



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»

№1 (80), 2025

Алматы, 2025

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті ХАБАРШЫ «Арнайы педагогика» сериясы, №1 (80), 2025 Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір. 2001 ж. бастап шығады Бас редактор психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева Бас редактордың орынбасары Кемешова А.М. – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ Ғылыми редакторлар Аутаева А.Н. – п.ғ.к., қауым. профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ; Рсалдинова А.К. – п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ; Умарова Ф.М. – п.ғ. магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ; Редакция алқасы: п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева, п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева, п.ғ.к., А.А. Байтурсынова, п.ғ.к., З.Н. Бекбаева, п.ғ.к., Т.Ж. Байдельдинов п.ғ.к., О.В. Звалишина психол.ғ.к., Шайжанова Қ.У. PhD, С.С. Жакипбекова PhD, А.Ж. Калыкбаева №7 Зияты зақымдалған балаларға арналған мектеп-интернатының директоры К.А. Токсамбаева п.ғ.к., доцент Шеймарданов Ш.Ф. (Казань); п.ғ.д., профессор Е.М. Кулеша (Польша); п.ғ.д., 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 Прудникова В.А. – п.ғ.д., (Ресей); п.ғ.к., доцент, Нигматуллина И.А. (Казань) Жауапты хатшы Борисова Е.С. – п.ғ. магистрі Техникалық хатшы п.ғ.м., Ұ.А. Мирзахмедова © Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2025 Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде 2023 жылы қарашаның 3-де тіркелген № KZ04VPY00081049 Басуға 20.03.2025 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 «Ұлағат» баспасы	МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Байтурсынова А.А., Коржова Г.М., Вишневская Т.А. Состояние и проблемы организации психолого- педагогического сопровождения воспитанников специальных дошкольных организаций образования в республике Казахстан Baitursynova A.A., Korzhova G.M., Vishnevskaya T.A. The state and problems of organizing psychological and pedagogical support for preschoolers in special preschool educational institutions in the republic of kazakhstan Байтурсынова А.А., Коржова Г.М., Вишневская Т.А. Қазақстан республикасындағы арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарындағы тәрбиеленушілердің психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастырудың жағдайы мен мәселелері..... 7 Сардарова Ж.И., Керимкулова А.А. Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының кеңістікті бағдарлау дағдыларын дамыту маңыздылығы Сардарова Ж.И., Керимкулова А.А. Важность развития навыков пространственной ориентации у младших школьников с задержкой психического развития Sardarova Zh.I., Kerimkulova A.A. The importance of developing spatial orientation skills in elementary school students with intellectual disabilities..... 14 Шайжанова Қ.У., Шайхыслам Н.Е. Theoretical features of the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment (level III) Шайжанова Қ.У., Шайхыслам Н.Е. Теоретические особенности словарного запаса дошкольников с общим речевым недоразвитием (III уровень) Шайжанова Қ.У., Шайхыслам Н.Е. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектепке дейінгі жастағы балалардың сөздік қорының теориялық ерекшеліктері..... 21 ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Рсалдинова А.К., Абдрахманова Н.М., Баряева Л. Активизация речи у детей с расстройством аутистического спектра 3-4 летнего возраста на основе сенсорной интеграции Рсалдинова А.К., Абдрахманова Н.М., Баряева Л. Сенсорлық интеграция негізінде 3-4 жас аралығындағы аутистік спектр бұзылыстары бар балалардың сөйлеуін белсендіру Rsalidinova A.K., Abdrakhmanova N.M., Baryayeva L. Activation of speech in children with asd 3-4 years of age based on sensory integration. Байдильдинов Т.Ж., Арыстанбаева А.С. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі мектеп жасына дейінгі балалардың сандық	
--	--	--

Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК Серия «Специальная педагогика», №1 (80), 2025 Периодичность – 4 номера в год. Выходит с 2001 года. Главный редактор д.психол.н., проф Жиенбаева Н.Б. Зам.главного редактора к.п.н., ст. преп. Кемешова А.М. Научные редакторы, к.психол.н., ассоц. проф. Аугаева А.Н., к.п.н., доцент Рсадинова А.К., магистр п.н., Умарова Ф.М. Редакционная коллегия: к.п.н., доцент Абаева Г.А., д.п.н., проф. Мовкеева З.А., к.п.н., Байтурсынова А.А., к.п.н., Бекбаева З.Н., к.п.н., Байдельдинов Т.Ж., к.п.н., Звалишина О.В., к.психол.н., Шайжанова К.У. PhD, Жакипбекова С.С., PhD, Калыкбаева А.Ж. Директор школы-интерната для детей с нарушением интеллекта №7 Токсамбаева К.А. к.п.н., доцент Шеймарданов Ш.Ф. (Казань) 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 Прудникова В.А. – д.п.н., (Россия); к.п.н., доцент, Низматуллина И.А. (Казань) Ответственный секретарь магистр п.н. Борисова Е.С. Технический секретарь м.п.н., Мирзахмедова У.А. © Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2025 Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 3 ноябрь 2023 г. № KZ04VPY00081049 Подписано в печать 20.03.2025. 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	түсініктерін анықтау Байдилдинов Т.Ж., Арыстанбаева А.С. Определение количественных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня Baidildinov T. Zh , Arystanbayeva A.S. Determination of numerical concepts in preschool children with general speech underdevelopment of level III..... 38 Шайжанова К.У., Тәңірберген Ұ.Н. Жеңіл зердесі бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларының ерікті есте сақтауын дамыту Шайжанова К.У., Танирберген У.Н. Развитие произвольной памяти младших школьников с легкими нарушениями интеллекта Shayzhanova K.U., Tangirbergen U.N. The development of arbitrary memory in elementary school children with mild intellectual disabilities... 49 Аугаева А. Н.Әбибулла Б. Д. АВА терапиясын қолдану негізінде аутистік спектрі бұзылған 1-2 сынып балаларын әлеуметтендірудің жекелеңдірілген траекториясы Аугаева А. Н. Әбибулла Б. Д. Индивидуализированная траектория социализации детей 1-2 классов с расстройствами аутистического спектра на основе АВА-терапии Autaeva A. N. Abibulla B. D. Individualized trajectory of socialization of children of grades 1-2 with autism spectrum disorders based on ABA therapy..... 56 Ибатова Г.Б., Қисметова Н.С. Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған IV деңгейдегі балалардың сөйлем құрау дағдыларын дамытуда мнемотехниканы қолдану Ибатова Г.Б., Қисметова Н.С. Использование мнемотехники в развитии навыков построения предложений у дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня Ibatova G.B., Kismetova N.S. Using mnemonics in developing sentence construction skills in preschoolers with general speech underdevelopment of level IV..... 64 ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Байтурсынова А.А., Гарифуллина А.Д. Инклюзивті білім беру жағдайында арнайы педагогтерді жұмысқа дайындау мәселелері Байтурсынова А.А., Гарифуллина А.Д. Проблемы подготовки специальных педагогов в условиях инклюзивного образования Baitursynova A.A., Garifullina A.D. Problems of training special teachers for inclusive education work..... 71 Ибатова Г.Б., Нұрманова Л.Ж. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының грамматикалық түсініктерінің (сөз өзгерту дағдылары - көптік, жіктік жалғаулар) ерекшеліктерін анықтау Ибатова Г.Б., Нурманова Л.Ж. Определение особенностей грамматических понятий у учеников начальных классов с общей недоразвитым речевым развитием (навыки словообразования - множественное число, надежные окончания) Ibatova G.B. , Nurmanova L.Zh. Features of grammatical concepts (word formation skills - plural, personal endings) in primary school students with general speech disorders of level III..... 78
--	---

Құрметті оқырмандар!

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы 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 особым и 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**

УДК 377

МРНТИ 14.29.09

ДОИ 10.51889/2960-1673.2025.80.1.013

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

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

**СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ
СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Аннотация

Настоящая статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями. На сегодняшний день психолого - педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями следует рассматривать как качественно новую технологию, которая должна занять первостепенное место в деятельности специальных дошкольных организаций образования. Психолого-педагогическое сопровождение является частью специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями, реализация которых обеспечивает им доступ к получению качественного образования.

Из-за отсутствия достаточного опыта специальные ДОО испытывают серьезные трудности в организации деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, в то время как основополагающим требованием, обеспечивающим доступность детей с ограниченными возможностями к полноценному образованию, является создание специальных условий для их воспитания и обучения. Существующая практика создания специальных образовательных условий не всегда учитывает специфику индивидуальных потребностей конкретного ребенка, которая обусловлена имеющимся нарушением и степенью его проявления.

В статье раскрывается реальное состояние организации психолого-педагогического сопровождения воспитанников специальных дошкольных организаций образования в РК, подтверждаемое статистическими данными, обосновываются существующие проблемы и возможные пути их решения.

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

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ АРНАЙЫ МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУДІ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЖАҒДАЙЫ МЕН МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақала мектепке дейінгі жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің өзекті мәселесіне арналған. Бүгінгі күні мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу – арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының қызметінде бірінші кезектегі орын алуы тиіс жаңа технология ретінде қарастырылуы керек. Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу – мүмкіндігі шектеулі балаларға сапалы білім алуға қолжетімділікті қамтамасыз ететін арнайы білім беру шарттарының бір бөлігі болып саналады.

Арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдары қажетті тәжірибенің жеткіліксіздігінен психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің жұмысын ұйымдастыруда күрделі қиындықтарға тап болуда. Ал, мүмкіндігі шектеулі балалардың толыққанды білім алуына қолжетімділікті қамтамасыз ететін басты талап – оларды оқыту және тәрбиелеу үшін арнайы жағдайлар жасау болып табылады. Арнайы білім беру шарттарын құрудағы қазіргі тәжірибе әр баланың жеке қажеттіліктерінің ерекшеліктерін әрдайым ескере бермейді, бұл оның бұзылысы мен оның көрініс дәрежесіне байланысты.

Мақалада Қазақстан Республикасындағы арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында тәрбиеленушілерді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастырудың шынайы жағдайы статистикалық мәліметтермен дәлелденіп, бар мәселелер мен оларды шешу жолдары негізделеді.

Мақаланың мазмұны мен авторлар ұсынған қорытындылар арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының барлық түрлерінің басшыларына, арнайы педагогтарға, психологтарға және басқа да тәжірибелі қызметкерлерге, сондай-ақ «Арнайы педагогика» мамандығы бойынша оқып жатқан студенттерге пайдалы болуы мүмкін.

Түйінді сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, білім алуға арналған арнайы жағдайлар

A.A. Baitursynova¹, G.M. Korzhova², T.A. Vishnevskaya³

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

THE STATE AND PROBLEMS OF ORGANIZING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRESCHOOLERS IN SPECIAL PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Abstract

This article is dedicated to the issue of psychological and pedagogical support for preschool children with disabilities. Today, psychological and pedagogical support for children with disabilities should be considered a qualitatively new technology that must take a priority place in the activities of special preschool educational organizations. Psychological and pedagogical support is part of the special educational conditions for children with disabilities, the implementation of which ensures their access to quality education.

Due to the lack of sufficient experience, special preschool educational organizations face significant challenges in organizing the activities of psychological and pedagogical support services. Meanwhile, the fundamental requirement that ensures access to comprehensive education for children with disabilities is the creation of special conditions for their upbringing and learning. The existing practice of creating special educational conditions does not always take into account the individual needs of each child, which are determined by the nature of the disability and the degree of its manifestation.

The article reveals the current state of organizing psychological and pedagogical support for students in special preschool educational organizations in the Republic of Kazakhstan, supported by statistical data, and substantiates the existing problems and possible solutions.

The content of the article and the conclusions presented by the authors may be useful to administrators, special educators, psychologists, and other practitioners working in all types of special preschool educational organizations, as well as to students studying in the field of "Special Education."

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

Развитие и совершенствование системы образования является одним из ключевых направлений государственной политики Республики Казахстан. Государство создает лицам (детям) с особыми образовательными потребностями условия для их самосовершенствования, продолжения обучения в течение всей жизни на всех уровнях образования, свободного развития их способностей, включая предоставление права выбора формы получения образования в пределах, предоставленных системой образования, с учетом их индивидуальных особенностей развития [1].

В Республике Казахстан специальные дошкольные образовательные организации имеют долгую историю развития. В настоящее время в 44 специализированных детских садах обучаются дети с различными особенностями развития, включая нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, задержку психического развития, эмоционально-волевые нарушения, расстройства аутистического спектра, а также трудности в поведении и общении [2].

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в дошкольной подготовке [3].

Психолого-педагогическое сопровождение – это значимый компонент психолого-педагогической помощи в целом. Дословно «сопровождать» означает «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». М.Р. Битянова отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для дальнейшего успешного обучения и психологического развития каждого ребенка в образовательной среде [4].

Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя:

- 1) выявление трудностей в обучении, воспитании и развитии и оценку особых образовательных потребностей, обучающихся/воспитанников, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 2) консультативно-методическую помощь педагогам и семьям обучающихся/воспитанников, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями;
- 3) создание социальных и психолого-педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации, обучающихся/ воспитанников, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями [5].

Среди задач психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного и школьного возраста актуальными являются:

- сохранение и укрепление психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- создание оптимальных условий в социо-культурной среде для самореализации, развития творческих способностей детей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах охраны и укрепления здоровья детей, их личностного развития и образования [6].

В соответствии с современными требованиями к повышению качества образовательных услуг, специальные дошкольные организации образования организуют деятельность служб психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями. Психолого-педагогическое сопровождение, как один из видов помощи и поддержки детей, обеспечивает создание и реализацию условий, без которых невозможно или затруднено освоение воспитанниками специальных дошкольных организаций образования образовательной программы.

На основе результатов мониторинга, проведенного Национальным научно-практическим центром развития специального и инклюзивного образования в 2024 году, была проведена оценка состояния психолого-педагогического сопровождения воспитанников специальных дошкольных организаций образования. В ходе мониторинга изучены следующие параметры:

- наличие внутренних нормативных актов, регулирующих процесс сопровождения воспитанников (положение о службе психолого-педагогического сопровождения (СППС), приказ о составе СППС, определение должностных обязанностей специалистов СППС);
- наличие специалистов соответствующего профиля;
- наличие специально оснащенных кабинетов специалистов;
- наличие методического оснащения процесса психолого-педагогического сопровождения;
- наличие индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей, включающих индивидуальные учебные планы, индивидуальные/адаптированные учебные программы, индивидуально - развивающие программы специалистов;
- количество воспитанников, обучающихся по адаптированным учебным программам;
- количество воспитанников, обучающихся по индивидуальным учебным программам;
- организация внутреннего оценивания работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения.

В соответствии с Правилами психолого-педагогического сопровождения на первом его этапе руководитель организации образования издает приказ и утверждает Положение об организации психолого-педагогического сопровождения, состав и должностные обязанности специалистов психолого-педагогического сопровождения [6, п.9].

В ходе мониторингового исследования выявлено, что внутренние нормативные акты, регулирующие процесс психолого-педагогического сопровождения воспитанников, имеются в полном объеме в 66,6% специальных ДОО (включая специальные группы), частично – в 16,7% (г. Астана, Абайская, Мангистауская области), отсутствуют в 16,7% (ЗКО, Туркестанская, Костанайская области). Приведенные данные позволяют говорить о том, что служба психолого-педагогического сопровождения организована не во всех специальных дошкольных организациях образования: только 83,3% специальных ДОО, включая специальные группы, строят психолого-педагогическое сопровождение

воспитанников на основе обязательных нормативных документов. В специальных дошкольных организациях, в которых отсутствует нормативная база, организация психолого-педагогической поддержки детей находится на крайне низком уровне и не отвечает требованиям создания образовательных условий для удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Изучение кадрового состава показало, что специалисты соответствующего профиля имеются в полном объеме в штате 61% специальных дошкольных организаций образования, частично – в 33,4%, отсутствуют в 5,6%. Обеспеченность специалистов специально оснащенными кабинетами в полном объеме имеет место в 50% специальных ДОО, частично обеспечены кабинетами специалисты 44,4% дошкольных организаций, отсутствуют специально оснащенные кабинеты в 5,6% ДОО.

Методическое оснащение процесса психолого-педагогического сопровождения в полном объеме имеется в 50% специальных ДОО, частично – в 38,8%, отсутствует в 11,2% (ЗКО, Костанайская область).

Согласно Правилам психолого-педагогического сопровождения в организациях образования «на основе оценки особых образовательных потребностей или рекомендации ПМПК руководитель организации образования утверждает индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, включающие индивидуальные учебные планы, индивидуальные/адаптированные учебные программы, индивидуально развивающие программы специалистов» [7, п.9].

Результаты мониторинга показали, что индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения детей имеются в полном объеме в 66,7% специальных ДОО, частично – в 11% (Костанайская, Павлодарская области), отсутствуют в 22,3% (ЗКО, Абайская область, Мангыстауская область, СКО). При этом, в Костанайской области из всего перечня документов, составляющих индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения детей, имеются только индивидуальные учебные планы.

Согласно данным мониторинга, не все педагоги специальных дошкольных организаций образования знают нормативно-правовые документы, регулирующие процесс психолого-педагогического сопровождения, и, как следствие, испытывают серьезные трудности в организации и определении содержания этого процесса.

Как показало исследование, количество воспитанников с ограниченными возможностями, обучающихся по адаптированным учебным программам, составляет в целом по РК 2740 детей (29,4%) по состоянию на 1.06.2024 г. По регионам республики данные выглядят следующим образом:

- г. Алматы – 873 ребенка;
- Павлодарская область – 477 детей;
- Акмолинская область – 464 ребенка;
- ВКО – 406 детей;
- г. Шымкент – 150 детей;
- Карагандинская область – 147 детей;
- Жетысуская область – 125 детей;
- Кызылординская область – 48 детей;
- Мангыстауская область – 37 детей;
- Туркестанская область – 13 детей.

В остальных регионах отсутствуют воспитанники с ограниченными возможностями, обучающиеся по адаптированным учебным программам, что в большинстве случаев связано с отсутствием у специалистов навыков адаптации Типовой учебной программы в

соответствии с индивидуальными образовательными потребностями воспитанников, с учетом актуального уровня их знаний, умений и навыков.

Количество воспитанников с ограниченными возможностями, обучающихся по индивидуальным учебным программам, составляет в целом по РК 1170 детей (12, 6%):

- г. Алматы – 277 детей;
- ВКО – 247 детей;
- Карагандинская область – 234 ребенка;
- Кызылординская область – 208 детей;
- Жетысуская область – 125 детей;
- Туркестанская область – 30 детей;
- г. Шымкент – 26 детей;
- Костанайская область – 15 детей;
- Кызылординская область – 6 детей;
- Актюбинская область – 2 ребенка.

В остальных регионах отсутствуют воспитанники с ограниченными возможностями, обучающиеся по индивидуальным учебным программам, что также обусловлено трудностями их разработки, с одной стороны, с другой, фактом не понимания специалистами значимости настоящего документа.

Данные мониторинга по рассматриваемому параметру подтверждают, что не все педагоги специальных дошкольных организаций образования владеют в должной мере знаниями по вопросам самого содержания психолого-педагогического сопровождения и создания условий для удовлетворения особых образовательных потребностей воспитанников с ограниченными возможностями, которые находят отражение в нормативных документах, регламентирующих деятельность дошкольных организаций в РК.

В специальных дошкольных организациях образования некоторых регионов педагоги считают, что дети с ограниченными возможностями должны обучаться по специальным программам в зависимости от вида нарушения и не могут обучаться по адаптированным/индивидуальным программам. Такая точка зрения педагогов свидетельствует о полном не понимании того факта, что адаптация/разработка учебных программ является важной составляющей, обеспечивающей создание и реализацию условий, облегчающих освоение воспитанниками образовательной программы.

Так, в ГОСО ДВО указано, что «при воспитании и обучении детей с ООП и ограниченными возможностями используются типовая, учебная, специальная, индивидуальная/адаптированная образовательная программы в соответствии с образовательными потребностями ребенка. Образовательные программы (вариативные, индивидуальные, адаптированные, дополнительные) разрабатываются на основе Типовой учебной программы» [8, глава 2, п. 14, 16].

В Типовых правилах деятельности специальных организаций образования отмечено, что «для создания специальных условий педагогами (воспитателями) специальной дошкольной организации образования осуществляется оценка особых образовательных потребностей ребенка» [9, Приложение 6, глава 2, п. 18]. Правилами оценки особых образовательных потребностей определены образовательные потребности детей с ограниченными возможностями, одним из которых является изменение (адаптация) учебного плана и учебных программ [10, п. 9, 1)].

Кроме того, Правилами деятельности специальных ясли-садов, специальных детских садов предусмотрено оказание специальной педагогической помощи в соответствии с индивидуальными развивающими программами:

- незрячим и слабовидящим детям, имеющим нарушение интеллекта (легкую и умеренную умственную отсталость), опорно-двигательного аппарата или слуха;

- неслышащим и слабослышащим детям, имеющим нарушение интеллекта (легкую и умеренную умственную отсталость), опорно-двигательного аппарата или зрения;
- детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сопровождающимися легкой и (или) умеренной умственной отсталостью;
- обучение детей с умеренной умственной отсталостью осуществляется в соответствии с индивидуальными программами, составленными с учетом возможностей ребенка, сроком на полугодие [9, Приложение 6, глава 2, п. 26, 30, 34, 37].

Можно сделать вывод, что отдельные педагоги сосредоточены на достижении унифицированных воспитательных и учебных целей и задач, ориентированных на «среднего» воспитанника, без удовлетворения индивидуальных особых образовательных потребностей каждого конкретного ребенка с ограниченными возможностями.

Внутреннее оценивание работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения проводится в 72% специальных ДОО, не проводится – в 28% (Абайская область, Акмолинская область, ЗКО, Мангыстауская область, Туркестанская область). Применяются следующие формы оценивания: документация специалистов, наблюдение, мониторинг развития воспитанников, посещение занятий специалистов, сводная характеристика воспитанников, видеонаблюдение, удовлетворенность родителей. Полученные данные свидетельствуют о том, что на сегодняшний день отсутствуют единая форма и критерии внутреннего оценивания работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения специальных дошкольных организаций образования.

Обобщая результаты изучения состояния психолого-педагогического сопровождения воспитанников специальных дошкольных организаций образования, отметим, что педагоги специальных ДОО и специальных групп из-за отсутствия достаточного опыта затрудняются в организации деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, не знают нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных дошкольных организаций в РК и регулирующих процесс психолого-педагогического сопровождения. Следствием этого является низкий уровень компетентности в организации и содержании данного процесса и создании специальных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей воспитанников с ограниченными возможностями.

В связи с указанными трудностями необходимо проведение плановых мероприятий по повышению квалификации всех участников (воспитателей, психологов, специальных педагогов и др.) психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями разных категорий, организованных компетентными организациями образования (университетами, институтами повышения квалификации и т.п.) с целью формирования качественно новых устойчивых профессиональных компетенций, соответствующих современным реалиям.

Необходимо усиление внимания к вопросам укомплектования специальных дошкольных организаций образования педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями и технологий их удовлетворения. Устранение названной проблемы в определенной мере связано с обеспечением устойчивых связей специальных ДОО с ВУЗами, осуществляющими подготовку специальных педагогов и психологов, что позволит выстроить грамотную кадровую политику при подборе специалистов, согласно профилю организаций.

На сегодняшний день существует потребность в разработке единой формы и критериев внутреннего оценивания работы специалистов психолого-педагогического сопровождения в специальной дошкольной организации образования (специальной группе при детских садах).

Учитывая, что на современном этапе психолого - педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями представляет собой качественно новую технологию,

необходимо скорейшее овладение ею педагогами и внедрение в практику деятельности всех специальных дошкольных организаций образования на отвечающем требованиям уровне.

Список использованных 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. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольной подготовки при переходе на 12 – летнее образование: методические рекомендации. – Астана, 2013. – 35с.
4. Битянова М.Р., Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. 298 с.
5. 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.
6. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 18 января 2022 года № 26513.
6. Каргапольцева Н.А., Сапаркызы Ж., Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного и школьного возраста как проблема современного образования и семьи. Вестник Оренбургского государственного университета 2021 № 2 (230)
7. Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях образования Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6.
8. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348.
9. Об утверждении Типовых правил деятельности организаций дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, специализированных, специальных, организациях образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организациях дополнительного образования для детей и взрослых. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385.
10. Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4.

МРНТИ 14.29.21

УДК 376.04

ДОИ 10.51889/2960-1673.2025.80.1.006

Ж.И.Сардарова¹, А.А.Керимкулова²

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.д., қауымдас.профессор, sardar.zh@mail.ru

²7M01906- Арнайы педагогика мамандығының 1 курс магистранты
araiaistanakulovna@mail.ru

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КЕҢІСТІКТІ БАҒДАРЛАУ DAҒДЫЛАРЫН ДАМУЫ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ»

Андатпа

Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының кеңістікті бағдарлау дағдыларының дамуы — олардың жалпы танымдық, әлеуметтік және тұлғалық дамуына маңызды әсер ететін факторлардың бірі. Өйткені кеңістікті дұрыс қабылдау және бағдарлау дағдылары баланың өз орнын анықтауға, қоршаған ортада сенімді түрде әрекет етуіне мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде дағдылардың дамуына, әсіресе психикалық дамуы тежелген балалар үшін, олардың оқу процесінде, әлеуметтік қатынастарда және күнделікті өмірде табысты болуына ықпал етеді. Мақалада осы дағдылардың маңыздылығы, дамыту

әдістері және осы бағытта жүзеге асырылатын арнайы педагогикалық тәсілдер баяндалған. Кеңістікті бағдарлау дағдыларын дамыту арқылы баланың өзін-өзі түсінуі мен қоршаған ортамен тиімді қарым-қатынас жасау қабілеті артады, бұл олардың өмір сапасын жақсартуға көмектесетіндігі тұжырымдалған.

Түйінді сөздер: психикалық дамуы тежелген балалар, элеуметтік, тұлға, кеңістік, тәсіл

Ж.И.Сардарова¹, А.А.Керимкулова²

¹ научный руководитель, д.п.н., ассоц.профессор, sardar.zh@mail.ru

²магистрант 1 курса по специальности 7M01906 Специальная педагогика
araiastanakulovna@mail.ru

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

Аннотация

Развитие навыков ориентировки в пространстве у учащихся начальных классов с задержкой психического развития — это один из факторов, оказывающих значительное влияние на их общий познавательный, социальный и личностный рост. Так как навыки правильного восприятия и ориентировки в пространстве позволяют ребенку определять свое местоположение и уверенно действовать в окружающей среде. Развитие этих навыков особенно важно для детей с задержкой психического развития, так как оно способствует их успехам в учебном процессе, социальных отношениях и повседневной жизни. В статье рассматриваются важность этих навыков, методы их развития и специальные педагогические подходы, применяемые в этой области. Развивая навыки ориентировки в пространстве, ребенок улучшает свое самовосприятие и способность эффективно взаимодействовать с окружающим миром, что способствует улучшению качества его жизни.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, социальные, личность, пространство, подход

Zh.I.Sardarova¹, Kerimkulova A.A.²

¹ d.p.n., associate professor, sardar.zh@mail.ru

²1st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy
araiastanakulovna@mail.ru

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING SPATIAL ORIENTATION SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES»

Abstract

The development of spatial orientation skills in elementary school students with intellectual disabilities is one of the factors that significantly impact their overall cognitive, social, and personal growth. Skills in correct perception and orientation in space allow a child to determine their location and act confidently in the surrounding environment. The development of these skills is especially important for children with intellectual disabilities, as it contributes to their success in the learning process, social relationships, and daily life. This article discusses the importance of these skills, methods for their development, and the special pedagogical approaches applied in this area. By developing spatial orientation skills, a child improves their self-awareness and ability to interact effectively with the world around them, which contributes to improving their quality of life.

Key words: children with mental retardation, social, personality, space, approach

Кіріспе. Психикалық дамуы тежелген балалар — бұл балалар, олардың когнитивті дамуында белгілі бір қиындықтар кездеседі. Олар, әдетте, кеңістікке қатысты ұғымдарды қалыптастыруда, бағдарлауда және қозғалыс жасауда қиындықтарға тап болады. Бұл жағдай олардың өзіне сенімділігін төмендетіп, оқу мен әлеуметтік ортада да үлкен кедергілерге ұшыратады. Сондықтан кеңістікті бағдарлау дағдыларын дамыту осы балалардың өмірінде ерекше маңызға ие[1].

Кеңістікті бағдарлау дағдылары — адамның өз орнын кеңістікте дұрыс анықтау, бағыттар мен қашықтықтарды ажырата білу, қозғалу кезінде қауіпсіздік пен сенімділікті сезіну сияқты әрекеттерді қамтиды. Бұл дағдылар тек физикалық әрекеттерге ғана емес, сонымен қатар балалардың өздерінің танымдық және әлеуметтік қабілеттерінің дамуына ықпал етеді. Кеңістікте дұрыс бағдарлай алатын бала қоршаған ортада өзін қауіпсіз және сенімді сезінеді. Бұл оның жалпы дамуына, қоғамға бейімделуіне, басқа балалармен және ересектермен қарым-қатынас жасауына көмектеседі. Жұмыста психикалық дамуы тежелген балаларды оқыту және тәрбиелеу, балалар психологиясы, коррекциялық педагогика және психологиялық, педагогикалық зерттеулер тақырыбына арналған еңбектер қарастырылып, сараланды [2-4].

Психикалық дамуы тежелген балалар үшін кеңістікті бағдарлау дағдыларын дамыту қиындықтармен бірге келеді. Олар көбіне физикалық және психикалық қозғалыстарды үйлестіруде, кеңістіктік қатынастарды түсінуде қиындықтарға тап болады. Бірақ бұл қиындықтар жеңілмес кедергі емес. Арнайы педагогикалық әдістер мен жаттығулар арқылы балалардың кеңістіктік дағдыларын дамытудың мүмкіндігі бар. Мысалы, түрлі ойындар, дене жаттығулары, кеңістік туралы түсінік беретін тапсырмалар арқылы баланың ойлау, есте сақтау және бағдарлау қабілеттерін жақсартуға болады. Сонымен қатар, мұғалімдер және арнайы мамандар мен ата-аналар бұл процесте маңызды рөл атқарады. Олар балаларға қолдау көрсетіп, дұрыс бағыт-бағдар бере отырып, баланың кеңістіктік дағдыларын дамытуға жағдай жасайды. Сонымен қатар Герасименко Е.В., Лубовский В.И., Шевченко С. Г., Цыпина Н.А., Триггер Р. Д. еңбектерінде психикалық дамуы тежелген балаларға арналған зерттеулер мен оқыту әдістері бойынша маңызды ресурстарды қамтиды. Олардың әрқайсысы психологиялық және педагогикалық тұрғыдан осы балаларды дамыту мен оқытуға ерекше назар аударады [5-9].

Кеңістікті бағдарлау дағдыларын дамыту — олардың тек оқу мен мектептік өмірде ғана емес, баланың күнделікті өмірінде де маңызы зор. Өзін-өзі қауіпсіз сезінетін және кеңістікте дұрыс бағдарлай алатын бала өзін тәуелсіз, сенімді тұлға ретінде қалыптасады. Бұл дағдылар күнделікті өмірде, қоғамдық орындарда, ойын алаңдарында және басқа да әлеуметтік ортада маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар, кеңістік туралы нақты ұғымдардың қалыптасуы баланың абстрактілі ойлау қабілетін дамытады, ол өз кезегінде оқу процесін жеңілдетеді. Ол туралы Мещерякова Н.И., Кравцова С. Л. психикалық дамуы кешеуілдеген балалардың диагностикасы мен дамуындағы қиындықтарды анықтау және оларды түзету жолдары туралы әдістемелер ұсынады[10,11].

Зерттеу әдістері: зерттеу мәселесі бойынша теориялық әдебиеттерге, ғылыми-зерттеу жұмыстарына талдау, бақылау, сұрақ-жауап әдісі, сауалнама,

Талқылау

Психикалық дамуы тежелген балалардың кеңістікті бағдарлау қабілеті әдетте кешірек дамиды. Мұндай балалардың ми құрылымы мен жүйке жүйесінің қызметі айтарлықтай ерекшеленетіндіктен, олардың кеңістікті қабылдау және тану қабілеті де өзгереді. Сондықтан кеңістіктік дағдыларды дамыту үшін педагогтар мен мамандар арнайы әдістемелік тәсілдер мен жаттығуларды қолдануы керек (кесте 1).

Кесте 1. Кеңістікті бағдарлауды дамыту тәсілдері

Кеңістікті бағдарлауды дамыту тәсілдері	
1.Көрнекілік және ойын тәсілдері.	Оқушыларды кеңістікте бағыттау үшін көрнекі құралдар мен ойын әдістері өте тиімді. Ойындар арқылы балалардың назарын, есте сақтау қабілетін және талдау дағдыларын дамыта отырып, кеңістікте бағдарлау қабілетін арттыруға болады. Мысалы, геометриялық пішіндерді орналастыру немесе түрлі бағыттарда жүру ойындары кеңістікті қабылдауды жақсартады.
2.Моторика мен қозғалыс жаттығулары	Физикалық белсенділік кеңістіктік бағдарлауды дамытуда маңызды рөл атқарады. Бала әртүрлі қозғалыстарды орындап, өз денесінің орнын сезініп, кеңістікте жылжуды үйренеді. Бұл процесте, әсіресе, қимыл мен дене мүшелерінің үйлесімділігі маңызды.
3.Дидактикалық материалдар мен тренажерлер.	Психикалық дамуы тежелген балаларға арналған арнайы дидактикалық материалдар мен тренажерлер кеңістіктік дағдыларды дамытудың жақсы құралы болып табылады. Бұл құралдар балалардың кеңістікте өзін дұрыс ұстап, өз іс-әрекеттерін жоспарлау дағдыларын дамытуға көмектеседі.
4.Тіл мен ойлауды дамыту.	Кеңістіктік бағдарлаудың маңызды аспектілерінің бірі — сөздік және жазу,ойлау қабілеттері. Бала кеңістік туралы нақты ұғымдарды түсінуі және оларды дұрыс қолдана білуі керек. Бұл үшін логикалық тапсырмалар мен сұрақтар қолдану өте пайдалы.

Зерттеу жұмысына байланысты 2025 жылдың 13-ші қаңтардан бастап, Алматы қаласы, Әуезов ауданына қарасты №122 жалпы білім беретін мектеп базасында зерттеу жұмысының алғашқы эксперименттік кезеңі жүргізілді. Анықтаушы эксперимент психикалық дамуы тежелген 2-ші сыныптардың арасында 9 оқушыға жүргізілді. Эксперимент барысында төменде көрсетілген тапсырмалар бойынша сұрақтар қойылып, қатысушылардың іс-әрекеттері бақыланды.

Бұл тапсырма сұрақтары кеңістікті бағдарлаудың негізгі аспектілерін, яғни физикалық кеңістікте бағыттарды түсіну, геометриялық фигураларды тану және олардың орнын анықтау сияқты дағдыларды бағалауға арналған. Төменде психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушылары үшін дайындалған бірнеше тапсырма сұрақтары ұсынылған (кесте 2).

Кесте 2. Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушылары үшін дайындалған арнайы тапсырмалар

1. Бағыттар мен орналасу;	Сұрақтар: - Сен оң жақ пен сол жақты оңай ажырата аласың ба? (Иә / Жоқ)	Оқушы жауабы
----------------------------------	--	---------------------

	- Егер мен сенің алдында тұрсам, сен артқа қарай жүре аласың ба? (Иә / Жоқ) - Қазір менің оң жағымда не орналасқанын анықтай аласың ба? (Иә / Жоқ)	
2. Геометриялық пішіндер мен олардың орналасуы;	Сұрақтар: - Сен төртбұрыш пен үшбұрышты оңай айыра аласың ба? (Иә / Жоқ) - Егер біз айналада 360 градус айналсақ, сен қай бағытта бара жатқанымызды түсіне аласың ба? (Иә / Жоқ) - Үшбұрыштың барлық бұрыштары тең деп ойлайсың? (Иә / Жоқ)	Оқушы жауабы
3. Орындарды бағдарлау;	Сұрақтар: - Сен өзінді тұрған жерінде оңай таба аласың ба? (Иә / Жоқ) - Сенің сол жақта не тұрғанын айта аласың ба? (Иә / Жоқ) - Егер мен бөлмеде әртүрлі заттарды ауыстырсам, олардың орнын қайта анықтау қиын болады ма? (Иә / Жоқ)	
4. Кеңістік қашықтығын бағалау;	Сұрақтар: - Сен бір заттың екіншісінен қанша қашықтықта екенін анықтай аласың ба? (Иә / Жоқ) - Егер заттар бір-бірінен алыс болса, сен оларды дұрыс орналастыра аласың ба? (Иә / Жоқ)	Оқушы жауабы
5. Кеңістікпен әрекет жасау;	Сұрақтар: - Сен тұрып жатқан бөлмеде бір затты оңға немесе солға жылжытып орналастыра аласың ба? (Иә/Жоқ) - Кітапты үстелдің үстіне дұрыс қоюда қиындық көресің бе? (Иә/Жоқ) - Сен алға немесе артқа жүруге арналған бағыттарды дұрыс түсінесің бе? (Иә/Жоқ)	Оқушы жауабы
6. Жоғары және төмен ұғымдары;	Сұрақтар: - Сен «жоғары» және «төмен» деген ұғымдарды түсінесің бе? (Иә/Жоқ) - Төмендегі затты жоғарғы жаққа орналастыруда қиындық туындайды ма? (Иә/Жоқ)	Оқушы жауабы
7. Кеңістіктегі қозғалыс;	Сұрақтар: - Сен өзіңнің тұрған орныңды анықтап, оңға немесе солға бағыт ала аласың ба? (Иә/Жоқ) - Егер мен саған «алға» деп айтсам, сен ол бағытты түсініп, жүре аласың ба? (Иә/Жоқ) - Тікелей және қисық жолды ажырата аласың ба? (Иә/Жоқ)	Оқушы жауабы
8. Орта мен жақындықты бағалау;	Сұрақтар: - Сен бір заттың басқа затқа қарағанда жақын немесе алыста екенін сезесің бе? (Иә/Жоқ) - Төменде жатқан затты жоғары қою үшін, сен оның дәл орнын айта аласың ба? (Иә/Жоқ)	Оқушы жауабы

9. Кеңістіктегі элементтер мен олардың байланысы;	Сұрақтар: - Сен бөлмедегі орындарды және оның элементтерін бір-біріне қатысты анықтай аласың ба? (Иә/Жоқ) - Сен бір заттың басқа затқа қатынасты орналасуын дұрыс бағалай аласың ба? (Иә/Жоқ)	Оқушы жауабы
10. Орындарды салыстыру және анықтау;	Сұрақтар: - Сен екі заттың орналасуын салыстыра аласың ба? (Иә/Жоқ) - Өзіңнің орналасқан жеріңді басқа біреумен салыстырып, айта аласың ба? (Иә/Жоқ)	Оқушы жауабы

Зерттеу нәтижелері. Сауалнама нәтижелері психикалық дамуы тежелген балалардың кеңістікті бағдарлауындағы қиындықтарды анықтауға мүмкіндік берді. 9 баланың 1-і барлық сұрақтарға «Иә» деген жауапты тандап, кеңістікті бағдарлау дағдыларының қалыпты екендігі анықталды. Ал 2 бала «Иә» және «Жоқ» жауаптарын тандады, соған сәйкес ол балаларда кеңістікті бағдарлау дағдыларының орта деңгейде екендігі дәлелденді. Қалған 6 бала сауалнамада берілген сұрақтарға тек «Жоқ» жауабын тандап, кеңістікті бағдарлау дағдыларының төмен деңгейде екендігі анықталды (сурет 1).



Сурет 1-Сауалнама нәтижелері

Алынған көрсеткіштерді талдау бізге осы балалардың кеңістікте өз орнын табу, қатынастарды түсіну және өз қозғалыстарын бақылау қабілеттерінің дамуы үшін түзету жұмыстарының қажеттілігін айқындай түседі. Өйткені кеңістікті бағдарлау дағдыларының төмен деңгейі психикалық дамуы тежелген балалардың өмір сапасына айтарлықтай әсер етеді. Бұл қиындықтар тек мектептегі оқуға ғана емес, сондай-ақ балалардың күнделікті өміріндегі өздігінен әрекет ету мүмкіндіктеріне де кері әсерін тигізеді. Кеңістікті бағдарлау дағдыларын дамыту арқылы балалар өздерінің қозғалыс үйлесімділігін жақсартып, өз орнын табуды үйренеді, бұл олардың өміріндегі тәуелсіздік деңгейін арттырады. Бұл балалардың кеңістікті бағдарлау дағдыларын дамыту маңыздылығын ерте жастан бастап қолға алу қажеттігін дәлелдей түседі.

Сауалнама барысында балалардың бағытын дұрыс анықтау қабілеті төмен деңгейде болды. Мысалы, кейбір балалар өздерінің тұрған жерін немесе берілген тапсырма бойынша

қозғалған бағытты анықтай алмады. Бұл кеңістіктегі бағдарлау мен қозғалудың қиындықтары психикалық дамуы тежелген балалар үшін тән мәселе болып табылады. Көптеген балалар басқа объектілермен салыстырғанда бір объектінің орнын анықтауда қиындықтарға тап болды. Әсіресе, кеңістікте жылжу кезінде бір объектіні екіншісіне қатысты салыстыруда кедергілер болды. Бұл балалардың кеңістікті қабылдауы мен бағдарлауының толық емес немесе бұлыңғыр болуына әкелді.

Сауалнаманың нәтижесі көрсеткендей, кеңістіктік бағдарлау дағдыларына әсер ететін бірнеше факторлар бар. Бұл факторларға балалардың физикалық және танымдық дамуы, әлеуметтік жағдайы, сондай-ақ психологиялық ерекшеліктері жатады. Осыған байланысты, балалардың кеңістіктік бағдарлау дағдыларын дамыту үшін арнайы мамандармен түзету жұмыстары жүргізу өте маңызды. Психологтар мен арнайы педагогтар кеңістікте бағдарлауды дамытуға арналған арнайы әдістемелерді қолдану арқылы балалардың дағдыларын жақсарты алады. Сонымен қатар, сауалнаманың нәтижелері балалардың кеңістіктік бағдарлау мәселелерін шешу үшін психологиялық және педагогикалық тәсілдер мен әдістемелерді үнемі жетілдіріп отырудың қажеттілігін көрсетеді. Әдістемелердің тиімділігі мен жаңашылдығы балаларға көбірек көмектесе алады. Бұдан басқа, мұндай жұмыстардың нәтижелері балалардың өз-өзін бағалау деңгейін көтеріп, олардың әлеуметтік өмірге бейімделуін жеңілдетеді.

Қорытынды. Зерттеу нәтижесінде психикалық дамуы тежелген балалардың кеңістікті бағдарлау дағдыларының жеткіліксіз екендігі анықталды. Әсіресе, балалардың кеңістік қатынастарын (яғни, объектілердің бір-біріне қатысты орналасуын) дұрыс бағалауда қиындықтар туындаған. Көптеген балалар тек физикалық объектілердің кеңістіктегі орны туралы нақты түсінікке ие болмады, ал қозғалыс дағдыларында қолайсыздықтар байқалды.

Зерттеу барысында психикалық дамуы тежелген балалардың әртүрлі деңгейдегі кеңістік бағдарлау дағдылары анықталды. Кейбір балалар осы дағдыларды жақсы меңгерсе, басқа балаларда бұл қабілеттер мүлде қалыптаспаған. Бұған қоса, балалардың жас ерекшеліктері мен психикалық дамудың тежелуінің әртүрлі түрлері (мысалы, ауызша сөйлеу тілі және қозғалыс бұзылыстары) кеңістікті бағдарлау қабілетіне әсер ететін маңызды факторлар ретінде көрініс табатындығын көрсетті.

Қорытындылай келе, психикалық дамуы тежелген балалардың кеңістікті бағдарлау дағдыларын дамыту — бұл ұзақ уақытты және жүйелі жұмыс талап ететін процесс. Тек психологиялық және педагогикалық мамандардың бірлескен жұмысы арқылы балалардың кеңістіктік бағдарлау дағдыларын дамытуға қол жеткізуге болатындығын зерттеу жұмысымыз дәлелдеп шықты.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Балажанова Р.К. Психикалық дамуы тежелген балаларды оқыту және тәрбиелеу. Алматы: Қазақ университеті. 2023 жыл;
2. Әбиева С.Ә. Балалар психологиясы. Алматы: Атамұра. 2023 жыл;
3. Сейдалиев Т.Қ. Коррекциялық педагогика. Алматы: Қазақ университеті. 2024 жыл;
4. Жұмабекова Қ.Ж. Психология және педагогика: теория және тәжірибе. Алматы, 2024 жыл.
5. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Ухвский. – М. : Академия, 2015. – 222 с.
6. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Триггер. – СПб. : Питер, 2008. – 122 с.
7. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. - М. : Изд-во НО "Компенс-центр", 1994. - 103 с.

8. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2014. – 96 с

9. Герасименко, Е.В. Особенности развития пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития, обучающихся в начальной школе. / Е. В. Герасименко// Вестник науки, – Уфа, 2018. – С. 279-284 с»

10. Кравцова С. Л. "Дети с задержкой психического развития: диагностика и коррекция"

11. Меццарякова Н.И. "Коррекционная педагогика: психическое развитие детей с особыми образовательными потребностями"

FTAMP 14.29.29

ӨОЖ 376.37

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.010

¹Шайжанова Қ.У., ²Шайхыслам Н.Е.,

¹ғылыми жетекшісі, п.с.ғ.к., доцент, Karlahanym.70@gmail.com

²7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 1-курс магистранты, shaikhnuray@gmail.com

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН (ІІІ ДЕНҒЕЙ) МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған (ІІІ деңгей) мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорының ерекшеліктерін теориялық тұрғыдан арнайы әдебиеттерге шолу жасалып, талдау жүргізілген. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (ІІІ деңгей) мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қоры тұрмыстық дейгейде, әлі де лексикалық мағыналарды дұрыс қолданбау, активті және пассивті сөздік қорының айтарлықтай айырмашылықтарының болуы және тағы басқа ерекшеліктерімен сипатталатыны көрсетілген. Ал сөздік қоры жеткіліксіз болған жағдайда, балалардың қоршаған ортамен қарым-қатынас орнату, өз ойын жеткізу, және ақпаратты қабылдау қабілеттері тежеледі.

Осылайша, мақала сөйлеу тілі жалпы дамымаған (ІІІ деңгей) мектепке дейінгі жастағы балалардың сөздік қорының ерекшеліктерін тереңірек түсінуге көмектесіп, алдағы уақытта осы мәселе бойынша түзете-дамыту жұмыстарын әртүрлі әдістер, соның ішінде мнемотехника арқылы жүргізу тиімділігін айқындайды.

Кілттік сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (ІІІ) деңгей, сөздік қор, мнемотехника, мектеп жасына дейінгі балалар.

¹Шайжанова Қ.У., ²Шайхыслам Н.Е.,

¹научный руководитель, к.пс.н., доцент, Karlahanym.70@gmail.com

²магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия, shaikhnuray@gmail.com

КазНПУ имени Абая ҚазҰПУ, г. Алматы, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ІІІ УРОВЕНЬ)

Аннотация

В данной статье теоретически анализируются особенности словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи (ІІІ уровень) на основе обзора специализированной литературы.

Показано, что словарный запас дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) остается на бытовом уровне, характеризуется неправильным использованием лексических значений, значительными различиями между активным и пассивным словарем и другими особенностями. Недостаточный словарный запас тормозит способность детей устанавливать контакты с окружающей средой, выражать свои мысли и воспринимать информацию.

Таким образом, статья способствует более глубокому пониманию особенностей словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) и подчеркивает эффективность коррекционно-развивающей работы с использованием различных методов, в особенности мнемотехнику.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (III уровень), словарный запас, мнемотехника, дошкольники.

¹Shaizhanova K.U., ²Shaikhyslam N.Y.

¹scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Karlahanym.70@gmail.com

²1st year master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy,

shaikhnuray@gmail.com

KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

THEORETICAL FEATURES OF THE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL III)

Abstract

This article presents a theoretical analysis of the vocabulary development of preschool children with general speech underdevelopment (Level III) based on a review of specialised literature. It is shown that the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment (Level III) remains at a basic everyday level, characterised by incorrect use of lexical meanings, significant differences between active and passive vocabulary, and other distinctive features. Limited vocabulary development affects children's ability to communicate effectively, express their thoughts, and comprehend information. Thus, this article contributes to a deeper understanding of the vocabulary development of preschool children with general speech underdevelopment (Level III) and highlights the effectiveness of correctional and developmental interventions using various methods, including mnemonic techniques.

Keywords: general speech underdevelopment (Level III), vocabulary development, mnemonic techniques, preschool children.

Relevance:

Currently, one of the pressing issues in the special education system of the Republic of Kazakhstan is the significant increase in the number of children with general speech underdevelopment (GSU) in preschool institutions.

Speech development plays a crucial role in shaping a child's personality and is a key factor in their successful socialisation. Speech disorders complicate their interaction with the surrounding environment and impact their cognitive and emotional development. As noted in the works of researchers such as K.K. Omirbekova, G.S. Orazayeva, G.N. Tolebiyeva, G.B. Ibatova, R.I. Lalaeva, T.B. Filicheva, and G.V. Chirkina, one of the distinct indicators of general speech underdevelopment is the limited vocabulary.

When children's vocabulary is insufficient, their ability to establish communication with their environment, express their thoughts, and process information becomes impaired. This also complicates their readiness for school, as language development during the preschool period serves as the foundation for successful learning in school.

In Kazakhstan, the Model Preschool Educational Programs for Children with Special Educational Needs (SEN), including the program for children with general speech underdevelopment (approved by Order No. 721), explicitly emphasise tasks such as expanding and clarifying children's vocabulary, enriching their passive and active vocabularies with adjectives, verbs, and common nouns, and increasing and generalising active vocabulary based on thematic content.

Thus, the development of the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment at Level III remains a pressing issue.

L.S. Vygotsky, in his works, emphasised that vocabulary is not merely a collection of words but a reflection of the cognitive processes and cultural context that shape an individual's development [1].

Kazakh scholar G. Kaliev considered vocabulary the foundation of the linguistic system. He viewed its significance not only as a mere collection of words but also as the ability to understand, use, and creatively apply these words [2].

Vocabulary is divided into active and passive categories. L.V. Shcherba provided the following definitions:

Active vocabulary refers to the set of words actively used by an individual in speech.

Passive vocabulary consists of words that a person understands but does not actively use in communication.

Domestic scholars such as K.K. Omirbekova, Zh.T. Taszhurekova, A.D. Seysenova, G.B. Ibatova, and A.S. Ospanova, who have studied the development of preschool children's vocabulary during ontogenesis, note the following: by the age of three, children's vocabulary ranges from 1,000 to 1,200 words, increasing to 1,900 words by the age of four. By the age of five, the passive vocabulary tends to surpass the active vocabulary. Children's vocabulary consists of nouns, verbs, adjectives, numerals, and adverbs. In addition to the main parts of speech, children actively use adverbs and pronouns. They are capable of providing detailed descriptions of familiar objects and images, as well as composing narratives on specific topics. By the age of six, a child's vocabulary can reach up to 3,500 words [3].

According to the research of E.A. Arkina, by the age of four, a child's vocabulary expands to up to 2,000 words, and by the age of six, it reaches approximately 4,000 words. A.A. Shtern stated that a child's vocabulary increases to 1,600 words at the age of four and up to 2,200 words by the age of five. According to A.N. Gvozdev's data, the vocabulary of a four-year-old child consists of 50.2% nouns, 27.4% verbs, 11.8% adjectives, 5.8% adverbs, and 1.9% numerals. A.V. Zakharova identified the most frequently used words in children's speech, highlighting nouns, adjectives, and verbs. Within children's vocabulary, nouns that denote people are predominant. According to S.N. Tseytlin, for preschool-aged children, distinguishing objects and identifying their actions is crucial, whereas describing the properties of those objects is of lesser importance to them.

«General speech underdevelopment is a severe speech disorder caused by impairments in the development of all components of speech, despite normal intellectual and auditory abilities. » This term is officially defined as «General Underdevelopment of Speech» in Order No. 721, approved by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan on December 29, 2018 [4].

One of the most distinct and persistent manifestations of general underdevelopment of speech is insufficient lexical development. Many scholars, including K.K. Omirbekova, G.B. Ibatova, E.F. Arkhipova, R.I. Lalaeva, N.V. Serebryakova, T.B. Filicheva, G.V. Chirkina, and L.I. Belyakova, have studied the characteristics of vocabulary in preschool children with general speech underdevelopment (Level III).

In their works, K.K. Omirbekova, G.S. Orazayeva, G.N. Tolebiyeva, and G.B. Ibatova note that children with general speech underdevelopment at Level III have a more expanded vocabulary in comparison with Level II. However, they still do not fully understand the meanings of certain

words and sometimes use them inappropriately. Their vocabulary predominantly consists of nouns and verbs, while adjectives and adverbs are used less frequently. Among other lexical errors, researchers highlight tendencies such as naming an object by one of its parts, using general terms instead of specific names, and referring to professions by their associated actions [5][6].

According to the observations of R.I. Lalaeva and N.V. Serebryakova, preschool children with general speech underdevelopment at Level III demonstrate a significantly limited vocabulary of commonly used words in comparison with their typically developing peers. This deficiency becomes particularly evident when they attempt to describe images, as they struggle to construct descriptive sentences using multiple words. Despite this limitation, these children do possess a passive vocabulary that includes certain words such as stairs, fan, face, but they often fail to incorporate them effectively into active speech [7].

One of the key characteristics of lexical development in children with general speech underdevelopment is the substantial discrepancy between their active and passive vocabulary. While their passive vocabulary may be relatively broad, their active vocabulary remains restricted, primarily consisting of nouns and verbs. In contrast, other parts of speech, such as adjectives, pronouns, and adverbs, are significantly underrepresented. This imbalance in vocabulary composition affects their ability to form coherent and contextually appropriate sentences, further contributing to difficulties in verbal communication.

In preschool children with general speech underdevelopment at Level III, the difference between their passive and active vocabulary is significantly more pronounced in comparison with their typically developing peers. While children with typical speech development gradually balance their passive and active vocabulary, those with general speech underdevelopment at Level III struggle with this process, leading to noticeable gaps in their ability to use words in everyday communication.

One of the distinctive characteristics of these children is their inability or reluctance to use polysemantic (multiple-meaning) words in speech. Their passive vocabulary—words they understand but do not actively use in speech—is considerably larger than their active vocabulary. This discrepancy becomes particularly evident when analysing the words they fail to incorporate into their spoken language. For instance, a six-year-old preschool child with general speech underdevelopment at Level III may demonstrate an extremely limited active vocabulary, often omitting entire categories of words. These may include the names of trees, colours, berries, fish, animals, birds, various devices, tools, and even body parts [8].

Such limitations in vocabulary not only hinder the child's ability to express thoughts clearly but also impact their overall communication skills, making it difficult for them to engage in conversations, describe objects, and understand more complex linguistic concepts.

According to R.I. Lalaeva, preschool children with general speech underdevelopment at Level III do possess a certain range of verbs in their vocabulary, as verbs represent actions that the child either performs in their daily life or frequently observes in their environment. These commonly used action words include *washing, dressing, brushing (hair), walking, running, eating, and sleeping*. Since these activities are an integral part of their routine, children with general speech underdevelopment are generally able to understand and use such verbs in speech [9].

However, despite possessing a basic set of action words in their vocabulary, these children often struggle when required to differentiate between similar verbs or substitute one verb for another in context. This difficulty arises when they need to select a more precise or appropriate verb to describe a specific action. For instance, they may confuse actions with similar characteristics or fail to replace a verb with its synonym when necessary. Such challenges indicate an underdeveloped lexical system, which impairs their ability to construct more varied and contextually appropriate sentences. This limitation in verb usage further exacerbates the difficulties these children face in expressing their thoughts clearly and accurately.

According to the observations of T.B. Filicheva, children with general speech underdevelopment at Level III may exhibit relatively detailed speech, yet they experience significant difficulties in applying many lexical meanings correctly. While their vocabulary includes a variety of words, their active vocabulary is predominantly composed of nouns and verbs. Words that represent properties, characteristics, or locations of objects and actions are notably scarce in their speech [10].

Furthermore, T.B. Filicheva and G.V. Chirkina noted that the active vocabulary of children with general speech underdevelopment at Level III is significantly smaller in comparison with their typically developing peers. Although these children are able to correctly identify and describe actions in pictures, they frequently confuse or misuse these same actions when speaking independently. Analysing the children's vocabulary allows for the identification of specific patterns in their lexical errors, shedding light on the particular nature of their language difficulties.

In their vocabulary, generalising concepts are rarely used, with a focus on words related to toys, dishes, clothing, and flowers. Antonyms are seldom used, and synonyms are virtually non-existent. For example, when describing the size of an object, these children tend to rely exclusively on the words "big" and "small," often substituting them for more specific terms such as long, short, tall, low, thick, thin, wide, or narrow. This results in frequent breakdowns in lexical coherence, as the children fail to use more appropriate and varied language to convey precise meanings [11].

Such limitations in their vocabulary and understanding of nuanced meanings further hinder their ability to communicate effectively, preventing them from fully expressing themselves or engaging in more complex linguistic interactions.

According to L.I. Belyakova and other researchers, disturbances in the development of the active vocabulary of children with general speech underdevelopment at Level III manifest in the way they classify words based on their semantic features. For example, a typical six-year-old child with normal speech development can easily identify the extra word in a series such as "potato, tomato, cucumber, plate, onion." However, children with general speech underdevelopment at Level III tend to make mistakes when performing such tasks, as they do not yet understand how to use general conceptual characteristics for classification. Instead, they classify words based on the general state or functional purpose of an object or phenomenon. For instance, in a task where they are asked to identify the odd word in a set like "magpie, butterfly, swallow," a child with general speech underdevelopment at Level III may incorrectly choose "magpie" as the odd one out instead of "butterfly." Their reasoning for this choice might be, "A magpie doesn't fly; it sits by the grass." This demonstrates their tendency to rely on surface-level or incorrect criteria, such as a specific behaviour or function, rather than broader semantic features that define the category of the words. This limitation reflects their difficulties in recognising and applying more abstract concepts, which further contribute to their language development challenges [12].

According to the data provided by E.F. Arkhipova, children with general speech underdevelopment at Level III face significant difficulties in applying word formation methods. This inability to use word variants, as well as challenges in creating new words through suffixes and affixes, hinders their lexical development. These children often replace the name of an object with the name of one of its parts or use another word that conveys a similar meaning. This issue further complicates their ability to expand their vocabulary and form new words correctly, reflecting a fundamental gap in their linguistic skills [13].

Given the above information, the development of vocabulary remains a pressing issue for children with general speech underdevelopment. Research has shown that one of the most effective methods for developing vocabulary in preschool children is the use of visual-figurative materials. One such method is mnemonic techniques. Mnemonics, derived from the Greek term for "the art of memory," refers to a system of methods aimed at improving the ability to easily remember and recall information, as well as enhancing long-term memory retention. These techniques are

particularly useful for helping children better retain and retrieve vocabulary by associating words with vivid images or memorable concepts, thus facilitating the learning process.

The mnemonic technique in preschool pedagogy is known by various terms. T.A. Tkachenko referred to it as the "object-schematic model," while P.V. Glukhov called it the "block-square," V.K. Vorobyova used the term "sensory-graphic scheme," and T.V. Bolshova referred to it as "collage."

Like any other method, mnemonic techniques are structured from simple to complex. Work should begin with the simplest mnemonic squares, gradually progressing to mnemonic paths, and later to mnemonic matrices. A mnemonic square is a single image that represents a word, phrase, or simple sentence. A mnemonic path consists of 3-5 images, which can be used to create a short story containing two to four sentences, making it suitable for early and middle childhood. A mnemonic matrix is a tool that helps children identify and highlight important features from objects or their relationships, which are essential for creating a story or composition. This tool aids children in focusing on key elements when constructing narratives, ensuring that they can better understand and organise their thoughts.

The essence of the mnemonic technique lies in the creation of an image for each word or small phrase, with the text being depicted in a schematic way. By referring to these visual aids – the images – the child can more easily retain and recall information. Since children with general speech underdevelopment tend to get tired quickly and lose interest in lessons, the use of mnemonic techniques facilitates and accelerates the process of memorising and mastering the material. Furthermore, it transforms the learning process into an engaging game, which can help maintain their focus and enthusiasm.

For children with general speech underdevelopment at Level III, mnemonic techniques serve as a crucial tool for expanding their vocabulary. These children often face difficulties when it comes to mastering new words and using them correctly. They also experience disruptions in their ability to perceive and retrieve lexical units. Mnemonic methods not only improve memory retention but also enable children to link words with specific images, actions, and situations. This connection between words and concrete, visual representations aids in better mastery and understanding, allowing for more effective language acquisition.

The stages of working with mnemonic techniques are as follows:

Stage I. Introduction of elements and symbols for the schema. For example, these can include signs such as colours, shapes, sizes, and actions.

Stage II. Application of supportive schemas and symbols across all learning activities and various types of tasks. It is essential for the child to learn not to use these symbols in only one specific area, as symbols should be universal and flexible in their application.

Stage III. Introduction of negations. For instance, words like «not big,» «inedible,» and other forms of negation are incorporated to help the child understand opposite meanings.

Stage IV. Encouraging children to independently search for images and symbols that represent specific qualities. The goal of this stage is to actively engage children in finding pictures and symbols, as well as to teach them how to justify their selection.

Stage V. Reviewing the schema and analysing what is depicted. This stage involves critically examining the visual materials and discussing the elements shown.

Stage VI. Re-coding information, i.e., transforming abstract symbols into understandable images. This process involves turning graphic representations into clear and vivid images that children can easily grasp and connect with.

Stage VII. After re-coding, children are asked to tell a story based on the topic using the newly learned visual representations. In small groups, this is done with the assistance of adults, while in larger groups, children are encouraged to do this independently.

These stages provide a structured and progressive approach to using mnemonic techniques in early childhood education, helping children develop better memory, comprehension, and language skills.

The benefits of mnemonic techniques for children with general speech underdevelopment at Level III are as follows:

1. **Improved Memory:** Mnemonic techniques help children with general speech underdevelopment organize information in a way that makes it easier for them to remember. For instance, using association methods can make it easier to retain new words and concepts.
2. **Activation of Associative Thinking:** Children with general speech underdevelopment often struggle with understanding and using abstract concepts. Mnemonic techniques, such as using visual images or creating associations, can help them better process and understand information by connecting it to concrete images and ideas.
3. **Speech Development:** For children with speech disorders, it is important not only to improve memory but also to develop speech skills. Mnemonic techniques can be beneficial in enhancing their vocabulary, grammatical structures, and correct pronunciation.
4. **Increased Attention:** Using mnemonic methods helps children focus on the key aspects of the learning material, which is especially important for children with general speech underdevelopment who have difficulties with attention.
5. **Facilitated Information Acquisition:** Memory methods make it easier for children to process learning material, making it more accessible and understandable for those who struggle with absorbing and processing large amounts of information.

These techniques play a vital role in supporting cognitive and language development, providing children with the tools to improve memory, focus, and language skills in a more engaging and effective manner.

According to G.S. Orazayeva, mnemonic techniques are an effective method for developing a child's speech. These techniques can serve as an auxiliary tool in forming and correcting the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment at Level III. When using mnemonic techniques, it is important to consider the child's individual and age-specific characteristics [14].

N.A. Menchinskaya emphasizes the significance of using mnemonic techniques to develop speech in children with speech impairments. She argues that mnemonic methods can help children with general speech underdevelopment expand their vocabulary, improve pronunciation, and accelerate the process of acquiring new vocabulary [15].

These views highlight the value of mnemonic techniques in supporting language development and speech correction, especially for children with speech disorders.

In conclusion, as the review of scientific literature shows, the development of vocabulary in preschool children is one of the key issues in early childhood education. Difficulties in forming and using vocabulary can complicate their communication, perception of the surrounding world, and adaptation to the social space. Therefore, it is essential to develop effective methods for correcting speech disorders, specifically methods aimed at vocabulary development. This underscores the importance of targeted interventions to address speech development challenges and improve children's ability to communicate and interact with their environment.

List of references:

1. Omirbekova K.K., Orazayeva G.S., Tolebieva G.N., Ibatova G.B. *Logopedia*. – Almaty; Daur, 2011. – pp. 110-111.
2. Vygotsky L.S., *Thinking and Speech: [monograph]* / L.S. Vygotsky. – Moscow: Labyrinth, 2007. – 350 pages.

3. Kaliev, G. *Modern Kazakh Language Lexicology and Phraseology*. / G. Kaliev, A. Bolghanbaev, 2006. – 264 pages.
4. Tasyzhuyeva Zh.T., Ibatova G.B., Seysenova A.D., Ospanova A.S. «*The Features of the Formation of the Linguistic System of the Native Language during the Ontogenesis of Speech*» *Methodological Recommendations*. Almaty, 2020. Pp. 10-63.
5. *Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan's Acting Minister's Order No. 499, dated August 12, 2016, Annex 2 – Model Educational Program for Preschool Education and Training for Children with General Speech Underdevelopment (amended by Ministry Order No. 721, dated December 29, 2018).*
6. Ibatova G.B. *Organizing Logopedic Work with Children with General Speech Underdevelopment, Level III: Methodological Recommendations*. – Almaty, 2014. 70 pages.
7. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. *Correction of General Speech Underdevelopment in Preschool Children (Formation of Vocabulary and Grammatical Structure)*. St. Petersburg: Soyuz, 1999. – 160 pages.
8. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. *Formation of Vocabulary and Grammatical Structure in Preschool Children with General Speech Underdevelopment*. St. Petersburg: Soyuz, 2001. – 224 pages.
9. Lalaeva, R.I. *Formation of Correct Conversational Speech in Preschool Children [Text]* / R.I. Lalaeva, N.V. Serebryakova. – Rostov-on-Don: Feniks; St. Petersburg: Soyuz, 2004. – 224 pages.
10. Filicheva T.B., Chirkina G.V. *Corrective Education and Upbringing of 5-Year-Old Children with General Speech Underdevelopment*. Moscow, 1991. – 44 pages.
11. Filicheva, T.B. *Eliminating General Speech Underdevelopment in Preschool Children: Practical Guide [Text]* / T.B. Filicheva, G.V. Chirkina. – Moscow: Iris-Press, 2008. – 224 pages.
12. Belyakova, L.I. *Comparative Psychological and Pedagogical Study of Preschool Children with General Speech Underdevelopment and Normally Developed Speech [Text]* / L.I. Belyakova, Y.F. Harkusha, O.N. Usanova, E.L. Figueredo. – Moscow: Prosveshcheniye, 1991. – 218 pages.
13. Arkhipova E.F. *IF A CHILD HAS GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT // Modern Preschool Education. Theory and Practice*. 2017. No. 2 – pp. 38-43.
14. Orazayeva G.S., *Specific Use of Mnemotechnics in Working with Preschool Children with General Speech Underdevelopment // KazNU Bulletin*. – Almaty, 2019. – No. 1. – pp. 256-260.
15. Menchinskaya, N.A. *Problems of Teaching, Upbringing, and Mental Development of a Child* / N.A. Menchinskaya. – Voronezh: Institute of Practical Psychology; Moscow: NPO 'MODEK' Publishing, 1998. – 448 pages.

БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 376.4

МРНТИ 14.29.21

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.003

Рсалдинова А.К.¹, Абдрахманова Н.М.² Баряева Л.³

¹ научный руководитель, к.п.н., доцент, КазНПУ им. Абая, akma1962@mail.ru

² магистрант 2 курса по специальности 7М01908 - Специальная педагогика: сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра, КазНПУ им. Абая, urazova.nargiz@mail.ru, г. Алматы, Казахстан

³ Московский городской педагогический университет институт специального образования и психологии, профессор кафедры логопедии, доктор педагогических наук, профессор, alesej@yandex.ru

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 3-4 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация:

В статье рассматриваются методы активизации речевых функций у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в возрасте 3-4 лет с применением сенсорной интеграции. Сенсорная интеграция является одним из ключевых методов коррекционной работы с детьми с РАС, позволяя улучшить их восприятие сенсорных сигналов, что положительно сказывается на развитии речи. Статья содержит описание теоретической базы, примеры упражнений и рекомендаций для специалистов, основанные на современных исследованиях и опыте работы с детьми в Казахстане и за рубежом. Также приведены примеры сенсорных упражнений и их влияние на улучшение речи. Особое внимание уделено организации занятий и адаптации методов к потребностям детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, сенсорная интеграция, активизация речи, дети 3-4 летнего возраста.

СЕНСОРЛЫҚ ИНТЕГРАЦИЯ НЕГІЗІНДЕ 3-4 ЖАС АРАЛЫҒЫНДАҒЫ АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУІН БЕЛСЕНДІРУ

Аннотация:

Мақалада аутистік спектр бұзылыстары (АСБ) бар 3-4 жас аралығындағы балалардың сөйлеу функцияларын сенсорлық интеграцияны қолдану арқылы белсендіру әдістері қарастырылады. Сенсорлық интеграция АСБ бар балалармен түзету жұмысында маңызды әдістердің бірі болып табылады. Ол сенсорлық сигналдарды қабылдауды жақсартуға ықпал етеді және бұл сөйлеу дамуына оң әсерін тигізеді. Мақалада теориялық база сипаттамасы, жаттығулардың мысалдары және Қазақстанда және шетелде балалармен жұмыс істеу тәжірибесіне негізделген мамандарға арналған ұсыныстар бар. Сонымен қатар, сенсорлық жаттығулардың үлгілері және олардың сөйлеуді жақсартуға әсері берілген. АСБ бар балалардың қажеттіліктеріне әдістерді бейімдеуге және сабақтарды ұйымдастыруға ерекше назар аударылады.

Кілтсөздер: аутистік спектр бұзылыстары, сенсорлық интеграция, сөйлеуді белсендіру, 3-4 жас аралығындағы балалар.

ACTIVATION OF SPEECH IN CHILDREN WITH ASD 3-4 YEARS OF AGE BASED ON SENSORY INTEGRATION

Abstract:

The article examines methods for activating speech functions in 3-4 year-old children with autism spectrum disorder (ASD) using sensory integration. Sensory integration is one of the key methods in corrective work with children with ASD, helping to improve their perception of sensory signals, which positively influences speech development. The article includes a description of the theoretical basis, examples of exercises, and recommendations for specialists based on contemporary research and experience working with children in Kazakhstan and abroad. It also provides examples of sensory exercises and their impact on speech improvement. Special attention is given to the organization of sessions and the adaptation of methods to the needs of children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, sensory integration, speech activation, children aged 3-4 years.

На 2024 год статистика по распространенности расстройства аутистического спектра (РАС) продолжает отражать глобальный рост числа диагностированных случаев. По оценкам ВОЗ, аутизм присутствует примерно у одного ребенка из 100. Это усредненная оценка, она варьируется в разных исследованиях в широком диапазоне, и по некоторым из них показатели гораздо выше. Согласно данным Центров по контролю и профилактике заболеваний (Centers for Disease Control and Prevention) – ведущей организации США по защите здоровья населения – около 1% населения мира имеет РАС, т.е. более 75 миллионов человек. У мальчиков аутизм диагностируется в четыре раза чаще, чем у девочек. Страной с самым высоким уровнем диагностированного аутизма в мире является Катар, а с самым низким – Франция. По данным ВОЗ, ежегодно число детей с аутизмом увеличивается на 13%. По информации Министерства образования и науки, в Казахстане проживает 6771 ребёнок с аутизмом. По данным психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), на 1 января 2022 года фактическое количество детей с аутизмом в Казахстане составляет 8796 человек.

Казахстан продолжает развивать инклюзивные образовательные программы, включая специальные классы, инклюзивные школы и центры поддержки, что помогает улучшить жизнь детей с аутизмом и их семей. У детей, столкнувшихся с расстройством аутистического спектра (РАС), возникают разнообразные проблемы в общении, поведении, эмоциональной сфере и в академической деятельности. Эти проблемы различаются в зависимости от возраста и уровня интеллекта, и могут проявляться в ограниченности коммуникации, от сложностей в речи и повторения слов до полного отсутствия устной речи. Нарушения также затрагивают невербальную коммуникацию, включая затруднения с визуальным контактом, пониманием выражений лица и жестов. Кроме того, у этих детей часто наблюдается недостаток в социально-эмоциональном взаимодействии, что подчеркивает необходимость специализированных программ поддержки для них.

Целью программы коррекции и развития детей с аутизмом, утвержденной и рекомендованной МОН РК, является развитие коммуникативных навыков и социального взаимодействия с целью нормализации психического развития, навыков социальной адаптации и качественной подготовки ребенка с РАС к обучению и воспитанию в коррекционных организациях.

Согласно заключениям ПМПК РК, у многих детей с РАС отмечается задержка речевого развития. Расстройства аутистического спектра продолжают оставаться актуальной

темой для исследования, особенно в контексте развития речевой коммуникации у детей раннего возраста. Одной из ключевых проблем, с которыми сталкиваются специалисты, является нарушение сенсорной обработки, что напрямую влияет на формирование речи. Сенсорная интеграция как метод коррекционной работы получила широкое распространение благодаря своей эффективности в улучшении восприятия сенсорных сигналов, что в свою очередь способствует развитию речи.

Согласно исследованиям, дети с РАС часто демонстрируют гипер- или гипочувствительность к различным сенсорным стимулам, что затрудняет их взаимодействие с окружающей средой. Включение методов сенсорной интеграции в коррекционную работу позволяет минимизировать эти нарушения и способствует развитию коммуникативных навыков.

В данной статье рассматриваются особенности речевого развития у детей с РАС, методы сенсорной интеграции и их эффективность, а также конкретные упражнения, направленные на активизацию речи у детей 3-4 лет.

Речь – это особенный вид деятельности, непосредственно связанный с сенсорными процессами, памятью, мышлением, воображением, эмоциями. Все эти процессы, как и сама речь, активно формируются в раннем и дошкольном возрасте. Недостаточное развитие речи влечет за собой проблемы в социальной, эмоциональной и поведенческой среде. Речь – сложный когнитивный процесс, который требует активного участия различных сенсорных систем. Для формирования полноценной речевой функции ребенок должен правильно воспринимать звуки, контролировать движения артикуляционного аппарата и осознавать смысл слов. У детей с РАС часто наблюдаются нарушения этих процессов из-за особенностей сенсорного восприятия [2]

У детей с РАС наблюдаются трудности в восприятии сенсорных процессов. Развитие органов чувств у таких детей требует особого внимания, поскольку оно способствует формированию представлений о мире и улучшению работы чувствительных органов. Отражения восприятия, которые поступают через чувства, составляют значительную часть накопленного опыта ребенка. Именно через восприятие объектов и явлений окружающей среды начинается путь к познанию. Для усвоения знаний и навыков необходимо постоянное воздействие на ребенка.

Связи у детей с РАС с близкими и обществом существенно нарушены по сравнению с детьми, испытывающими другие особые потребности. Однако раннее вмешательство, применение соответствующих методик и создание специальных условий для ребенка и его семьи способствуют значительному улучшению качества жизни детей с РАС и их семей, а также значительному повышению уровня социальной адаптации.

Именно поэтому коррекционно-развивающая работа над запуском речи имеет важное значение у детей с РАС младшего школьного возраста в специальных коррекционно-образовательных учреждениях.

Проблемой нарушений у детей с расстройством аутистического спектра занимались несколько исследователей, таких как Р. Хьюстон, У. Фрит, Э. Блейлер, Л. Каннер, Г. Аспергер, а также Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. Все указывали на одно из основных нарушений, мешающих успешной адаптации детей: это нарушение коммуникативной активности, проявляющееся в задержке или полном отсутствии умения выражать свои мысли, отсутствии концентрации внимания и мотивации к общению, а также в ряде других характерных признаков.

Возрастные особенности развития детей младшего школьного возраста являются предметом исследования многих ученых (Л.И. Айдаровой, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др.).

Существует несколько подходов к периодизации психического развития ребенка (П.П. Блонского, З. Фрейда, Л. Колберга, Э. Эриксона, Ж. Пиаже и др.).

Исследования показывают, что дети с РАС часто испытывают затруднения в развитии речи и сенсорных процессов, что затрагивает их способность эффективно общаться и взаимодействовать с окружающим миром. Сенсорная интеграция – это ключевой аспект восприятия окружающего мира, и улучшение этого процесса может оказать значительное влияние на развитие речи и коммуникативных навыков у детей с РАС. Такой подход может открыть новые пути в помощи этим детям, обогатив их способности в общении и адаптации к окружающей среде. Таким образом, выбор данной темы обусловлен стремлением к разработке эффективных методов и программ, основанных на сенсорной интеграции, для активизации речи и облегчения процесса социальной адаптации детей с РАС в раннем возрасте.

Исследования показывают, что недостаточная сенсорная обработка может приводить к:

- задержке речевого развития,
- эхолалии,
- монотонности речи,
- трудностям в понимании устной речи,
- избеганию вербального общения.

Методы сенсорной интеграции помогают детям с РАС лучше воспринимать окружающие стимулы, что способствует запуску речи и улучшению коммуникативных навыков.

Расстройства аутистического спектра представляют собой нарушения, влияющие на развитие речи, социализацию и поведение детей. Одной из основных проблем, с которой сталкиваются специалисты при работе с детьми с РАС, является задержка или отсутствие речи. Сенсорная интеграция была впервые разработана Анной Джин Айрес, которая определила её как процесс организации сенсорных стимулов, поступающих в мозг, для их использования в повседневной деятельности. Её исследования показали, что у детей с РАС часто наблюдаются нарушения сенсорной обработки, которые проявляются в виде гипер- или гипочувствительности к сенсорным стимулам. Это мешает их способности адекватно воспринимать и реагировать на внешние раздражители, что в свою очередь влияет на их когнитивное, речевое и социальное развитие.

Целью данной статьи является анализ методов сенсорной интеграции для активизации речи у детей с РАС 3-4 летнего возраста, а также оценка эффективности этих методов на основе данных из научной литературы и практических исследований.

Особенности речевого развития. У детей с РАС наблюдаются значительные трудности в овладении речью, что связано с нарушением обработки сенсорных сигналов. Наиболее часто у детей с РАС встречаются такие нарушения, как эхолалия, монотонная речь без эмоциональной окраски, а также задержка начала речи или её отсутствие[2]. Важно отметить, что эти нарушения могут варьироваться в зависимости от степени расстройства и сенсорной дисфункции.

Исследования подтверждают, что проблемы сенсорной интеграции непосредственно связаны с задержками речевого развития у детей с РАС. Например: дети с гипочувствительностью могут игнорировать устные инструкции или звуки, что препятствует развитию их речи. Дети с гиперчувствительностью часто избегают общения из-за избыточного раздражения от звуков. Включение методов сенсорной интеграции позволяет улучшить восприятие сенсорных сигналов, что способствует улучшению вербальной коммуникации. Например, работы Богдашиной О.Б. и исследований Айрес подчеркивают, что сочетание тактильной и вестибулярной стимуляции может значительно улучшить речь и социализацию детей.

Нарушение	Описание
Задержка речи	Позднее начало речи или её отсутствие
Эхолалия	Повторение услышанных фраз без понимания их значения
Нарушение просодии	Монотонная, безэмоциональная речь
Нарушение коммуникативной функции	Речь используется не для общения, а для стереотипных повторений

Таблица 1. Основные характеристики речевых нарушений у детей с РАС

Эти нарушения требуют комплексного подхода в коррекционной работе, который включает методы сенсорной интеграции для улучшения восприятия и обработки информации.

Сенсорная интеграция — это способность мозга организовывать и интерпретировать сенсорные стимулы, такие как тактильные ощущения, звуки, зрительные образы и движения. У детей с РАС этот процесс нарушен, что затрудняет их взаимодействие с окружающей средой и развитие речи. Дж.Айрес разработала методы сенсорной интеграции, которые помогают улучшить восприятие и обработку сенсорной информации. Эти методы включают работу с тактильными, вестибулярными и проприоцептивными стимулами. [3]

У детей с РАС могут наблюдаться различные нарушения сенсорной интеграции:

Гиперчувствительность к тактильным или звуковым стимулам.

Гипочувствительность — дети могут не реагировать на внешние стимулы, что затрудняет их социальное взаимодействие и восприятие речи.

Использование сенсорной интеграции позволяет детям с РАС лучше воспринимать окружающий мир, что способствует активизации речевых функций.

Методы сенсорной интеграции включают широкий спектр упражнений, направленных на улучшение обработки сенсорных сигналов и координации движений. Эти упражнения помогают детям с РАС лучше осознавать своё тело, улучшить координацию движений и восприятие окружающей среды, что положительно сказывается на развитии речи.

Сенсорная система	Упражнения
Тактильная система	Игры с песком, рисование пальцами, работа с текстурными материалами
Вестибулярная система	Упражнения на качелях, балансировочных досках, гимнастические упражнения
Проприоцептивная система	Ношение утяжелённых жилетов, упражнения с сопротивлением

Таблица 2. Примеры упражнений сенсорной интеграции для активизации речи

Тактильная система: игры с песком, рисование пальцами, использование сенсорных ковриков. Эти упражнения помогают детям развивать осязание, что способствует улучшению речевых навыков. Вестибулярная система: катание на качелях, гимнастические упражнения, балансировочные игры. Эти активности стимулируют вестибулярные ощущения, что помогает детям регулировать свое поведение и лучше воспринимать инструкции. Проприоцептивная система: использование утяжелённых жилетов, упражнения с мячами и сопротивлением. Эти действия улучшают осознание собственного тела, что косвенно влияет на улучшение речи. Применение этих упражнений в коррекционной работе способствует улучшению восприятия сенсорных сигналов, что помогает детям лучше воспринимать вербальные инструкции и реагировать на окружающие стимулы.

Сенсорная интеграция включает работу с тремя основными сенсорными системами:

1. Тактильная система: игры с различными текстурами (песок, фасоль, вода, сенсорные коврики). Использование массажных мячиков для стимуляции ладоней. Рисование пальцами.

2. Вестибулярная система: качели, гимнастические упражнения. Игры с балансировочными подушками. Прыжки на батуте.

3. Проприоцептивная система: упражнения с утяжелёнными предметами. Игры с сопротивлением (например, перетягивание каната). Применение утяжелённых жилетов для улучшения осознания собственного тела.

Каждое из этих упражнений способствует улучшению координации движений, концентрации внимания и, как следствие, положительно влияет на речевое развитие.

Применение методов сенсорной интеграции в работе с детьми с РАС доказало свою эффективность. Исследования, проведённые в Казахстане, показывают, что программы сенсорной интеграции помогают улучшить когнитивные и речевые навыки детей с расстройством аутистического спектра. Например, исследования Жунусовой А.А. и Халыковой Б.С. подтверждают, что регулярное использование сенсорных упражнений приводит к активизации речи у детей с аутизмом. [1]

Также, исследования в области сенсорной интеграции показывают, что улучшение обработки сенсорных сигналов напрямую связано с улучшением вербальных навыков у детей с РАС. Например, дети, участвующие в программе сенсорной интеграции, начинают лучше воспринимать инструкции, концентрировать внимание и использовать речь в коммуникации.

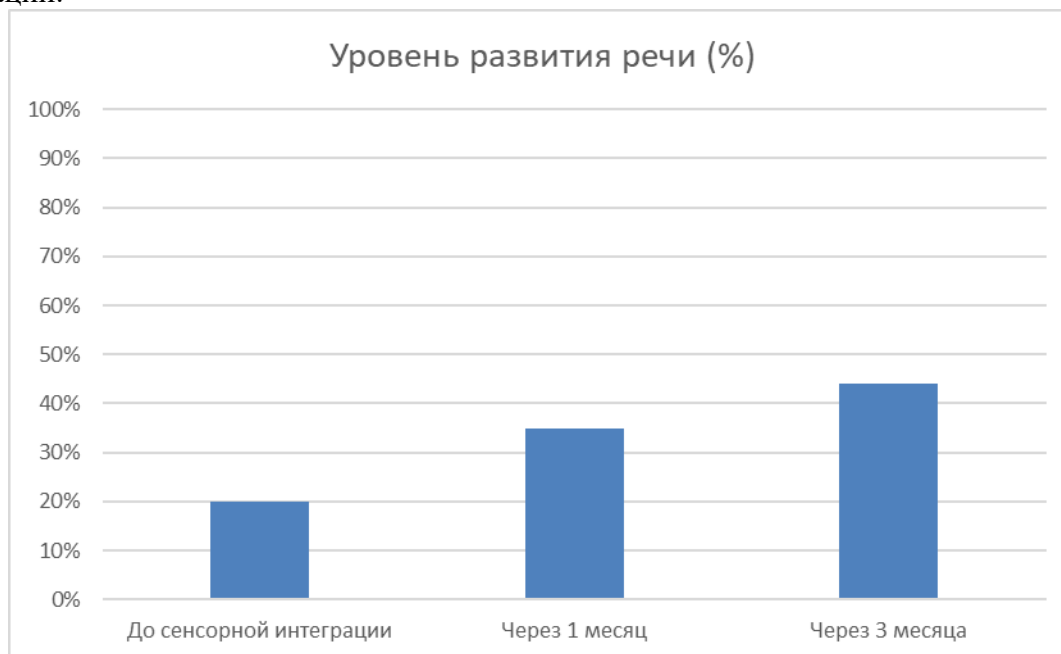


Диаграмма 1. Уровень развития речи

Данная диаграмма отражает динамику развития речевых способностей у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе сенсорной реакции. Исследование проводилось в рамках практики в коррекционном центре с 15 января 2025 года на выборке из 6 детей в возрасте 3-4 лет. В работе была проведена диагностика речевых способностей до начала занятий, через месяц и через три месяца после применения методов сенсорной науки. От 20% до 35% в течение месяца и достигли 44% спустя три месяца, что подтвердило эффективность сенсорной работы в коррекционной работе с детьми с РАС.

Специалистам, работающим с детьми с РАС, рекомендуется использовать методы сенсорной интеграции в ежедневной коррекционной работе. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка и подбирать упражнения в зависимости от уровня сенсорных нарушений. Важно также привлекать родителей к работе, обучая их основам сенсорной интеграции, которые можно использовать дома. [2]

Пример организации занятия:

1. Введение — настройка ребёнка на работу, ознакомление с материалами.

2. Основная часть — сенсорные упражнения (например, тактильные и вестибулярные стимулы).

3. Завершение — релаксационные упражнения и подведение итогов.

Примеры сенсорных упражнений

1. «Волшебный мешочек» — ребенок на ощупь определяет предметы, называя их вслух. Развивает тактильное восприятие и обогащает словарный запас.

2. «Звуковая охота» — поиск источника звука (например, колокольчика), что помогает улучшить слуховое восприятие.

3. «Мягкие ладошки» — надавливание ладонями на мягкие поверхности (например, пенопласт, глина) помогает снять сенсорное напряжение и подготовить ребенка к речевой активности.

4. «Балансирующие шаги» — ходьба по сенсорной дорожке (камешки, коврики с разной текстурой), что улучшает работу проприоцептивной системы.

5. «Говорящие качели» — ребенок произносит слова во время раскачивания, что стимулирует речевые функции. [3]

Во многих странах методы сенсорной интеграции интегрированы в программы работы с детьми с РАС. Например: в США сенсорные упражнения используются в 90% коррекционных центров для детей с РАС. В Великобритании сенсорная интеграция включена в национальные программы инклюзивного образования. В Австралии проводятся специализированные тренинги для родителей, позволяющие внедрять элементы сенсорной интеграции в домашней обстановке.

Таким образом, сенсорная интеграция является одним из наиболее эффективных методов коррекционной работы с детьми с РАС, направленным на активизацию речи. Включение сенсорных упражнений в образовательный процесс способствует улучшению восприятия информации, снижению сенсорных перегрузок и, как следствие, облегчает процесс коммуникации. Результаты исследований подтверждают, что регулярное использование методик сенсорной интеграции позволяет значительно улучшить речевое развитие детей с РАС. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и подбирать упражнения, соответствующие его сенсорным потребностям.

Рекомендации для специалистов:

1. Включать сенсорные упражнения в повседневную коррекционную работу.

2. Подбирать индивидуальные упражнения с учетом особенностей ребенка.

3. Привлекать родителей к выполнению упражнений дома.

4. Проводить диагностику сенсорных нарушений перед началом коррекционной работы.

Применение сенсорной интеграции в практике работы с детьми с РАС может существенно повысить эффективность коррекционно-развивающих программ и способствовать социальной адаптации детей в раннем возрасте.

Дети с РАС особым образом воспринимают окружающий мир. В значительной степени это обусловлено спецификой функционирования сенсорных систем. Повышенная или пониженная чувствительность к сенсорным стимулам, нарушение межсенсорного взаимодействия, процесса фильтрации сенсорных стимулов и другие сенсорные дисфункции приводят к специфическим формам поведения, которые могут затруднять обучение и социализацию ребенка. [10] Пониженная чувствительность приводит к тому, что ребенок плохо или совсем не реагирует на некоторые стимулы, например, не чувствует боль или затрудняется при выполнении некоторых движений, действий, например, делает слишком сильный нажим при письме. При повышенной чувствительности многие стимулы воспринимаются как неприятные или болезненные, что вынуждает ребенка защищать себя от таких воздействий. Это может проявляться в попытках избежать определенных мест или видов деятельности. Нередко повышенная чувствительность приводит к нарушениям внимания, поскольку даже очень слабый и нейтральный для других людей раздражитель вызывает реакцию и мешает сосредоточиться. Как известно, для детей с аутизмом характерны стереотипные движения или действия (стимминг). Такие формы поведения так же во многом обусловлены сенсорными особенностями. Некоторые из них являются реакцией на перегрузку или стресс и помогают успокоиться и улучшить саморегуляцию. Они, по сути, становятся для ребенка «якорем», удерживающим его в буре переполюющих ощущений и эмоций. С другой стороны, функция аутостимуляции может заключаться в получении приятных ощущений и стать до такой степени привычной, что ребенок оказывается, поглощен ею почти постоянно. Все это приводит к необходимости обеспечить детям так называемую «сенсорную диету»: минимизировать воздействие раздражителей, приводящих к возникновению неприятных ощущений, предоставлять ребенку необходимые сенсорные ощущения и для того, чтобы справиться со стрессом, и для того, чтобы уменьшить потребность в аутостимуляции. Создание дружелюбной сенсорной среды, применение специальных занятий и видов активности, использование специального оборудования помогают ребенку справиться с имеющимися у него проблемами и облегчить процессы обучения и социализации. [4]

Перспективы применения сенсорной интеграции в коррекционной работе. Современные исследования подтверждают, что сенсорная интеграция играет ключевую роль в развитии речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Однако, несмотря на признанную эффективность, этот метод требует дальнейшего изучения и усовершенствования. Одним из направлений развития является индивидуализация программ сенсорной интеграции. У каждого ребенка с РАС могут наблюдаться разные формы сенсорных нарушений: у одних – гиперчувствительность к тактильным стимулам, у других – недостаточное восприятие слуховой информации. Поэтому крайне важно подбирать упражнения, соответствующие индивидуальным особенностям ребенка. Еще одной перспективой является использование современных технологий в сенсорной интеграции. Например, сенсорные комнаты с интерактивными панелями, проекционными системами и тактильными поверхностями позволяют создавать контролируемую среду для работы с детьми с РАС. В таких пространствах можно регулировать уровень стимуляции, адаптируя его под конкретного ребенка. Также необходимо уделять внимание обучению специалистов. Не все педагоги и логопеды знакомы с методами сенсорной интеграции, что ограничивает их возможности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Введение специализированных курсов в образовательные программы для дефектологов, логопедов и психологов позволит повысить уровень подготовки специалистов.

Роль родителей в сенсорной интеграции. Эффективность сенсорной интеграции во многом зависит от участия родителей. Работа с детьми с РАС не должна ограничиваться

только занятиями в специализированных центрах или школах – важную роль играет ежедневная поддержка семьи.

Родителям рекомендуется:

1. Создавать сенсорную среду дома – использовать тактильные коврики, мягкие игрушки с различными текстурами, развивающие панели. [9]
2. Развивать коммуникативные навыки через игру – сенсорные игры могут стать основой для развития речи (например, игра «Опиши, что чувствуешь», в которой ребенок называет ощущения от разных поверхностей). [8]
3. Соблюдать режим дня – дети с РАС часто испытывают трудности с адаптацией к изменениям, поэтому важно выстраивать предсказуемый распорядок дня.

Исследования показывают, что активное участие родителей в применении сенсорных методик значительно ускоряет процесс развития речи у детей.

Сравнительный анализ подходов к сенсорной интеграции в разных странах. Сенсорная интеграция как метод коррекционной работы широко применяется во многих странах. Однако подходы к её использованию могут различаться. США – одна из первых стран, где начали активно внедрять методы сенсорной интеграции в работу с детьми с РАС. Американские программы включают сенсорную терапию в систему инклюзивного образования, что позволяет детям с РАС посещать общеобразовательные школы. Великобритания – делает акцент на применении сенсорной интеграции в дошкольных учреждениях. Программы раннего вмешательства включают специальные занятия для детей от 2 лет, направленные на развитие сенсорного восприятия. Германия – активно использует сенсорные комнаты и технологии виртуальной реальности для коррекционной работы. Немецкие специалисты разработали программы, которые позволяют моделировать сенсорные стимулы с помощью VR-технологий, помогая детям с РАС адаптироваться к разным ситуациям. В Казахстане – внедрение сенсорной интеграции только набирает обороты. В последние годы появилось несколько центров, где применяются методы сенсорной терапии, но пока такие программы не включены в государственную систему образования.

Будущее сенсорной интеграции в работе с детьми с РАС. С учетом успехов, достигнутых в области сенсорной интеграции, можно прогнозировать дальнейшее развитие этого направления. Перспективными являются следующие тенденции:

1. Внедрение сенсорной интеграции в массовые школы – разработка адаптированных образовательных программ, включающих сенсорные упражнения, поможет создать более комфортные условия для обучения детей с РАС.
2. Использование искусственного интеллекта и цифровых технологий – разработка мобильных приложений, которые будут анализировать поведение ребенка и подбирать индивидуальные сенсорные стимулы.
3. Дальнейшее изучение нейрофизиологических аспектов сенсорной интеграции – исследования работы мозга при сенсорной дисфункции помогут усовершенствовать методы коррекционной работы.

Методы сенсорной интеграции являются важным инструментом для активизации речевых навыков у детей с РАС. Применение сенсорных упражнений помогает детям улучшить восприятие сенсорных сигналов, что способствует их социальному и речевому развитию. Регулярная работа с детьми на основе сенсорной интеграции может значительно улучшить их когнитивные и речевые способности, что подтверждается многочисленными исследованиями, проведёнными в Казахстане и за его пределами.

Список использованной литературы:

1. Жунусова А.А., Халыкова Б.С. и др. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: принципы и подходы. – Алматы, 2020 г.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М., Теревинф, 2021 г.
3. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – Москва: ЦПМССДиП, 2010.
4. Кондратьева Т.В. Сенсорная интеграция – метод коррекции первичного нарушения при расстройствах аутистического спектра. – Самара, 2018 г.
5. Валитова И.Е. Специальная психология. – Минск: Изд-во Гревцова, 2014 г.
6. Айрес А. Дж. Сенсорная интеграция и ребенок – Теревинф, 2009 г.
7. Фред Волкмар, Лиза Вайзнер ; пер. с англ. У. Жарниковой ; науч. ред. С. Анисимова. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, Аутизм. Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий, 2025 г.
8. Конни Казари, Аманда К. Гулсруд, Стефани Шир, Кристина Стробридж Программа JASPER для детей с аутизмом. Развитие совместного внимания, символической игры, вовлеченности и регуляции, 2023 г.
9. Шрам Р. Мотивация и подкрепление. Практическое применение методов прикладного анализа поведения и анализа вербального поведения (АВА/VB). Екатеринбург, 2022
10. Катаржина Чаварска, Фред Р. Волкмар. Расстройства аутистического спектра в первые годы жизни исследования, оценка и лечение - Москва : Городец, 2022 г.

УДК 376.4

МРНТИ 14.29.29.

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.004

Байдильдинов Т.Ж.¹, Арыстанбаева А.С.²

¹ ғылыми жетекшісі, п.ғ.к., қауымдастырылған профессор , tbaidildinov@mail.ru

² 7M01902 - Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты
aknur-007@mail.ru,

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН ІІІ ДЕҢГЕЙДЕГІ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ САНДЫҚ ТҮСІНІКТЕРІН АНЫҚТАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған (СТЖД) ІІІ-деңгейдегі мектеп жасына дейінгі балалардың сандық түсініктерін анықтау мәселесі қарастырылады. Сандық түсініктер баланың танымдық дамуы мен математикалық ойлау қабілетінің негізін құрайды, алайда сөйлеу тілінің бұзылуы олардың меңгеру үдерісін қиындатады. Сөйлеу тілі дамымаған балалар көбінесе реттік санау, сандық қатынастарды түсіну және математикалық операцияларды орындауда қиындықтарға тап болады. Сондықтан, бұл зерттеу балалардың сандық түсініктерін бағалауға және дамытуға бағытталған.

Зерттеудің мақсаты – сөйлеу тілі жалпы дамымаған ІІІ-деңгейдегі балалардың сандық түсініктерін анықтау және оларды жетілдірудің тиімді әдістерін анықтау. Осы мақсатқа жету үшін зерттеуде теориялық және эмпирикалық әдістер қолданылды: арнайы педагогикалық және психологиялық әдебиеттерге талдау, бақылау, эксперименттік зерттеу және алынған нәтижелерді сандық-сапалық өңдеу. Эксперименттік бөлімде Л.С. Метлина ұсынған әдістер қолданылып, балалардың реттік санау, жиынтықтарды салыстыру және белгілер бойынша топтастыру дағдылары зерттелді.

Алынған нәтижелер сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларға арнайы түзету әдістерін қолдану қажеттілігін көрсетті. Сандық түсініктерді жетілдіру үшін көрнекі құралдарды, ойын әдістерін және практикалық тапсырмаларды қолдану ұсынылады.

Түйінді сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, сандық түсініктер, мектеп жасына дейінгі бала, математикалық ойлау, когнитивті даму, ойын әдістері, эксперименттік зерттеу.

Байдильдинов Т.Ж.¹, Арыстанбаева А. С.²

¹ научный руководитель, к.п.н, ассоциированный профессор, tbaidildinov@mail.ru

² магистрант 2 курса по специальности 7М01902 - Специальная педагогика: Логопедия, aknur-007@mail.ru,

КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Количественные представления являются основой когнитивного развития и математического мышления ребенка, однако нарушение речи затрудняет процесс их усвоения. Дети с ОНР испытывают сложности в порядковом счете, понимании количественных соотношений и выполнении математических операций. В связи с этим исследование направлено на оценку и развитие количественных представлений у данной категории детей.

Цель исследования – определить особенности формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня и выявить эффективные методы их развития. Для достижения поставленной цели использованы теоретические и эмпирические методы: анализ педагогической и психологической литературы, наблюдение, экспериментальное исследование, количественно-качественная обработка полученных данных. В экспериментальной части применены методы Л.С. Метлиной, в рамках которых изучались навыки порядкового счета, сравнения множеств и классификации по признакам.

Полученные результаты подтвердили необходимость применения специальных коррекционных методов для детей с ОНР. В качестве эффективных способов формирования числовых представлений предложено использование наглядных материалов, игровых методов и практических заданий.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, количественные представления, дети дошкольного возраста, математическое мышление, когнитивное развитие, игровые методы, экспериментальное исследование.

Baidildinov T. Zh.¹, Arystanbayeva A.S.²

¹ scientific supervisor, Associate Professor tbaidildinov@mail.ru

² 2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special pedagogy: Speech therapy, aknur-007@mail.ru,

Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan

DETERMINATION OF NUMERICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III

Abstract

This article examines the issue of determining numerical concepts in preschool children with general speech underdevelopment (GSU) of level III. Numerical concepts form the foundation of a child's cognitive development and mathematical thinking. However, speech impairments complicate the process of acquiring these concepts. Children with GSU often face difficulties in ordinal counting, understanding quantitative relationships, and performing mathematical operations. Therefore, this study is aimed at assessing and developing numerical concepts in such children.

The purpose of the study is to identify the characteristics of numerical concept formation in preschool children with GSU level III and to determine effective methods for their development. To achieve this goal, theoretical and empirical research methods were used, including the analysis of pedagogical and psychological literature, observation, experimental research, and quantitative-qualitative data processing. The experimental part involved methods proposed by L.S. Metlina, assessing children's skills in ordinal counting, comparing sets, and categorizing objects based on characteristics.

The obtained results confirmed the need for special correctional methods for children with GSU. To improve numerical understanding, the use of visual aids, game-based methods, and practical exercises is recommended.

Key words: *general speech underdevelopment, numerical concepts, preschool child, mathematical thinking, cognitive development, game-based methods, experimental research.*

Кіріспе

Баланың дамуы — оның психикалық және физикалық қасиеттерінің жетілу үдерісі. Мектеп жасына дейінгі кезең — балалардың танымдық қабілеттерінің ерекше белсенді дамидын уақыты болып табылады. Осы кезеңде балалардың сөйлеу тілі мен сандық түсініктері арасындағы байланыс маңызды орын алады. Сандық түсініктерді қалыптастыру балалардың математикалық ойлауына, қоршаған ортадағы құбылыстарды түсінуіне және өздерінің іс-әрекеттерін жоспарлауына үлкен әсер етеді [1].

Мектеп жасына дейінгі балалардың дамуында сандық түсініктердің орны ерекше. Бұл кезеңде балалардың танымдық қабілеттері жедел дамиды, соның ішінде математикалық ойлау, есептеу дағдылары мен сандық түсініктері қалыптасады. Алайда, сөйлеу тілі дамымаған немесе дамуында кідірісі бар балаларда сандық түсініктердің қалыптасуы қиындап, арнайы әдістемелерді талап етеді.

Н.В. Микляева өзінің еңбектерінде сан ұғымын объектінің сыртқы сипаттамаларының бірі ретінде қарастырады, оған мәні, саны, көлемі және қасиеттерінің даму дәрежесі жатады. Бұл анықтама санның тек мөлшерлік көрсеткіш қана емес, сонымен қатар объектінің сапалық ерекшеліктерін де қамтитынын көрсетеді.

Сонымен қатар, автор "бірдей", "тең", "тең емес", "үлкен", "көп-аз" сияқты ұғымдар арқылы объектілер жиынтығы арасындағы эквиваленттілікті орнату олардың арасындағы сандық қатынастарды сипаттайтынын атап өтеді. Бұл дегеніміз, аталған ұғымдар көмегімен әртүрлі объектілерді салыстырып, олардың сандық және сапалық қатынастарын анықтауға мүмкіндік бар. Мысалы, екі жиынтықтың элементтерін салыстыру арқылы олардың тең немесе тең еместігін, қайсысының үлкен немесе кіші екенін анықтай аламыз.

Осылайша, сандық қатынастарды түсіну және қолдану объектілердің арасындағы байланыстарды анықтауға, олардың қасиеттерін салыстыруға және қоршаған әлемді тереңірек түсінуге мүмкіндік береді [2, 140].

Зерттеу жұмысының мәліметтері мен әдістері

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар: сипаттамасы мен себептері.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы— бұл балалардың сөйлеу тілінің дамуының кешігуі немесе бұзылуы, мұнда сөйлеу тілінің барлық негізгі аспектілері (дыбыстарды айту, сөздік қор, грамматикалық құрылымдар, тілдік қарым-қатынас дағдылары) қалыпты деңгейде дамымайды. Мұндай жағдайлар әртүрлі себептерден туындауы мүмкін, оның ішінде:

- физикалық себептер: есту қабілетінің бұзылуы, артикуляциялық аппараттың аномалиялары, неврологиялық ауытқулар;

- психологиялық факторлар: қоршаған ортада сөйлеу мәдениетінің жетіспеушілігі, отбасы жағдайлары, эмоционалдық және психологиялық қысым;

- әлеуметтік факторлар: сөйлеу ортасының жоқтығы немесе әлеуметтік оқшаулану [3].

Бұл жағдай балалардың күнделікті өмірінде сөздерді түсінудегі қиындықтарға әкеліп соғады, нәтижесінде сандық түсініктерді меңгеру де кешеуілдейді.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу қабілетінің баяулауы немесе қалыптаспауы сандық және математикалық ұғымдарды қабылдауға кері әсерін тигізеді.

Сөйлеу тілі дамымаған балалардың әр түрлі деңгейлері олардың тілдік және когнитивті дамуында кездесетін қиындықтарды сипаттайды. III деңгейдегі балалардың ерекшеліктерін толық сипаттағанда, олардың жалпы психологиялық және әлеуметтік дамуы, тілдік қабілеттері мен түзеу жұмыстарын қажет ету дәрежесі ескеріледі [4].

1. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі балалардағы тіл дамуының ерекшеліктері:

- Сөйлеу қабілетінің жоқтығы немесе шектеулілігі: баланың сөйлеу қабілеті толық дамымаған немесе өте төмен деңгейде. Ол тек бірнеше сөздермен, кейде қимыл-қозғалыс немесе жесттермен ғана қарым-қатынас жасай алады.

- Сөздік қорының өте аздығы: баланың сөздік қоры немесе лексикалық қоры өте шектеулі немесе жоқ деуге болады. Ол тек бірнеше сөзді қолдануы мүмкін, бірақ оларды дұрыс сөйлемдерге жинақтай алмайды.

- Қарапайым сөйлемдер құру мүмкіндігінің болмауы: күрделі немесе қарапайым сөйлемдерді құруда қиындықтар кездеседі. Мысалы, бала тек бір сөзбен немесе қысқа сөз тіркестерімен ғана жауап береді (мысалы, «судың» орнына «су» немесе «тағамдардың» орнына «тамақ»).

- Сөйлеу тілі дыбыстарын дұрыс айтуда қиындықтар болады: дыбыстарды анық айту немесе дұрыс артикуляциялау мәселелері бар. Қателер жиі кездеседі, бірақ оларды түзету қиынға соғады.

- Сөйлеу тілінің дұрыс түсіндірілмеуі: бала сөйлегенде немесе сұрақтарға жауап бергенде оның сөздері түсініксіз болады. Қарым-қатынастың тиімділігі өте төмен [5].

2. Когнитивті даму және интеллектуалдық ерекшеліктер:

- Ақыл-ойдың артта қалуы: сөйлеу тілінің дамымауы кейде баланың жалпы ақыл-ойының дамуына да әсер етеді. Баланың зияткерлік деңгейі жасына сәйкес келмейді. Ақыл-ойдың дамуында тежелу байқалады, мысалы, баланың есте сақтау қабілеті, ойлау, логикалық түсініктерді меңгеру өте баяу жүреді.

- Абстрактілі ойлаудың болмауы: балалар абстрактілі ойлаудан гөрі нақты заттармен және әрекеттермен жұмыс жасауды қалайды. Мысалы, олар уақыт, кеңістік немесе себеп-салдарлық байланыстарды түсінуде қиындықтар туғызады.

- Логикалық ойлаудың жетіспеушілігі: логикалық операциялар мен жүйелі ойлау қабілеттері дамымайды. Балалар қарапайым логикалық тапсырмаларды орындауда немесе дұрыс шешім қабылдауда қиындықтарға тап болады.

- Ұғымдар мен категорияларды анық түсіну қиын: балалар жиі заттар мен құбылыстарды дұрыс категорияларға бөліп, олардың арасындағы байланысты анық

түсінбейді. Мысалы, сандық түсініктерді немесе кеңістіктік қатынастарды меңгеру өте қиын болады [6].

3. Әлеуметтік және эмоционалдық дамуы:

- Қоғамдық қарым-қатынаста қиындықтар: сөйлеу тілі дамымаған балаларға әлеуметтік жағдайларға қатысу қиынға соғады. Олар басқа балалармен ойын барысында немесе топтық әрекеттерде өзара әрекеттесу қабілетіне ие болмайды. Қарым-қатынас жасау үшін тілдік дағдыларды пайдалану шектеулі болғандықтан, олардың басқа балалармен қарым-қатынасын қалыптастыру қиын.

- Эмоционалды дамуда тежелу: балалардың эмоциялық жағдайы да бұзылған болуы мүмкін. Олар өз сезімдерін білдіруде немесе эмоцияларымен бөлісуде қиындықтар тудырады. Көбінесе агрессия, мазасыздық, қорқыныш сияқты теріс эмоциялар байқалады.

- Қоршаған ортаға бейімделудегі қиындықтары: балалар жаңа ортаға бейімделуде қиындықтар туғызады. Олар өзгелермен әлеуметтік қарым-қатынас жасауды немесе жаңа жағдайларда өзін еркін сезінуді үйренуде айтарлықтай қиындықтарға ұшырайды [7].

4. Түзету жұмысын қажет етуі:

- Күрделі түзету жұмыстары: бұл деңгейдегі балаларға көп деңгейлі түзету жұмыстары қажет. Арнайы педагогикалық қолдау мен түзету бағдарламалары, сөйлеу терапиясы, психологиялық көмек және әлеуметтік адаптация бағдарламалары қолданылуы керек.

- Тілдік дағдыларды дамыту үшін арнайы әдістер қажет: тілді дамыту үшін арнайы әдістемелер мен логопедиялық тәсілдер қажет. Сөйлеу қабілеттерін қалыптастыру үшін оқыту мен тәрбие процесінде индивидуалдық әдіс-тәсілдер, ойын терапиясы, артикуляциялық гимнастика, бейнелеу өнері және музыкалық терапия жиі қолданылады.

- Қолдау мен араласу: бұл деңгейдегі балаларға білім беру мекемелері мен отбасыларынан тұрақты және жан-жақты көмек қажет. Балаға әр түрлі бағыттағы түзету жұмыстарын жүргізу өте маңызды [8].

5. Баланың жеке ерекшеліктері:

- Мотивацияның төмендігі: баланың сөйлеу тілін дамытуға деген ынтасы мен мотивациясы төмен болуы мүмкін. Бұған сөйлеу қабілетінің дамуындағы қиындықтар, өзін-өзі білдіруде қиналуы және қолдау мен көмектің жеткіліксіздігі әсер етуі мүмкін.

- Әр түрлі қажеттіліктер: әр бала өзіндік ерекше қажеттіліктермен келеді, бұл түзету жұмыстарын жоспарлау мен жүзеге асыруда икемділікті талап етеді.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі балалардың сипаттамасы олардың тілдік дағдыларының, когнитивті және әлеуметтік дамуының тежелгенін көрсетеді. Бұл деңгейдегі балалардың тілі мен ойлауы қалыпты дамыған балалармен салыстырғанда айтарлықтай артта қалып, әлеуметтік бейімделу мен тұлғалық дамуға қиындықтар туғызады. Сондықтан, мұндай балаларға психологиялық-педагогикалық түзету жұмыстарының кешенді түрде жүргізілуі қажет [9].

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сандық түсініктердің қалыптасуы.

Сандық түсініктерді қалыптастыру — бұл санның мәні мен қолданылуын түсіну ғана емес, сонымен қатар белгілі бір мөлшер, қатар, өлшемдер мен салыстырулар сияқты маңызды элементтерді үйрену процесі. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар үшін сандық түсініктерді меңгеру ерекше қиындықтар туғызады. Себебі, олар сандық ұғымдарды нақты сөздермен байланыстырмау немесе сөздер мен объектілер арасындағы байланыс қиындық туғызады.

Мектеп жасына дейінгі балаларда сандық түсініктерді қалыптастыру — күрделі әрі көпқырлы процесс. Дегенмен, бұл процесс сөйлеу тілінің дамуымен тығыз байланысты. Сөйлеу тілінің дамымауы немесе баяу дамуы балалардың математикалық түсініктерін, яғни

сан, сандардың орны, мөлшерлер және сандық қатынастар туралы түсініктерін дұрыс қабылдауына әсер етуі мүмкін [10].

Мектеп жасына дейінгі балалардың математикалық түсініктерін қалыптастыру мәселесі көптеген қазақстандық ғалымдардың зерттеу объектісіне айналған. Бұл салада арнайы теориялық және тәжірибелік жұмыстар жүргізген ғалымдар бар. Математикалық білім беру мен түсініктерді қалыптастыру туралы еңбектері ерекше назарға алынған ғалымдар төмендегі кестеде берілген:

№	Ғалымдар	Зерттеу жұмысы
1	Беляева Р.А.	мектепке дейінгі жастағы балалардың сандық түсініктерін қалыптастыру мәселелерін зерттеген ғалым. Оның еңбектерінде сандық білім мен математикалық дағдылардың балалардың тілдік дамуына әсері қарастырылады. Беляева балалардың математикалық түсініктерін қалыптастыруда сөйлеу тілінің маңызы зор екенін атап өтеді, әсіресе сөйлеу тілі дамымаған балалар үшін арнайы әдістер мен түзету жұмыстарын ұйымдастыруды ұсынады.
2	Қоянбаев Ж.А.	мектепке дейінгі балалардың жалпы дамуы мен математикалық білімін зерттеген ғалым. Ол математикалық түсініктерді дамытуға ерекше көңіл бөлген, әсіресе сөйлеу тілі дамымаған балаларға арналған бағдарламалар мен әдістемелерді ұсынған. Оның ғылыми жұмыстары балалардың сандық дағдыларын қалыптастыруда тілдің рөлін зерттеуге бағытталған.
3	Кенжебаева Б.К.	мектеп жасына дейінгі балалардың математикаға деген қызығушылығын арттыру және олардың сандық түсініктерін дамыту мәселелерін зерттеген ғалым. Оның зерттеулерінде сөйлеу тілі дамымаған балаларға арналған арнайы математикалық тапсырмалар мен ойындар ұсынылады, олар тілдің дамуына ықпал ете отырып, математикалық дағдыларды қалыптастыруға көмектеседі.
4	Әбдұғалиева Ә.Ә.	сөйлеу тілі дамымаған балаларды түзету жұмыстарында қолданылатын педагогикалық әдістерді зерттеген ғалым. Ол сандық және математикалық түсініктерді қалыптастыруда сөйлеу тілі дамымаған балаларға арналған арнайы әдістемелерді енгізіп, олардың тиімділігін тексерген.
5	Сейталиева Б.А.	мектепке дейінгі жастағы балалардың математикалық қабілеттерін дамыту бағытындағы зерттеулермен танымал ғалым. Оның еңбектерінде сандық ұғымдарды қалыптастыру, әсіресе сөйлеу тілі дамымаған балалардың сандық түсініктерін арттыру жолдары қарастырылған.
6	Тұрғынбаева К.Б.	мектеп жасына дейінгі балалардың сандық және кеңістіктік түсініктерін қалыптастыру мәселелерін зерттеген ғалым. Оның еңбектері балалардың математикалық білімінің негіздерін қалыптастыру бойынша оқу әдістемелерін қамтиды.

Кесте 1. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сандық түсініктерін қалыптастырудың тәсілдерін зерттеген ғалымдар

Бұл ғалымдардың зерттеулері мектепке дейінгі балалардың тілдік және математикалық дағдыларын дамытуға қатысты маңызды ғылыми негіздер жасады. Олар сөйлеу тілі дамымаған балалардың сандық түсініктерін қалыптастырудағы қиындықтар мен оларды шешу жолдарын, арнайы әдістемелер мен түзету бағдарламаларын ұсынды.

Балаларға сандық түсініктерді қалыптастыру үшін сандық мәндерді нақты бейнелермен, ойындармен және көрнекі құралдармен ұсыну қажет. Бұл тәсілдер балалардың көру және сезімталдық дағдыларын қолдана отырып, сандық түсініктерді игеруді жеңілдетеді [11].

Балалардың сөйлеу тілі мен сандық түсініктерінің арақатынасы.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сандық ұғымдарды меңгеру процесі күрделі және баяу өтеді. Баланың сөздік қорының шектеулігі мен сөйлеу қабілетінің дамымауы сандық түсініктерді қабылдау мен оларды қолдануда қиындықтарға әкеледі. Мұндай балаларға математикалық ұғымдар мен сандық түсініктерді меңгеру үшін арнайы түзету жұмыстарын жүргізу қажет.

Баланың сөйлеу тілінің жалпы дамуы сандық түсініктерді меңгеруге тікелей әсер етеді. Сөйлеу тілін дамыту барысында бала әртүрлі заттарды, олардың санын, реті мен қасиеттерін сипаттауды үйренеді. Бұл оған сандық қатынастарды қабылдауға көмектеседі. Сонымен қатар, математикалық түсініктер сөйлеу тілін жетілдіруге ықпал етеді, өйткені олар баланың логикалық ойлауын дамытады және жаңа сөздер мен тіркестерді меңгеруге мүмкіндік береді [12].

Сөйлеу тілі мен сандық түсініктер арасындағы тығыз байланыс бар. Баланың математикалық ойлауы, логикалық тұжырымдары мен сандарды түсінуі негізінен оның сөздік қорына байланысты болады. Сөйлеу тілінің дамуы баланың сандық түсініктерін қалыптастыруды жеңілдетеді. Тілдік дағдыларды дамыту арқылы бала өз ойларын нақты және дұрыс түсіндіре алады, ал бұл өз кезегінде оның сандық түсініктерін қабылдауына көмектеседі.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда «бір», «екі», «көп», «аз» сияқты базалық сандық ұғымдарды түсіну қабілеті төмен. Олар мұндай ұғымдарды тілмен жеткізуде қиындықтарға ұшырайды. Мысалы, балалар сандарды тек санау барысында ғана пайдаланып, оларды белгілі бір сандық қатынасты білдіру үшін қолдана алмайды [13].

Қарапайым есептер мен математикалық тапсырмаларды орындау үшін балалар белгілі бір сөздер мен терминдер арқылы түсінік алады. Мысалы, «қосу», «алу», «тең» деген сөздер сандық ұғымдарды қалыптастырудың негізі болып табылады. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар бұл сөздерді дұрыс түсінбеген жағдайда, сандық операцияларды да дұрыс орындауы қиын.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сандық түсініктерін қалыптастыру мен тілді дамыту арасындағы өзара байланыс айқын көрінеді. Тілдік дағдылардың болмауы немесе шектеулі болуы математикалық ұғымдарды меңгеруге және оларды қолдануға кедергі жасайды. Балалардың сандық дағдыларын қалыптастыру үшін арнайы түзету жұмыстары мен ойындар, көрнекі әдістер мен логопедиялық сабақтар өте маңызды болып табылады [14].

Сандық түсініктерді қалыптастыру әдістері.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларға сандық түсініктерді қалыптастыруда арнайы әдістер қолданылуы тиіс. Бұл әдістер сан мен сандық қатынастарды балаларға қызықты әрі түсінікті түрде жеткізуге бағытталуы керек. Сандық түсініктерді қалыптастыру үшін балаларға сандарды, мөлшерлерді және рет нөмірлерін көрсету арқылы ойындар өткізу маңызды.

1. Көрнекі құралдарды қолдану

Сандық түсініктерді балаларға ұсынудың тиімді әдістерінің бірі — көрнекі құралдар. Олардың көмегімен балаларға сандарды тануға, өлшемдермен танысуға және математикалық операцияларды орындауға мүмкіндік беріледі. Мысалы, түрлі түсті кубиктер, ойыншықтар, суреттер арқылы балаларға сан мен санның көлемін салыстыруды үйретуге болады.

- Суретпен жұмыс: «Не көп?» немесе «Қайсысы аз?» деген сұрақтарды қою арқылы балаларға белгілі бір заттардың санын салыстыруға болады. Бұл тәсіл балалардың сандық түсініктерін қалыптастыруда өте тиімді.

- Карталар мен сандар: Санның бейнесін карталар немесе карточкалар арқылы көрсету балалардың есте сақтау қабілетін жақсартады және әр санның мәнін айқын түсінуге көмектеседі.

2. Ойын арқылы сандық түсініктерді дамыту

Балалар ойын барысында көп нәрсе үйренеді. Ойын — бұл балалардың танымдық қабілеттерін дамытуға арналған ең тиімді әдіс. Ойындар арқылы сандық түсініктерді меңгерту кезінде балаларға сандық ұғымдарды нақты заттармен байланыстырып, олардың сандық бағасын түсіндіру қажет.

- Құрылыс ойындары: конструкторлар, түрлі блоктар мен түймелер арқылы балаларға қосу, азайту сияқты қарапайым математикалық операцияларды үйретуге болады.

- Сандық тапсырмалар: балаларға сандарды қосу, азайту немесе белгілі бір заттардың санын табу сияқты тапсырмаларды орындау ұсынылады.

- Қарапайым есептер мен тапсырмалар: тапсырмалар балаларға сандық қатынастарды түсіну мен қолдану мүмкіндігін береді. Мысалы, «Қанша доп бар?» немесе «Екеуін қосуды көрсет» секілді тапсырмалар.

3. Күнделікті өмірде сандық түсініктерді қолдану

Күнделікті өмірдегі математикалық жағдайлар: сөздерді, сандарды және мөлшерлерді күнделікті өмірде қолдануға ынталандыру. Мысалы, ойын кезінде «бес кесе», «төрт алма» деген сөздерді қолдану.

Сандық түсініктерді балалардың күнделікті өміріне енгізу өте маңызды. Күнделікті іс-әрекет барысында балалар сандар мен мөлшерлерді қолдану арқылы білімдерін нығайтады.

- Үйде бірге жұмыс істеу: балаларға бірге тамақ дайындау, қорапшаларға заттарды реттеп салу, ойыншықтарды санау сияқты іс-әрекеттер ұсынылады.

- Математикалық тіл дамыту: балаларға қарапайым сандармен жұмыс істегенде математикалық сөздерді дұрыс қолдануға үйрету қажет. Мысалы, «екі алма», «үш көк доп» деп айту, сонымен қатар сандарды бірлесіп қайталау [15].

Нәтижелер және талдау жасау.

Бұл зерттеу сөйлеу тілі жалпы дамымаған (СТЖД) III деңгейдегі мектеп жасына дейінгі балалардың сандық түсініктерін анықтауға бағытталды. Эксперимент барысында сандық түсініктерді анықтау бойынша жұмыс Л.С. Метлина ұсынған әдістер арқылы жүргізілді. Эксперимент балабақшада өтті, 20 бала қатыстырылды.

1 тапсырма. Реттік санау

Мақсаты: баланың заттарды реттік санау және қорытынды санды атау қабілетін анықтау.

Тапсырма: үстелге 5-10 зат қойылады. Балаларға оларды санап, нәтижесін атау ұсынылады.

Бағалау критерийлері:

3 ұпай: бала дәл есептейді және нәтижені атайды.

2 ұпай: бала санайды, бірақ қателіктер жібереді.

1 ұпай: бала санай алмайды.

2 тапсырма. Жиынтықтарды салыстыру

Мақсаты: балалардың заттар тобын санына қарай байланыстыру қабілетін бағалау.

Тапсырма: балаларға әртүрлі мөлшердегі заттардың (текшелер, ойыншықтар) екі жиынтығы ұсынылады. Балаға сұрақтар қойылады:

«Қай жерде көп? Қай жерде аз?», «Оны тең етіп жаса».

Бағалау критерийлері:

3 ұпай-бала тапсырманы дұрыс орындайды.

2 ұпай-бала тапсырманы орындайды, бірақ «көп / аз» ұғымдарында қателеседі.

1 ұпай-бала тапсырмаларды түсінбейді, жиынтықтарды салыстыра алмайды.

3 тапсырма. Белгілер бойынша топтастыру

Мақсаты: баланың заттар тобын белгілерін тану қабілетін тексеру.

Тапсырма: балаларға әртүрлі геометриялық фигуралары бар суреттерді ұсынылады және оларды қандай да бір белгіні (пішіні, түсі, өлшемі) пайдаланып топтарға бөлуді сұралады.

Бағалау критерийлері:

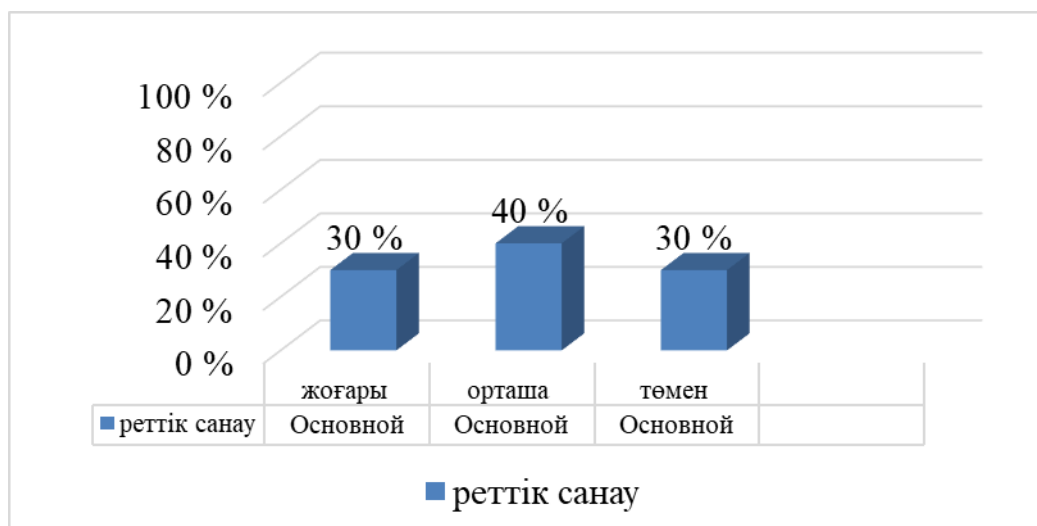
3 ұпай-бала тапсырманы дұрыс орындайды.

2 ұпай-бала тапсырманы орындайды, бірақ белгілері бойынша топтастырудан қателеседі.

1 ұпай-бала тапсырмаларды дұрыс орындай алмайды.

Мектеп жасына дейінгі балалардың сандық түсініктерін зерттеу кезінде алынған нәтижелер сандық және сапалық көрсеткіштерге талданды.

«Реттік санау» әдісі бойынша мынадай нәтижелер алынды (1 – сурет):



1 – сурет. «Реттік санау» әдісінің нәтижелері

1 – суреттен көріп отырғанымыздай «Реттік санау» әдісі кезінде төмен көрсеткіштер алынды.

«Реттік санау» әдісі кезінде жоғары деңгейге ие болған балалар саны 6 оқушыны (30%) құрады

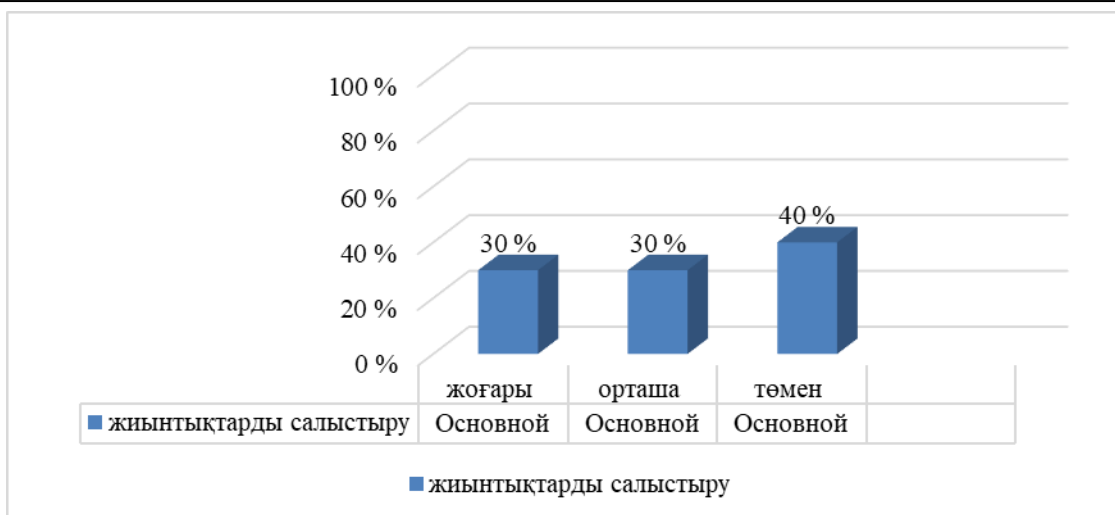
Ал, орташа деңгейге ие болған балалар саны 8 оқушыны (40%) құрады. Осы нәтижеге ие болғандардың ішінде 4 бала реттік санаудан қателескен болса, қалған 4 бала нәтижеден қателесті.

Ал, төмен көрсеткіштерге ие болған балалар саны 6 оқушыны (30%) құрады. Бұл балалар тек үшінші реттен заттарды ретпен санап шықты.

Өте төмен көрсеткішін көрсеткен оқушылар саны 6 оқушыны құрады.

«Реттік санау» тапсырмасын орындау кезінде балалардың сандық көрсеткіштері дағдысының қалыптасуының деңгейі орташа екендігі байқалды.

Әрі қарай «Жиынтықтарды салыстыру» әдісі сынақтан өткізілді және оның көрсеткіштері төменгі суретте ұсынылады (2 – сурет):



2 – сурет. «Жиынтықтарды салыстыру» әдісінің нәтижелері

2 – суреттен көріп отырғанымыздай «Жиынтықтарды салыстыру» әдісі кезінде төмен көрсеткіштер алынды.

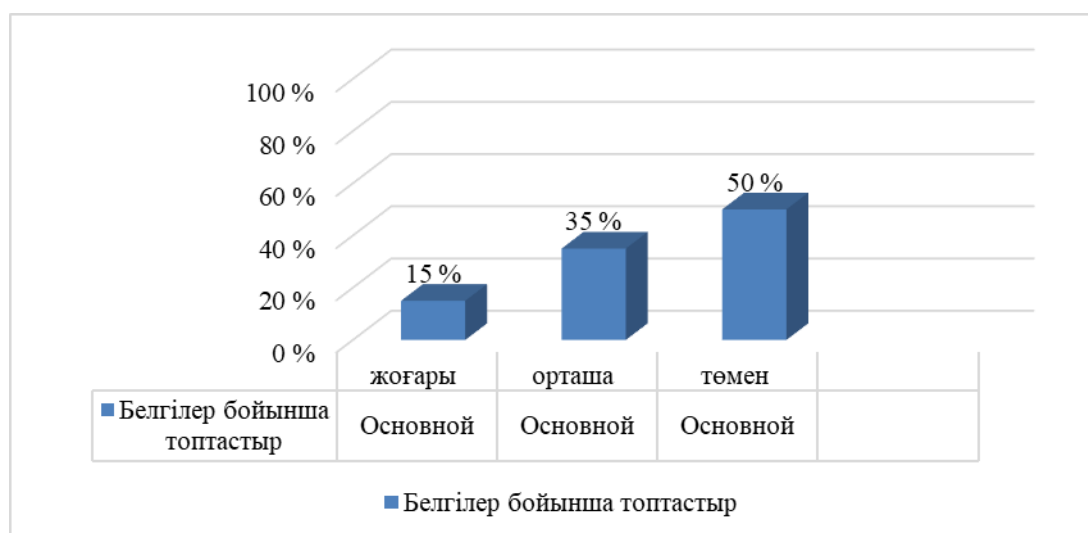
«Жиынтықтарды салыстыру» әдісі кезінде жоғары деңгейге ие болған балалар саны 6 оқушыны (30%) құрады

Ал, орташа деңгейге ие болған балалар саны 6 оқушыны (30%) құрады. Осы нәтижеге ие болғандардың ішінде 2 бала заттардың қайсысы көп, қайсысы аз екенін табудан қателескен болса, қалған 4 бала заттарды тең етіп жасай алмады.

Ал, төмен көрсеткіштерге ие болған балалар саны 8 оқушыны (40%) құрады.

«Жиынтықтарды салыстыру» тапсырмасын орындау кезінде балалардың жиынтықтарды салыстыру деңгейі төмен екендігі байқалды.

Әрі қарай «Белгілер бойынша топтастыр» әдісі сынақтан өткізілді және оның көрсеткіштері төменгі суретте ұсынылады (3 – сурет):



3 – сурет. «Белгілер бойынша топтастыр» әдісінің нәтижелері

3 – суреттен көріп отырғанымыздай «Белгілер бойынша топтастыр» әдісі кезінде төмен көрсеткіштер алынды.

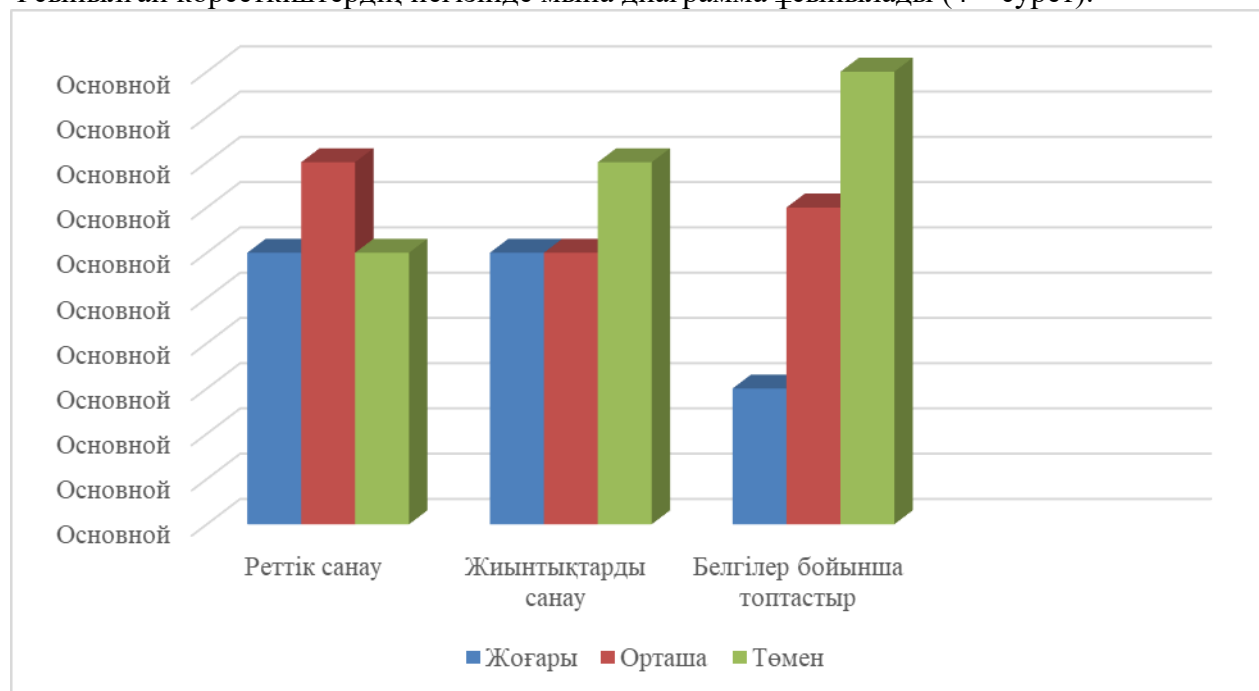
«Белгілер бойынша топтастыр» әдісі кезінде жоғары деңгейге ие болған балалар саны 3 оқушыны (15%) құрады

Ал, орташа деңгейге ие болған балалар саны 7 оқушыны (35%) құрады.

Ал, төмен көрсеткіштерге ие болған балалар саны 10 оқушыны (50%) құрады.

«Белгілер бойынша топтастыр» тапсырмасын орындау кезінде балалардың белгілерді топтастыру деңгейі төмен екендігі байқалды.

Ұсынылған көрсеткіштердің негізінде мына диаграмма ұсынылады (4 – сурет):



4 – сурет. Анықтаушы эксперименттік жұмыс бойынша қорытынды нәтижелер

Қорытынды

Зерттеу барысында сөйлеу тілі жалпы дамымаған (СТЖД) III-деңгейдегі мектеп жасына дейінгі балалардың сандық түсініктерін қалыптастыру ерекшеліктері анықталды. Бұл балалардың сөйлеу тілінің дамымауы олардың математикалық ойлау қабілеттеріне, сандық қатынастарды түсінуіне және логикалық операцияларды орындауына тікелей әсер ететіні белгілі болды.

Эксперименттік зерттеу нәтижелері көрсеткендей, балалардың реттік санау, жиынтықтарды салыстыру және белгілер бойынша топтастыру тапсырмаларын орындаудағы көрсеткіштері орташа және төмен деңгейде болды. Сандық түсініктерді меңгеру үдерісінде балалардың сөздік қорының шектеулі болуы негізгі кедергілердің бірі екені байқалды.

Алынған нәтижелерге сүйене отырып, сөйлеу тілі дамымаған балалардың сандық ұғымдарын жетілдіру үшін арнайы түзету жұмыстары қажет екені анықталды. Бұл мақсатта көрнекі құралдарды пайдалану, ойын әдістерін енгізу және күнделікті өмірде математикалық терминологияны қолдану тиімді тәсілдер ретінде ұсынылады. Бұл бағытта жүйелі жұмыстар жүргізу балалардың танымдық қабілеттерінің дамуында үлкен рөл атқарады, сонымен қатар олардың жалпы білім алуына жақсы негіз болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Абдуллаева, З.Қ. // Мектепке дейінгі балалардың математикадан алғашқы түсініктерін қалыптастыру. Педагогика ғылымдары журнал, 2010, №2, 34-42 беттер.
2. Микляева, Н.В. и др. Теория и технология развития математических представлений у детей [Текст]: Учебник / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. - М.: Изд. центр «Академия», 2014. - 352 с.
3. Дүйсенбаев, А.Ә. // Балалардың сөйлеу тілін дамыту әдістемесі. Қазақстан мектептері, 2015, №4, 56-63 беттер.
4. Жұмабаева, Ж.М. // Мектепке дейінгі балаларда сандық түсініктерді қалыптастыру тәсілдері. Жас ұрпақ және білім, 2017, №3, 12-19 беттер
5. Қоянбаева, А.Қ. //Мектепке дейінгі білім беру жүйесінде математикалық ұғымдарды дамыту. Мектепке дейінгі тәрбие және білім, 2012, №6, 72-77 беттер.
6. Математика және бастауыш білім беру // Мектепке дейінгі ұйымдарда балалардың математикалық білімін қалыптастыру. Бастауыш мектеп журналы, 2018, №1, 28-35 беттер.
7. Gelman, R., & Gallistel, C. R. //Mathematical cognition. Handbook of research on learning and instruction, 2004, 305-339 беттер. Mahwah, NJ: Erlbaum.
8. Brannon, E. M., & Van de Walle, G. A. // The development of numerical competence in infancy and early childhood. Journal of Cognitive Development, 2001, 2(3), 333-340 беттер. https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0203_8
9. Сауранбаев, Р.Б. // Мектепке дейінгі білім беру мен тәрбие беру: теориясы мен әдістемесі. Қазақ педагогикасы журналы, 2014, №5, 47-53 беттер.
10. Танирберген, Г.Е. // Балалардың сөйлеу тілі мен когнитивтік дамуы. Психология және білім, 2013, №7, 89-95 беттер.
11. Butterworth, B. (2005). The development of arithmetic: An evolutionary perspective. Journal of Developmental Psychology, 2005, 23(2), 103-111 беттер. <https://doi.org/10.1080/02280070500047198>
12. Siegler, R. S., & Booth, J. L. (2004). Development of numerical estimation in young children. Child Development, 2004, 75(2), 428-444 беттер. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00677.x>
13. Умбетова, Б.Қ., Ибраева, Қ.Ж. (2016). Математикалық ұғымдар мен есептеу дағдыларын мектепке дейінгі балаларда дамыту. Қазіргі білім жүйесі, 2016, №8, 50-58 беттер.
14. Тұрғынбаева, М.К. (2018). Мектепке дейінгі білім беру саласындағы инновациялық әдістер. Қазақстан білім академиясы журналы, 2018, №6, 65-72 беттер.
15. Sarnecka, B. W., & Carey, S. (2008). How counting represents number: The role of language and cognition in the development of early numerical understanding. Cognition, 2008, 108(3), 746-755 беттер. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.07.004>

УДК 376.42

МРНТИ 14.29.21

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.005

К.У. Шайжанова¹, Ұ.Н.Тәңірберген²

¹ғылыми жетекші, пс.ғ.к., доцент

²М01902 – “Арнайы педагогика:Инклюзивті білім беру” мамандығының 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан.

ЖЕҢІЛ ЗЕРДЕСІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЕРІКТІ ЕСТЕ САҚТАУЫН ДАМУЫ

Аңдатпа

Мақалада жеңіл зердесі бұзылыстары бар(ЖЗБ) бастауыш мектеп жасындағы балаларда ерікті есте сақтау қабілетінің даму ерекшеліктері қарастырылады. Бұл балалардың оқу материалын игерудегі қиындықтары ерікті мнемикалық процестердің жеткіліксіз дамуымен байланысты талданады. ЖЗБ бар оқушылардың есте сақтау қабілетінің төмендігімен, жұмыс жадының шектеулі көлемімен және есте сақтау стратегияларының жеткіліксіз қалыптасуымен байланысты есте сақтаудың ерекше қиындықтары сипатталады. ЖЗБ бар балаларда ерікті есте сақтауды дамытудың тиімді әдістері мен тәсілдері келтірілген. Сонымен қатар, ЖЗБ бар оқушыларда ерікті есте сақтау қабілетінің деңгейін зерттеу мақсатында эксперименттің анықтаушы кезеңінің нәтижелері ұсынылған.

Түйін сөздер: жеңіл зерде бұзылыстары, бастауыш мектеп жасы, ерікті есте сақтау.

К.У. Шайжанова¹, У.Н. Танирберген²

¹научный руководитель, к.пс.н, доцент

²магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование, КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности развития произвольной памяти у детей младшего школьного возраста с легкими нарушениями интеллекта(ЛНИ). Трудности этих детей в усвоении учебного материала анализируются в связи с недостаточным развитием произвольных мнемических процессов. Для учащихся с ЛНИ характерны особые трудности с памятью, связанные с низкой памятью, ограниченным объемом рабочей памяти и недостаточным формированием стратегий памяти. Приведены эффективные методы и приемы развития произвольной памяти у детей с ЛНИ. Кроме того, представлены результаты констатирующего этапа эксперимента с целью изучения уровня произвольной памяти у учащихся с ЛНИ.

Ключевые слова: легкие нарушения интеллекта, возраст начальной школы, произвольная память.

K.U.Shayzhanova¹, U.N.Tangirbergen²

¹scientific supervisor, associate professor,

²2 st year master's student in specialty 7M01902 – Special pedagogy: Inclusive education, Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan

THE DEVELOPMENT OF ARBITRARY MEMORY IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstact

The article discusses the features of the development of arbitrary memory in primary school-age children with mild intellectual disabilities (MID). The difficulties of these children in learning the educational material are analyzed in connection with the insufficient development of arbitrary mnemonic processes. Students with disabilities are characterized by special memory difficulties associated with low memory, limited working memory and insufficient formation of memory strategies. Effective methods and techniques for the development of arbitrary memory in children with acute renal failure are presented. In addition, the results of the ascertaining stage of the experiment are presented in order to study the level of arbitrary memory in students with MID.

Keywords: mild intellectual disabilities, primary school age, arbitrary memory.

Зерде бұзылысы – бұл этиологиясы, патогенезі, сондай-ақ патологиялық жағдайлардың клиникалық-морфологиялық көрінісі бойынша әр түрлі құрама топ, олардың ағымы прогрессивтілікпен сипатталады. Бұл мидың органикалық зақымдануынан пайда болған және барлық психикалық функциялардың, әсіресе олардың жоғары буындарының дамымауымен сипатталатын, абстрактілі ойлаудың ерекше дамымауымен сипатталатын, танымдық белсенділіктің тұрақты бұзылуына, жалпы тұлғаның дамымауына, әлеуметтік бейімделуге әкелетін туа біткен немесе ерте балалық шақта пайда болған ақыл-ойдың артта қалуы[1]. Маңызды танымдық функциялардың бірі – бұл өзіндік ерекшеліктері бар жад, өйткені ол қалыптан тыс даму жағдайында қалыптасады.

Жеңіл зерде бұзылыстары бар(ЖЗБ) бастауыш мектеп жасындағы балалар көбінесе оқуда қиындықтарға тап болады, олардың негізгі себептерінің бірі-ерікті есте сақтау қабілеті дамымаған. Ерікті жад-бұл ерікті күш-жігерді және әртүрлі мнемикалық әдістерді қолдануды қажет ететін белсенді, мақсатты есте сақтау процесі. Автоматты түрде пайда болатын еріксіз жадтан айырмашылығы, ерікті жад саналы басқару мен бақылауды қажет етеді. ЖЗБ бар балаларда бұл қалыптасу процесі баяулайды және арнайы әдістер мен тәсілдерді қажет етеді.

Зерде бұзылыстары бар балаларда әртүрлі материалдарды есте сақтаудың өзіндік ерекшеліктері бар. Ерікті жадтың қалыптасуының төмен деңгейі білім беру байланыстары мен қалыптасқан бірлестіктердің тез жойылуынан көрінеді. Мұның себебі жоғары жүйке қызметі процестерінің функционалдық бұзылыстары болуы мүмкін[2].

Зерде бұзылыстары бар бастауыш мектеп жасындағы балалардағы ерікті есте сақтау процестері көптеген ерекшеліктермен сипатталады, атап айтқанда, қалыпты дамып келе жатқан балалардан айырмашылығы шамамен 3 бірлікке тең есте сақталатын материалдың аз мөлшері. Ауызша және көрнекі материалды есте сақтаудың беріктігі мен дәлдігі төмен. Көрнекі немесе ауызша материалды жаңғырта отырып, зерде бұзылыстары бар бастауыш мектеп жасындағы балалар көп нәрсені жоғалтады, өткізіп жібереді немесе біртұтас тұтастықты құрайтын элементтерді қайта орналастырады, нәтижесінде бейнелеу логикасы бұзылады. Сондай-ақ жиі қайталанады, әртүрлі, көбінесе кездейсоқ ассоциацияларға немесе бұрыннан бар тәжірибеге негізделген жаңа нәрсе әкеледі. Зерде бұзылыстары бар бастауыш мектеп жасындағы балалар негізінен өздеріне қызықты немесе назар аударатын нәрселерді жақсы есте сақтай алады[3].

Бастауыш мектеп жасы – бұл психикалық дамудағы өзекті, маңызды өзгерістер кезеңі. Ерікті есте сақтаудың ең үлкен дамуы бастауыш мектеп жасында өтеді, атап айтқанда ерікті

есте сақтаудың негізі қаланады. Егер танымдық процестерді дамытуға, оның ішінде ерікті есте сақтауды дамытуға күш салынса, баланың ақыл-ой қабілеті жоғары деңгейде қалыптасады[4].

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың негізгі жас ерекшелігінде кездесетін қиындықтар – есте сақтау қабілетінің және зейіннің төмен деңгейі. Олардың еріксіз жады жоғары деңгейде дамыған, ол бала үшін жарқын, эмоционалды қаныққан ақпаратты, өмірде болған оқиғалар мен құбылыстарды түсіреді. Алайда, мектепте бірінші сынып оқушысы есте сақтауы керек нәрсенің бәрі ол үшін қызықты және тартымды бола бермейді. Сондықтан ерікті есте сақтауы бұл балаларда жеткіліксіз дамиды.

Бастауыш мектеп жасында оқу процесіне байланысты есте сақтаудың әртүрлі сипаттамалары тез қалыптасады. Бұл ерікті жадтың одан әрі қалыптасуын анықтайтын жаңа білімді игеру. Бастауыш мектеп жасындағы балалар шынымен қызықтыратын нәрсені емес, мектепте берілетін білімді есте сақтап, қайталауы керек. Мектеп талаптарының, мектеп бағдарламасының әсерінен есте сақтау және көбейту ерікті сипатқа ие болады және іске қосылады. Оқыту процесінде бастауыш мектеп жасындағы балалар оқу материалын жаттау бойынша өздеріне сараланған міндеттер қоюды үйренеді, яғни оның күрделілік деңгейіне байланысты ақпаратты жаттау және көбейту тәсілін анықтайды және біртіндеп ерікті мағыналы есте сақтауды игереді[5]. Бастауыш мектеп жасында ерікті есте сақтаудың дамуы оқу іс-әрекеті процесінде есте сақтаудың жаңа тәсілдері мен әдістерін игеру арқылы анықталады, бұл құрылымға, қабылданған материалға мағынасына қарай көмектеседі. Есте сақтаудың осы әдістері мен тәсілдерінің барлығы бастауыш мектеп жасындағы балалардың есте сақтау қабілетін саналы, жанама және ерікті жадқа айналдырады.

Қалыпты дамуы бар бастауыш мектеп жасындағы балаларда еріксіз жадтан ерікті жадқа көшу екі кезеңде жүреді. Бірінші кезеңде есте сақтау үшін қажетті мотивация қалыптасады, яғни бір нәрсені есте сақтауға немесе есте ұстауға деген ұмтылыс. Екінші кезеңде есте сақтау және көбейту үшін қажетті мнемикалық әрекеттер пайда болады және жетілдіріледі. Бастауыш мектеп жасындағы балаларды ерікті түрде есте сақтау өнімділігі, егер олар мектеп басталғаннан бастап мнемикалық әдістерге арнайы үйретілсе, артады. Көптеген бастауыш мектеп жасындағы балаларда ерікті есте сақтау қабілетінің әлсіздігінің негізгі себебі материалды есте сақтау және көбейту үшін мнемотехникалық әдістерді қолдана алмау болып табылады[6].

Бастауыш мектеп жасындағы балалар дамып келе жатқанда, ерікті есте сақтау қабілеті өзгереді, атап айтқанда есте сақтау жылдамдығы артады, қабылданған материалдың көлемі артады. Осыған байланысты балалардың әңгімелері егжей-тегжейлі және мазмұнды тереңірек жеткізеді. Ерікті жадтың сапалық сипаттамалары да ең күшті өзгеріске ұшырайды.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың сезімдері мен эмоциялары есте сақтаудың жылдамдығы мен беріктігіне сапалы әсер етеді. Сондықтан бастауыш мектеп жасындағы балалар әндерді, ертегілерді, өлеңдерді және күшті эмоционалды тәжірибелерді жақсы есте сақтайды. Алдымен бастауыш мектеп жасындағы балалар көрнекі материалды, көбінесе оларды қоршап тұрған заттарды немесе құбылыстарды жақсы есте сақтайды[7].

Бастауыш мектеп жасындағы балалар белгілі бір пәндердің атауларын білдіретін сөздерді жақсы есте сақтай алады және көбейте алады, ал олар көрнекі материалмен қамтамасыз етілген ауызша материалды жақсы есте сақтайды және көбейтеді.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардағы ерікті есте сақтау өнімділігі ойын немесе еңбек әрекеттерінде артуы мүмкін. Сондай-ақ, ерікті жадтың өнімділігі мотивтер мен белгілерге байланысты, яғни бастауыш мектеп жасындағы балалар белгілі бір ақпаратты не үшін есте сақтайтынын білуі және түсінуі керек.

Бастауыш мектеп жасы ерікті есте сақтаудың жоғары формаларын қалыптастыруға сезімтал, сондықтан ерікті есте сақтаудың қалыптасу деңгейін арттыру бойынша мақсатты дамыту жұмыстары осы кезеңде ең маңызды болып табылады. Ерікті жадтың қалыптасу деңгейін жоғарылатудың маңызды шарты – баланың жадының жеке сипаттамаларын ескеру. Ең маңыздысы-оқудың және тәрбиенің неғұрлым өнімді процесін құру үшін зерде бұзылыстары бар бастауыш мектеп жасындағы балалардың ерікті есте сақтау қабілетінің жеке сипаттамаларын ескеру[8].

Зерттеу материалдары мен әдістері.

Жеңіл зерде бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларының ерікті есте сақтауын дамыту бойынша зерттеу әдебиеттерінің саны шектеулі. Алайда жалпы психология мен педагогикалық еңбектерде есте сақтау туралы мәліметтер жеткілікті, ал зерде бұзылыстары бар оқушылардың ерікті есте сақтау қабілеті зерттелген еңбектер өте аз кездеседі, көбінесе осы тақырып ресейлік және батыс ғалымдарын қызықтырған. Ал Отандық ғалымдар тарапынан бұл тақырып әлі зерттелмеген.

Жеңіл зерде бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларының ерікті есте сақтауын дамыту бойынша зерттеудің анықтаушы эксперименті 2025 жылдың қаңтар айында Алматы қаласындағы «Зерде бұзылыстары бар балаларға арналған №7 арнайы (түзету) мектеп-интернаты» коммуналдық мемлекеттік мекемесінің базасында жүзеге асырылды. Зерттеу тобы 15 адамнан тұратын(9 ұл мен 6 қыз) 1 «А», 2 «Б» сыныптарындағы 8-9 жас аралығындағы жеңіл зерде бұзылыстары бар оқушылар қатысты. Барлық субъектілерде ПМПК қорытындысы бар: зерде бұзылыстары бар білім алушылар үшін бейімделген негізгі жалпы білім беру бағдарламасы бойынша оқыту.

Жеңіл зерде бұзылыстары бар 8-9 жастағы оқушыларда ерікті есте сақтау деңгейін зерттеу бойынша эксперименттің анықтаушы кезеңін жүргізу үшін келесі әдістер сынақтан өткізілді:

- Диагностикалық жұмыстың бірінші кезеңінде жанама есте сақтаудың даму деңгейін анықтауға бағытталған классикалық "жанама есте сақтау" әдісі қолданылды (А. Н.Леонтьев бойынша), атап айтқанда есте сақтау және есте сақтау үшін көмекші құралдарды қолдану қабілетін зерттеу.
- Диагностикалық жұмыстың екінші кезеңінде ерікті визуалды есте сақтаудың даму деңгейін зерттеуге бағытталған "он зат" авторлық әдістемесі қолданылды (Т.Д.Марцинковская бойынша).

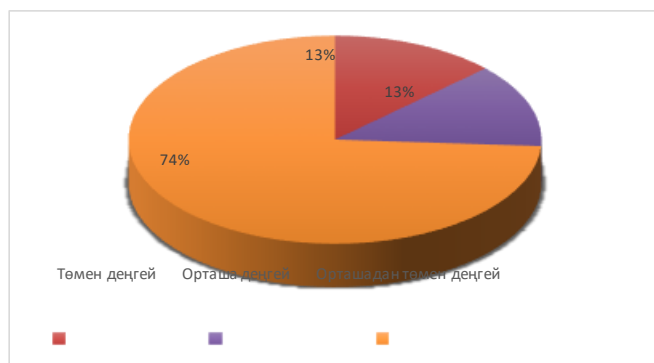
Нәтижелер және талдау жасау.

Бірінші кезеңде "жанама есте сақтау" (А.Н.Леонтьев бойынша) әдісінің көмегімен жанама есте сақтаудың даму деңгейі зерттелді. Бастапқы деректерді талдау барысында мынадай нәтижелер алынды(1-кестеде көрсетілген):

Кесте 1. Жанама есте сақтаудың даму деңгейінің жалпыланған көрсеткіштері (А.Н.Леонтьев әдістемесі бойынша)

Жанама есте сақтаудың даму деңгейі	Қатысушылар саны	Қатысушылар саны пайыздық көрсеткішпен
Жоғары деңгей	0	0%
Орташа деңгей	2	13,33%
Орташа деңгейден төмен	11	73,33%
Төмен деңгей	2	13,33%

Кестеде келтірілген мәліметтерді диаграмма түрінде келтіретін болсақ(1-сурет):



Сурет 1. Қатысушыларды жанама есте сақтау деңгейі бойынша бөлу (А.Н.Леонтьев әдістемесі бойынша)

Алынған нәтижелер бойынша, 2 оқушыда жанама есте сақтаудың дамуының төмен деңгейі, 11 оқушыда зерттелетін топтағы орташадан төмен деңгей, есте сақтау және есте сақтау үшін көмекші құралдарды пайдалану қабілетінің орташа даму деңгейі 2 оқушыда байқалды. Дамудың жоғары деңгейі тіркелген жоқ.

Диагностикалық зерттеудің екінші кезеңінде "Он зат" (Т.Д. Марцинковская бойынша) әдісінің көмегімен визуалды ерікті жадының даму деңгейі анықталды. Бастапқы деректерді талдау барысында (2-кестеде) ұсынылған нәтижелер алынды.

Кесте 2. Визуалды ерікті жадының даму деңгейінің жалпыланған көрсеткіштері (Т.Д. Марцинковская әдістемесі бойынша)

Визуалды ерікті жадының даму деңгейі	Қатысушылар саны	Қатысушылар саны пайыздық көрсеткішпен
Жоғары деңгей	0	0%
Орташа деңгей	8	53,33%
Төмен деңгей	7	46,67%

Кестеде келтірілген мәліметтерді диаграмма түрінде келтіретін болсақ(2-сурет):



Сурет 2. Қатысушыларды визуалды ерікті жадының деңгейі бойынша бөлу (Т.Д.Марцинковская әдістемесі бойынша)

Анықтаушы эксперименттің нәтижесіне сүйенсек, зерттелетін топтағы 7 оқушыда визуалды ерікті жадының дамуының төмен деңгейі байқалды. Визуалды ерікті жадының дамуының орташа деңгейін 8 қатысушы көрсетті. Жоғары деңгей байқалмады.

Диагностика барысында алынған деректерді талдай отырып, біз анықтаушы экспериментте жеңіл зерде бұзылыстары бар 1-2 сынып оқушыларының көпшілігінде есте сақтау мен ерікті есте сақтауының орташа және төмен деңгейде екенін анықтадық. Жоғары деңгей қатысушылардың ешбірінде кездескен жоқ.

Қорытынды, тұжырым

Зерттеу нәтижелерін қорытындылай келе мыналарды атап өтуге болады:

- ерікті есте сақтауды зерттеу кезінде жоғары деңгей оқушыларда табылған жоқ, орташа және төмен деңгейлер басым, орташадан төмен деңгей аз байқалады;
- жеңіл зерде бұзылыстары бар балалар үшін жанама есте сақтау процесі төмен;
- оқиганы есте сақтағаннан кейін оны қайталау толық емес;
- ерікті визуалды есте сақтау қабілеті балалардың осы санатындағы дамудың төмен немесе орташа деңгейіне ие.

Жеңіл зерде бұзылыстары бар балаларда ерікті есте сақтаудың сәтті дамуы үшін кешенді тәсіл қажет, соның ішінде:

- Көрнекі құралдарды пайдалану: суреттер, схемалар, нақты объектілер ақпаратты қол жетімді және есте қаларлық етеді.
- Мультисенсорлық оқыту: әр түрлі сезім мүшелерін (көру, есту, сипап сезу, кинестетика) қолдану есте сақтауды күшейтеді.
- Мнемотехника: әр түрлі мнемоникалық әдістерді қолдану (ассоциациялар, рифмдер, мнемикалық кестелер) есте сақтауды жеңілдетеді.
- Есте сақтау стратегияларын дамыту: ақпаратты қайталау, топтастыру, құрылымдау әдістерін үйрету.
- Зейінді дамыту: зейін мен тұрақтылықты дамытуға арналған ойындар мен жаттығулар.
- Ата-аналармен ынтымақтастық: ата-аналарға баланың есте сақтау қабілетінің даму ерекшеліктерін түсіндіру және мнемикалық дағдыларды дамыту бойынша бірлескен жұмыс.

Жеңіл зерде бұзылыстары бар балаларда ерікті есте сақтауды дамыту-шыдамдылықты, жүйелілікті және жеке көзқарасты қажет ететін ұзақ және көп уақытты қажет ететін процесс. Сипатталған әдістер мен тәсілдерді қолдану бұл балалардың мнемикалық қабілетін едәуір жақсартуға және олардың мектептегі үлгерімін арттыруға мүмкіндік береді. Оқытудың сәттілігі көбінесе мұғалімдердің, ата-аналардың және баламен жұмыс істейтін мамандардың тығыз ынтымақтастығына байланысты. Алынған көрсеткіштерді түзету үшін арнайы түзету-дамыту бағдарламасы әзірленіп, сынақтан өткізілуі қажет. Түзету-дамыту бағдарламасы типтік оқу бағдарламасының мазмұнына сай дайындалуы қажет. Сонда ғана, жеңіл зерде бұзылыстары бар оқушылар сабақта алған білімдерін есте жақсы сақтай алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Дефектология: словарь-справочник / авт.сост. С.С. Степанов; под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Новая школа, 1996. – 80 с.
2. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. – М.: Просвещение, 2002. – 319 с.
3. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 185 с.
4. Волков Б.С. Психология младшего школьника: учебное пособие / Б.С. Волков. – М.: Эксмо, 2010. – 91 с.
5. Возрастная психология: учебник / Л.Ф.Обухова. – М.: Издательство «Юрайт»; МГППУ, 2011. – 460 с.
6. Истомина З.М. Развитие памяти / З.М. Истомина. – М.: Просвещение, 1978. – 120 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 441 с.
8. Симонова Л.Ф. Память. Дети 5-7 лет / Л.Ф. Симонова. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001 – 144 с.

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.21

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.009

Ибатова Г.Б.¹, Қисметова Н.С.²

¹Ғылыми жетекшісі, аға оқытушы, PhD ibatova_igb@mail.ru

²7M01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 – курс магистранты
nazzz.co.kismet@gmail.com

^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы қ., Қазақстан

**МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН IV
ДЕҢГЕЙДЕГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕМ ҚҰРАУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДА
МНЕМОТЕХНИКАНЫ ҚОЛДАНУ**

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар балалардың сөйлем құрау дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін қарастыру арқылы, мектеп жасына дейінгі сөйлеу

тілі жалпы дамымаған IV деңгейдегі балалардағы сөйлем құрауда болатын қиындықтардың алдын алу және жалпы сөйлем құрау дағдысын дамыту мақсатында мнемотехника құралдарын қолдану мәселесі қозғалады. Сөйлем құрау бұл күрделі психолінгвистикалық үдеріс, ол когнитивті, грамматикалық, лексикалық және моторлы дағдыларды қажет етеді. Және сөйлеу тілінің толыққанды қалыптасуы үшін маңызды орын алады. Мақалада бұл дағдыларды дамыту бірнеше кезеңдерге бөлініп сипатталады. Мнемотехниканың сөйлеу дағдыларын дамытудағы рөлі мен маңызы қарастырылып, қазіргі арнайы педагогикадағы мнемотехниканың өзектілігі талданады.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, мектеп жасына дейінгі кезең, мнемотехника, сөйлем құрау дағдысы, тілдік даму, психолінгвистикалық үдеріс, байланыстырып сөйлеуді дамыту.

Ибатова Г.Б.¹, Қисметова Н.С.²

¹Научный руководитель, старший преподаватель, PhD ibatova_igb@mail.ru

²Магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия
nazzz.co.kismet@gmail.com

^{1, 2} КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности формирования навыков построения предложений у детей с общим недоразвитием речи, а также затрагивается вопрос применения средств мнемотехники с целью профилактики трудностей и развития навыков составления предложений у детей дошкольного возраста с ОНР IV уровня. Построение предложений представляет собой сложный психолінгвистический процесс, которая требует когнитивных, грамматических, лексических и моторных навыков и занимает важное место в полноценном развитии речи. В статье описаны этапы формирования данных навыков, а также рассматривается роль и значение мнемотехники в развитии речевых умений. Анализируется актуальность использования мнемотехники в современной специальной педагогике.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, мнемотехника, навык построения предложений, речевое развитие, психолінгвистический процесс, развитие связной речи.

Ibatova G.B.¹, Kismetova N.S.²

¹Scientific supervisor, senior lecturer, PhD ibatova_igb@mail.ru

²1st year master's student in specialty 7M01902–Special pedagogy:Speech therapy
nazzz.co.kismet@gmail.com

^{1, 2} Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THE USE OF MNEMONICS IN DEVELOPING SENTENCE CONSTRUCTION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH LEVEL IV GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation

This article examines the features of sentence construction skill development in children with general speech underdevelopment, as well as the use of mnemonic techniques to prevent difficulties and enhance sentence-building skills in preschool children with Level IV general speech underdevelopment. Sentence construction is a complex psycholinguistic process that requires cognitive, grammatical, lexical, and motor skills and plays a crucial role in the full development of speech. The article describes the stages of forming these skills and explores the role and significance of mnemonics in speech development. The relevance of using mnemonics in modern special pedagogy is also analyzed.

Keywords: general speech underdevelopment, preschool age, mnemonics, sentence construction skills, speech development, psycholinguistic process, development of coherent speech.

Кіріспе

Сөйлеу – бұл біздің ішкі ойымызды тілдің көмегімен басқа адамдарға жеткізу қабілетіміз. Адам баласы сөйлеу қабілеті арқылы бір-бірімен қарым-қатынас құрып, түсінісіп, өз ойларын білдіре алады. Алайда сөйлеу әрекетін, яғни сөйлеу актісін орындау үшін адамда сөйлеу тілі толыққанды қалыптасуы маңызды шарт. Осы жерде сөйлеу актісі дегеніміз – белгілі қоғамдық ортада қалыптасқан сөйлеу принциптері мен ережелеріне сай, арнайы мақсатта жүзеге асырылатын сөйлеу әрекетін айтамыз [1]. Бұл шарт логопедияның негізгі принциптеріне сай келеді. Соның ішінде, жүйелілік принципіне негізделеді. Өйткені сөйлеу тілі күрделі функционалдық жүйені құрайды және оның құрылу компоненттері бір-бірімен тығыз байланыста, сондықтан сөйлеу тілін және оның дамуын зерттеу, түзету сөйлеу тілінің барлық компоненттеріне ықпал етуді болжайды [2]. Мәселен, сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар балаларда сөйлеу тілінің барлық құрама компоненттерінің бұзылуы байқалады. Соған байланысты сөйлеу тілі жалпы дамымауының анықтамасы есту қабілеті мен зияты әдеттегідей дамыған балалардың дыбыстық, мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуы нәтижесіндегі сөйлеу тілі бұзылыстары ретінде сипатталып, көрініс табады [2]. Бұл жөнінде отандық Қ.Қ. Өмірбекова, Г.Б. Ибатова, Г.Н. Төлебиева, Г.С. Оразаева және ресейлік (Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина, О.В. Галкина, Г.В. Чиркина, Л.В. Градусова, В.П. Глухова) т.б. сынды ғалымдардың еңбектерінде кешенді талданып қарастырылған. Көптеген ғалымдардың зерттеулері бойынша СТЖД кезінде баланың сөйлеу тілінде өзіндік ерекшеліктер де байқалады. Оларға, сөйлеу тілінің кеш басталуы, аграмматизм, сөйлеудің фонетикалық тұрғыдан толық қалыптаспауы, экспрессивті сөйлеудің импрессивті сөйлеуден артта қалуы, сөйлеу тілінің түсініксіз болуы тән [3]. СТЖД балаларда дыбыстарды айту және есту арқылы ажырату дәрежесі әртүрлі деңгейде бұзылған. Олар морфемалар жүйесін меңгеруде қиындық көреді, осыған байланысты сөз түрлендіру және сөзжасам дағдыларын игеру күрделене түседі. Сонымен қатар, олардың сөздік қоры жас ерекшелігіне сай қалыптаспаған, байланыстырып сөйлеуі толық дамымаған күйде болады (Р.Е. Левина, В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Б.М. Гриншпун). Бұлардың барлығы балада кейін сөйлемді дұрыс құра алмау сынды қиындықтарға әкеліп соғады. Жалпы, сөйлеу тілі жалпы дамымауын 4-деңгейге бөліп қарастырады. Алғашында (Р.Е. Левина) үш деңгейге бөлсе, кейінірек (Т.Б. Филичева) 4-деңгейді сипаттап қосады. Оған дейін бұл деңгей, сөйлеу тілі дамымауының

көмескі түрі ретінде белгіленіп, аталып келген болатын. Сөйлеу тілінің бұл түрін ресейлік Т.Б. Филичева және отандық авторлар М.С.Грушевская мен Қ.Қ. Өмірбекова зерттеген [2]. Т.Б. Филичеваның пікірі бойынша, СТЖД балаларда сөйлем құрау дағдыларының бұзылуына мыналар тән: балалар сөздің түпнұсқалық мағынасын тек шамамен жеткізетін стереотипті тұжырымдарды қолдануға бейім, лексикалық қателердің сипаты: мағыналары ұқсас сөздерді алмастыру, синонимдік және антонимдік жұптарды таңдауда, сөзжасамдық дағдыларында қиындық болуымен көрінеді, бала өз өміріндегі оқиғалар туралы әңгімелегенде немесе шығармашылық элементтері бар мәтін құрастырғанда, көбіне қысқа әрі ақпараттық мазмұны аз сөйлемдерді қолдануымен ерекшеленеді [6]. Т.Б. Филичева зерттеулеріне негізделі СТЖД IV деңгейіндегі балалардың сөйлем құрау дағдысында келесі ерекшеліктер байқалады:

- әңгімелеуде балалар аз ақпарат беретін жай және жайылма сөйлемдерді қолданады;
- сөздерді орынсыз тіркестіру, дұрыс синтаксистік құрылым құра алмау;
- септік, жіктік, тәуелділік жалғауларын дұрыс қолданбау;
- себеп-салдар, шартты бағыныңқы, қарсылықты бағыныңқы күрделі сөйлемдерді құра алмау, қолданбау;
- жаттанды сөйлемдерді құрастыру;
- мағынасы толық ашылмаған, сөйлемнің басым бөлігі зат есімнен құралған, етістік және басқа да сөйлем мүшелері аз қолданылған қысқа сөйлемдерді құру;
- оқиғаларды ретімен баяндай алмау.

Балалардың сөйлеу онтогенезін зерттеу арқылы біз баладағы даму динамикасын бақылауға мүмкіндік алып қана қоймай, баланың сөйлеу тілінің қай аспектілеріне көңіл бөлу қажеттігімізден хабардар боламыз, әрі қарай түзете дамыту бағдарламасын құру жұмысын жүргізе аламыз. Неліктен баланың сөйлеу тілінің даму қарқынын ерте жастан қолға алған дұрыс деген сауалға жауап осында екені белгілі болады. Бұл туралы (Л.И. Белякова мен Е.А. Дьякованың) еңбектерінде айтылып өтіледі: «1-ден 6 жасқа дейінгі сөйлеу тілі дамуының бүкіл кезеңі сензитивті болып саналады, яғни баланың айналасындағы сөйлеуді қабылдауға, сондай-ақ әртүрлі ішкі және сыртқы орта факторларының әсеріне ерекше сезімтал кезеңі. Дәл осы уақытта балалар ауызша сөйлеуді барынша өнімді меңгере алады». Жүйелі түрде ерте жастан балаға кешенді тексеріс жүргізу арқылы сөйлеу бұзылыстарын ерте анықтау, балада әрі қарай тіл дамуында күрделі сөйлеу бұзылыстарының пайда болуының алдын алады.

Сөйлем – синтаксистік тұтастық, ол біршама аяқталған ойды білдіріп, өзара байланысқан сөздер мен сөз тіркестерінен құралады [1]. Ал сөйлем құрау – сөйлеу тілінің жоғары маңызға ие құрылымдық бөлігі. Өйткені, жоғарыда аталып өткендей, сөйлеу әрекетін жүзеге асыру үшін, қарым-қатынас, ақпарат алмасу барысында ойымызды, ішкі сезімімізді толық әрі дұрыс жеткізе алуымыз сөйлем құрау дағдысының қалыптасу деңгейіне тікелей байланысты. Сөйлем негізгі синтаксистік бірлік, оны дұрыс құру адамдар арасындағы коммуникациялық үдерістің және өзара әрекеттесудің қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Сөйлем құрау дағдысы толыққанды қалыптасуы бірнеше кезеңді қамтиды. Бұл кезеңдер баланың сөйлеу тілінің даму кезеңдерімен тығыз байланыста. Сөйлеу процесінің

құрылымына негізделе отырып Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев сөйлеудің келесі пайда болатын операцияларын ажыратады: түрткі – ой (сөйлеу интенциясы) – іштей бағдарлама жасау – лексикалық күшейту және грамматикалық құрастыру – моторлы іске асыру – сыртқы сөйлеу [3]. А.Н. Гвоздевтің айтуы бойынша, 5 жастағы балада грамматикалық негізгі категориялар толық қалыптасып, бала өз тілінде жай және күрделі сөйлемдерді қолдана алуы қажет, яғни сөйлеу тілінің грамматикалық құрылысының үш кезеңін де меңгерген дәрежеде болуы тиіс. Ол үш кезеңге аморфты түбір-сөздерден тұратын сөйлемдер (1 кезең), сөйлемнің грамматикалық құрылысын игеру (2 кезең), ана тілінің морфологиялық жүйесін игеру (3 кезең) жатады деп пікір қалдырған [2]. Және осы кезеңдердің қалыптасуына мән беру маңызды. Себебі грамматикалық құрылым – бұл адамның өз ойларын білдіруі мен басқа адамдардың айтқандарын түсінуі үшін қажет білімдер мен дағдылар жиынтығы (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович). А.Н. Гвоздевтің пікірінше, грамматикалық құрылым – бұл сөздердің сөз тіркестерінде және сөйлемдерде өзара әрекеттесу жүйесі [5]. Сонымен қатар сөйлем құрау дағдысы толыққанды қалыптасуы үшін және балалардың мектепте әрі қарай табысты білім алуы үшін мектепке дейінгі кезеңде бала тілдің синтаксистік жүйесін меңгеруі қажет. Ол туралы Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина еңбектерінде, СТЖД балалардың сөйлеуінің синтаксистік құрылымына тән ерекшеліктерін зерттеу нәтижесінде аталып өтіледі. Бұл ерекшеліктерге баланың қолданатын сөйлем түрлерінің шектелуінде, айтылым кезіндегі грамматикалық рәсімделуіндегі ауытқулар, сөздер арасындағы мағыналық және грамматикалық байланыстарды қалыптастыруындағы бұзылыстардан көрініс табады. Мұндай қиындықтар сөйлеу коммуникациясын айтарлықтай қиындатады [8, 9, 10]. Осы ғалымдардың пікірлері мен зерттеулеріне негізделе отыра, қазіргі таңда логопедияның басты міндеттерінің бірі сөйлеудің синтаксистік жағын қалыптастыруға және дамытуға бағытталған логопедиялық жұмысты жетілдіру және балада сөйлем құрау дағдыларының толыққанды қалыптасуы үшін белгілі кезеңдер қажет екендігі нақтыланады. Сөйлемді дұрыс құрау үшін бала белгілі даму кезеңдерінен өтеді. Әр кезеңде белгілі бір дағдылар қалыптасады, ол аталған сөйлем құрай алу дағдымыздың қалыптасуында негізгі алғышарттар болып табылады. Осы жөнінде даму кезеңдері, олардың сипаттамалары мен баланың игеретін дағдылары туралы 1 кестеде ұсынамын.

Кесте 1. Сөйлем құрауды меңгеру кезеңдері және әр кезеңдегі баланың игеретін дағды сипаттамалары.

Кезеңдер	Сипаттамасы	Баланың дағдысы
1. Кезең : Когнитивтік дайындық	Заттарды, іс-әрекеттерді, белгілерді ажырату	Баланың ойлау қабілеті дамып, қоршаған ортаны таниды
2. Кезең: Лексикалық деңгей	Бала сөздерді меңгеріп, атауларды қолдана бастайды	Сөздік қоры кеңейеді, заттарды атай алады
3. Кезең: Грамматикалық құрылымдарды меңгеру	Сөздерді дұрыс байланыстыру, сөйлем мүшелерін дұрыс қолдану	Баланың сөйлемдері күрделене түседі, сөйлем құрау дағдысы қалыптасады

4. Кезең: Байланыстырып сөйлеу	Сөйлемдерді бір-бірімен мағыналық байланыстыру, әңгімелеу	Бала ойын жүйелі жеткізе алады, әңгіме құрастырады
--------------------------------	---	--

Осы кезеңдерге сәйкес СТЖД балаларда сөйлем құрау дағдыларын қалыптастыруда қажет болып табылады:

- жеткілікті сөздік қордың болуы, бала әртүрлі тақырыптарға қажетті сөздерді білуі;
- грамматикалық ережелерді меңгеру, сөздердің байланысу заңдылықтарын түсіну, бала сөздерді дұрыс түрлендіріп білуі;
- қарапайым және күрделі сөйлемдерді құру үшін, жалғаулар мен жұрнақтарды қолдана алуы;
- сөздерді дұрыс ретпен орналастыру;
- сөйлемнің мағыналық тұтастығының болуы, логикалық байланыстыра алу;
- байланыстырып сөйлеуді дамыту (себебі, сөйлем құрау – байланыстырып сөйлеудің негізгі аспектісі).

Сөйлем құрау дағдысын дамыту үшін сөздік қор, грамматика, дұрыс сөз реті, логикалық ойлау және дыбыстық дағдылар маңызды. Және балада сөйлем құрау дағдыларын дамыту үшін тиімді әдіс ретінде мнемотехника құралдарын қолдану ұсынылады.

Мнемотехника – керек мәліметтерді еске сақтауды жеңілдететін әдістер жиынтығы. Бұл әдістер белгілі бір заттар арасында байланыстар түзу арқылы жүзеге асырады: соның ішінде визуалды, аудиалды, кинестетикалық бейнесі бар ұғымдарға алмастыру арқылы, жаңа мәліметтерді бұрын есте сақталған ақпараттармен байланыстыру арқылы, есте сақтауды жеңілдету үшін әртүрлі өзгерістер енгізу. К.Д. Ушинский былай деп жазған: «Балаға бұрын білмейтін бес сөзді үйретіңіз – ол ұзақ әрі бекер қиналады, бірақ осындай жиырма сөзді суреттермен байланыстырсаңыз, ол оларды лезде меңгереді». Жоғарыда айтылған сөздерді негізге ала отырып, баланың сөйлеу тілін дамытуда көрнекіліктерді қолдану тиімділігін алға тартуға болады. Әсіресе, сөйлеу тілі күрделі бұзылыстары бар балаларға сөйлеу тілін қалыптастыру процесін жеңілдететін және бағыттайтын қосымша құрал ретінде көрнекі модельді қолдану қажет деген қорытынды жасауға болады. Осы жөнінде көрнекіліктің маңыздылығы туралы ұлы педагогтар (С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Л.В. Эльконин) т.б дәйектеген. Бұл жерде көрнекі модель дегеніміз белгілі бір ұғымды, құбылысты немесе процесті бейнелеп, түсіндіруге көмектесетін графикалық, символдық немесе заттық құралдар жиынтығы. Сол құралдардың бірі ретінде мнемотехника әдісін жатқызамыз. Мнемотехника ақпаратты сақтауды жеңілдетуден бөлек, сөздік қорды кеңейтуге (лексиканы меңгеруде) әртүрлі тақырыптарға байланысты жаңа сөздерді тез игеріп есте сақтауға, синтаксистік құрылымды меңгеруде, сөйлеу жылдамдығын арттырып, тілдік дағдыларды жетілдіруде ықпалы зор. Жалпы мнемотехника мынадай әдіс-тәсілдерден тұрады:

- Вербальді әдістер: рифмалар, акронимдер, аллитерациялар, аббревиатуралар.
- Визуалды әдістер: бейнелерді, ассоциацияларды және қиялдағы суреттерді пайдалану, мысалы локустар әдісі.
- Құрылымдық әдістер: схемалар, диаграммалар, кестелер және тағы басқа да ақпаратты жүйелеу тәсілдері.

- Сенсорлық және кинестетикалық әдістер: материалды жақсы меңгеру үшін қимылдарды, тактильді сезімдерді және басқа да сезім мүшелерін қосуды қарастырады.

Осы әдістердің ішінен құрылымдық әдістерді алатын болсақ. Мнemoкестелерді пайдалану балалардың сөйлеу тіліндегі мынадай мәселелерді шешуде керемет тәсіл:

- Қарапайым сөйлемдерден, күрделі сөйлемдер құрай алуға;
- Диалогтік сөйлеуді жақсартуда, сөйлемдерді, сұрақтарды дұрыс әрі түсінікті құра алу, қысқа немесе кеңейтілген жауаптарды құруда;
- Өз ойын, пікірлерін, ой қорытындыларын жеткізе алуға;
- Сөйлеу мәдениетін жетілдіруге.

Осы айтылған ақпараттарды жүйелей отыра, және 1 кестеде көрсетілген ақпараттарды толықтыру мақсатында, мнемотехника әдісін сөйлем құрау дағдысын дамытудың әртүрлі кезеңдерінде қалай қолдануға болатындығын 2 кестеде ұсынамын.

Кесте 2. Сөйлем құрау дағдысын дамыту кезеңдерінде мнемотехниканы қолдану.

Кезең	Мнемотехникалық әдістер	Қолдану тәсілдері
1. Сөздік қорды дамыту	Мнemoкестелер (сөздік мнемосызба)	Суреттер мен шартты белгілер арқылы жаңа сөздерді үйрету (мысалы, «мысық» сөзіне – мысықтың суреті)
2. Грамматикалық құрылымдарды меңгеру	Мнемосызбалар	Сөздердің байланысын көрсететін символдық схемалар (мысалы, сын есім – зат есім құрылымдарын көрсету: «үлкен алма» - үлкенді бейнелейтін белгі және алма суреті)
3. Қарапайым сөйлемдер құрау	Мнemoкестелер (қарапайым сөйлемдер)	«Мен алма жедім» сөйлемін жасау үшін: «Мен» - бала суреті, «алма» - алма суреті, «жедім» - қасық ұстаған бала суреті
4. Күрделі сөйлемдерді құрау	Мнemoкестелер (күрделендірілген)	Қимылдар мен себеп-салдар байланыстыратын мнемокестелер (мысалы, «Күн шықты – балалар далаға шықты» схемасы: күннің суреті және балалар ойнап жүрген сурет)
5. Байланыстырып сөйлеуді дамыту	Мнеможолақтар (оқиға тізбегі)	Оқиға желісін көрсету үшін суреттерді ретімен орналастыру (мысалы, «Қоян орманда серуендеді – қасқырды көрді – ағашқа шықты» схемасы)
6. Сөздік қор мен сөйлем құрылымын автоматтандыру	Мнемокарталар (еркін сөйлеуді дамыту)	Балаларға оқиғалар желісін мнемокарталар арқылы құруға мүмкіндік беру (мысалы, үш сурет беріп, оларды пайдаланып еркін сөйлем құру)

Осы кестеде берілгендей, мнемотехниканы сөйлем құрау дағдыларын дамыту кезеңдеріне бейімдей отырып, балалардың сөйлеу дағдысын жеңіл әрі тиімді түрде

қалыптастыруға болады. Бұл әдістерді сонымен қатар сөйлеу тілінің жалпы дамымауы IV деңгейіндегі балаларға қолдану пайдалы, себебі олар есте сақтау қабілетті жақсартын қана қоймай, сөйлеу белсенділігін арттырып, балада сөйлем құрау дағдыларын жақсартады.

Бұл жерде мнемотехника әдісінің СТЖД балалармен жұмыс жүргізудегі өзектілігі – көрнекі модельді қолдана отырып, балаларға жаңа ақпараттарды жеткізу жолын оңтайландыру процесінде, яғни балаға жаңа дағдыларды қалыптастыруды жеңілдету, және баладағы сөйлеу тіліндегі кідіріс пен қиындықтарды жоюда көмек беру болып табылады.

Қорытынды

Сонымен, қорытындылай келе СТЖД балалардың сөйлем құрау ерекшеліктерін талдау нәтижесінде, мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған IV деңгейі бар балалардың сөйлем құрау дағдыларын дамыту – өте ауқымды, жүйелі, кешенді түрде болатын түзете-дамыту жұмысымен жүзеге асатын және талап етілетін маңызды міндеттердің бірі екендігі айқындалады. Сөйлем құрау дағдысы кезеңдерге бөліп қарастырылатын, және оның қалыптасуында когнитивті, грамматикалық (морфологиялық және синтаксистік), лексикалық компоненттердің өзара тығыз байланыстары үлкен рөл атқаратындығы белгілі. Сол себепті, СТЖД балаларға мнемотехника құралдарын қолдану тиімділігі, жүргізілген талдаулар көрсеткендей сөйлеу тілінің барлық аспектілеріне ықпал ету арқылы, оң нәтижеге қол жеткізуге болатындығын анықтайды. Яғни, сөйлем құрау дағдылары толыққанды қалыптасу мақсатында, сөйлеу тілінің барлық құрама компоненттерін дамыту бойынша бір мнемотехника әдісін ғана пайдалана отыра үлкен нәтижеге қол жеткізуге болады. Осылайша, мнемотехниканы логопедиялық сабақтарда СТЖД IV деңгейі бар балалармен жұмыс істеуде қолдану маңызға ие.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Тіл білімі терминдерінің түсіндірме сөздігі – Алматы. «Сөздік-Словарь», 2005 жыл.
2. Қ.Қ. Өмірбекова, Г.С. Оразаева, Г.Н. Төлебиева, Г.Б. Ибатова Логопедия. Оқулық: Жоғары педагогикалық оқу орындарының дефектология бөлімдерінің студенттеріне арналған оқулық (Қ.Қ. Өмірбекованың редакциясымен) – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011 жыл.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Л69 заведений / под ред. Л. . Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар, изд. Центр Владос, 2006.
4. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». М. 2002
5. Khalid Khan. Mnemonics and Study Tips for Medcal Students, 2nd edition. 2008
6. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2010.
7. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004.
8. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: Учеб. - метод. пособие / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Ек.: Литур, 2011.
9. Цейтлин С.Н. Критерии уровня сформированности синтаксического развития ребенка / С.Н. Цейтлин // Логопед в детском саду. – 2012.

10. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2011. – 160 с.

МРНТИ: 15.41.00

УДК 376.3

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.014

Аутаева А.Н.¹, Әбибулла Б. Д²

¹Арнайы педогогика кафедрасының меңгерушісі психол.ғ.к., қауымдастырылған профессор,
akbota-n@mail.ru

7М01901 Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты,

^{1,2} Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,,
Алматы қ., Қазақстан

АВА ТЕРАПИЯСЫН ҚОЛДАНУ НЕГІЗІНДЕ АУТИСТИК СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН 1-2 СЫНЫП БАЛАЛАРЫН ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУДІҢ ЖЕКЕЛЕНДІРІЛГЕН ТРАЕКТОРИЯСЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада аутистік спектрі бұзылған (АСБ) 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтенуін жекелендірілген траектория бойынша дамыту мәселесі қарастырылады. АВА терапиясын қолдану арқылы балалардың әлеуметтік дағдыларын, қарым-қатынас қабілеттерін жақсарту және олардың мектепке бейімделу деңгейін арттыру жолдары зерттелді. Теориялық және эмпирикалық әдістер негізінде жүргізілген зерттеу нәтижелері көрсетілген. Констатируші және формирүші кезеңдерде алынған мәліметтерді салыстыра отырып, АВА терапиясының тиімділігі дәлелденді.

Түйінді сөздер: жеке траектория, аутизм спектрі бұзылған балалар, арт-терапия, әлеуметтік тренингтер, әлеуметтік дағдылар, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар (ОР), коммуникативті кедергілер, сенсорлық сезімталдық, жеке ерекшеліктер.

Аутаева А.Н.¹, Әбибулла Б. Д²

¹Заведующая кафедрой специального образования, кандидат психологических наук,
ассоц.профессор
akbota-n@mail.ru

²Магистрант 2 курса специальности «7М01901 Специальная педагогика»

^{1,2} Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННАЯ ТРАЕКТОРИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ 1-2 КЛАССОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ОСНОВЕ АВА-ТЕРАПИИ

Аннотация

В данной статье рассматривается процесс социализации учащихся 1-2 классов с расстройством аутистического спектра (РАС) на основе персонализированной траектории. Исследуется влияние применения терапии прикладного анализа поведения (АВА) на развитие социальных навыков, коммуникативных способностей и адаптацию детей к школьной среде. В ходе исследования использованы теоретические и эмпирические методы,

а также приведены результаты, подтверждающие эффективность АВА-терапии. Сравнение данных констатирующего и формирующего этапов демонстрирует положительное влияние данного подхода.

Ключевые слова: персонализированная траектория, дети с расстройством аутистического спектра, арт-терапия, социальные тренинги, социальные навыки, дети с особыми образовательными потребностями (ООП), коммуникативные барьеры, сенсорная чувствительность, индивидуальные особенности.

Autaeva A. N. Abibulla B. D.,

¹Head of the Department of Special Education, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

akbota-n@mail.ru

^{2nd} year Master's student in the «7M01901 Special Pedagogy» program

^{1,2} Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

INDIVIDUALIZED TRAJECTORY OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF GRADES 1-2 WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS BASED ON ABA THERAPY

Abstract

This article examines the process of socialization of 1st and 2nd grade students with Autism Spectrum Disorder (ASD) based on an individualized trajectory. The study explores how the use of Applied Behavior Analysis (ABA) therapy improves children's social skills, communication abilities, and adaptation to school. The research is based on theoretical and empirical methods, and the results demonstrate the effectiveness of ABA therapy. By comparing data from the initial and intervention stages, the study provides evidence of the positive impact of this approach.

Keywords: personalized trajectory, children with autism spectrum disorder, art therapy, social training, social skills, children with special educational needs, communication barriers, sensory sensitivity, individual characteristics. папнш нгпвшгам

Кіріспе Аутистік спектрі бұзылған (АСБ) балаларды әлеуметтендіру – арнайы педагогика мен инклюзивті білім берудің маңызды бағыттарының бірі. Бұл үдерісте қолданылатын әдістердің бірі – қолданбалы мінез-құлық талдауы (Applied Behavior Analysis, АВА терапия). АВА терапиясы – дәлелденген ғылыми негізі бар әдістеме, ол балалардың әлеуметтік, танымдық және коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруға көмектеседі. Осы мақалада 1-2 сынып оқушыларының әлеуметтенуін жекелендірілген траектория бойынша жүзеге асырудың ерекшеліктері қарастырылады. АСД бар балаларды әлеуметтік бейімдеу және оларды тәуелсіз өмірге дайындау мәселесі өзекті болып қала береді. Қазіргі уақытта "мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы" Қазақстан Республикасының Заңында балалар мүгедектігінің алдын алуға бағытталған шаралар көзделген [1].

Аутизм спектрінің бұзылуы дисонтогенездің ерекше түрі ретінде психологиялық–педагогикалық проблема ретінде қарастырылуда. Ғылыми әдебиеттерде "аутизм спектрінің бұзылуы" ұғымына көптеген тәсілдер бар. Алайда, қазіргі заманғы арнайы әдебиеттерді талдау психологияда ерте балалық аутизмнің пайда болу себептерін терең теориялық және әдіснамалық талдау мен негіздеудің алғышарттары қалыптасқанын көрсетеді. Сонымен қатар, аутизм спектрі бұзылған балаларда өзін-өзі тану және жеке тұлғаны қалыптастыру ерекшеліктері, сондай-ақ олардың әлеуметтену аспектілері жеткілікті түрде анық байқалмайды. Балаларды тәуелсіз өмірге дайындау Мектепке дейінгі және жалпы білім беру ұйымдары үшін маңызды міндет болып табылады[2].

Қазақстандық ғалымдар А.К. Ерсарина [3], З.Б. Джангельдинова [4], Р.К. Айтжанова [5], Г.К. Айқынбаева [6], Б.Б. Қашхынбай, А.А. Наурызбаева [7], К.А. Абенова [8], Г.Е. Амирбекова, М.Е. Баймуханова [9] және т.б. АСБ бар балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін анықтады. Әлеуметтену – бұл адам өміріндегі оның қоғамға сәтті интеграциясын анықтайтын негізгі процесс. Әлеуметтену процесінде бала мінез-құлық нормалары мен ережелерін меңгереді, қарым-қатынас дағдыларын дамытады, қоршаған әлемді қабылдауға және өзгерістерге бейімделуге үйренеді. Бастауыш мектеп жасындағы балалар үшін әлеуметтену ерекше рөл атқарады, өйткені дәл осы жаста отбасылық ортадан кең әлеуметтік жүйеге – мектепке көшу жүреді. Мұнда бала өзара әрекеттесудің жаңа түрлерімен, міндеттерімен, сондай-ақ мұғалімдермен және құрдастарымен қарым-қатынас орнату қажеттілігімен бетпе-бет келеді. Дегенмен, аутизм спектрінің бұзылуы бар балалар әлеуметтік өзара әрекеттесу тапшылығы, ауызша емес және ауызша қарым-қатынастың бұзылуы және стереотиптік мінез-құлыққа бейімділік сияқты даму ерекшеліктеріне байланысты әлеуметтену процесінде елеулі қиындықтарға тап болады. Бұл ерекшеліктер әлеуметтену процесін қиындатып қана қоймай, оқуды қиындатады, бұл мұндай балалардың әлеуметтік бейімделу мәселесін өте өзекті етеді.

Зерттеу әдістері мен материалдары.

Тұлғаның әлеуметтенуі туралы толыққанды көрініске ие болу үшін әрбір мәлімделген компонентті жеке-жеке қарау керек, өйткені олардың әрқайсысы жеке тұлғаның әлеуметтік көзқарастарының толыққанды дамуына әсер етеді. Әлеуметтену компоненттерін қарастырудан бастайық.

1. Құндылық компоненті. Бұл жеке тұлға қоғамға интеграцияланған кезде оқиғаларды, құбылыстар мен заттарды жалпы қабылданған нормаларға сәйкес қабылдайтын және оларды өзі үшін қайта ойластырып, мағыналы ете алатын ерекше жүйені құрайды.

2. Коммуникативті компонент. Қоғамда ауызша және вербалды емес қарым-қатынас құралдарын қолдану жиынтығы.

3. Танымдық компонент. Ол әлеуметтік сипаттағы идеялар жүйесін құруды, жеке тұлғаның ол үшін маңызды құзыреттерді игеруін қамтиды. Танымдық компонент белгілі бір білімді игеруді қамтиды.

4. Мінез-құлық компоненті. Адам күнделікті өмірде қолданатын барлық мінез-құлық үлгілерін қамтиды.

Әлеуметтену компоненттері әлеуметтену процесінің ажырамас бөлігі болып табылатынын және адамның қоғамда өмір сүруінің маңызды шарттарын, оның құндылықтары мен әлеуметтік көзқарастарын қалыптастыруды біріктіретінін атап өтейік [10].

Аутизм спектрінің бұзылуы проблемасы әлемнің әртүрлі елдерінде, соның ішінде Қазақстанда барған сайын өзекті бола түсуде, бұл аутизм диагнозын алатын балалар санының артуына, сондай-ақ медициналық, педагогикалық және әлеуметтік салаларда осы бұзылыс туралы хабардарлықтың артуына байланысты.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (ДДҰ) мәліметтері бойынша, 2022 жылғы жағдай бойынша аутизм бүкіл әлем бойынша 100 баланың бірінде кездеседі. Бұған дейін, 2008 жылы, жиілік 150 баланың 1 — ін құраса, 2005 жылы бұл көрсеткіш 250-300 баланың 1-ниже одан да төмен болды. Бұл өсу ертерек диагноз қоюға және бұзылыс туралы жақсы хабардар болуға байланысты.

Қазақстандағы Статистика: 2022 жылы Қазақстанда аутизм спектрі бұзылған 12 087 бала тіркелген. Жас санаттары бойынша бөлу: 3 жасқа дейін — 1052 бала, 3 жастан 5 жасқа дейін — 4331 бала, 6 жастан 18 жасқа дейін — 6704 бала.

Аутизмнің таралуы оны емдеуге және осы бұзылысы бар балаларды қолдауға кешенді тәсілді қажет етеді. Бұған мыналар кіреді: ерте диагностика және араласу, әлеуметтік және

коммуникативтік дағдыларды дамытуға бағытталған білім беру бағдарламаларын енгізу, отбасыларға психологиялық және педагогикалық қолдау, аутизмі бар балалармен жұмыс істеу үшін тәрбиешілер мен мамандарды кәсіптік оқыту. Осылайша, хабарланған жағдайлардың көбеюіне қарамастан, диагнозды жақсартуды жалғастыру ғана емес, сонымен қатар аутизмі бар балаларға сапалы білім беру және әлеуметтік бейімделу үшін жағдай жасау маңызды.

Аутизм спектрі бұзылған балалардың саны күннен-күнге артып келеді. Аутизм спектрінің бұзылуын (АСД) түзетуге бағытталған кез келген әдістеменің негізгі мақсаты баланың өмір сүру сапасын жақсарту, сондай-ақ аутизм спектрі бұзылған балаға оқу мен тәуелсіз өмір жолындағы кедергілерді жеңуге мүмкіндік беретін дағдыларды игеру болып табылады. Осы мақсаттарға жетудің ең тиімді және қолданбалы әдістерінің бірі-қолданбалы мінез-құлықты талдау немесе АВА терапиясы (ағылшын: Applied Behavior Analysis; орыс: қолданбалы мінез-құлықты талдау) (Maurice 2001 [148]; Anagnostou 2014 [11]).

Қолданбалы мінез-құлық талдауы (АВА терапиясы) аутизм спектрінің бұзылуын (ASD) түзету үшін қолданылатын ең тиімді әдістердің бірі болып табылады. Бұл тәсіл бихевиоризм философиясына және мінез-құлықты эксперименттік талдауға негізделген және ғылыми негізделген әдістер арқылы баланың мінез-құлқын өзгертуге және жақсартуға бағытталған.

Мінез-құлықты талдаудың негізгі бағыттары:

1. Бихевиоризм (мінез-құлық философиясы):

Бихевиоризм-адам мен жануарлардың мінез-құлқын зерттейтін философиялық ғылым және оның тамыры 19 ғасырдың аяғы мен 20 ғасырдың басында жатыр. Аутизм контекстінде бихевиоризм мінез-құлықты түсіну және өзгерту үшін ғылыми әдістерді қолдануды білдіреді, бұл осы саладағы Қосымша зерттеулерге негіз болды.

2. Мінез-құлықты эксперименттік талдау:

Бұл мінез-құлықты бақылауды және оның өзгеруіне әсер ететін факторларды талдауды қамтитын мінез-құлық саласындағы іргелі зерттеулер. Мінез-құлықты эксперименттік талдау реакцияларды, мінез-құлықты және қоршаған ортамен өзара әрекеттесуді бақылауға, тіркеуге және талдауға бағытталған.

3. Қолданбалы мінез-құлықты талдау (Ава):

Қолданбалы мінез-құлық талдауы эксперименттік мінез-құлық талдауын дамыту ретінде белгілі бір мінез-құлық мәселелерін шешу үшін ғылыми деректер мен әдістерді қолданады. АВА терапиясы аутизмі бар балалардың мінез-құлқын жақсартуға және маңызды дағдыларды дамытуға көмектеседі. Ол баланың өмірде тәуелсіз және табысты болуына мүмкіндік беретін мінез-құлық пен дағдыларды дамытудың нақты проблемалық аспектілерін өзгертуге бағытталған.

АВА негізгі принциптері:

* Арматураны қолдану: позитивті мінез-құлық мадақтау немесе марапаттау сияқты күшейту арқылы күшейтіледі.

* Күрделі тапсырмаларды кішігірім қадамдарға бөлу: үлкен тапсырмалар кішігірім тапсырмаларға бөлінеді, бұл балаға оларды кезең-кезеңімен игеруге мүмкіндік береді.

* Тікелей араласу: басқа терапевтік әдістерден айырмашылығы, АВА терапиясы балаға нақты дағдыларды үйренуге және қиындықтарды жеңуге көмектесу үшін қарқынды және мақсатты араласуды қамтиды.

* Жекелендірілген бағдарламаларды іске асыру: әрбір АВА бағдарламасы нақты баланың ерекшеліктерін, оның даму деңгейі мен проблемаларын ескере отырып әзірленеді.

Қолданбалы мінез-құлық талдауы терапияның негізгі әдісі болуы керек. Сабақ барысында әртүрлі техникалар қатысуы мүмкін болса да, нұсқауларды берудің негізгі әдісі жеке блоктарда оқыту болып қала береді. Бұл оқытудың әсерін барынша арттырудың арнайы

әдісі; когнитивті, коммуникативті, ойын, Элеуметтік және өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын қоса алғанда, қажетті дағдылардың көпшілігін алу үшін пайдалануға болатын оқу процесі. Бұл стратегияны кез-келген элеуметтік топтар мен жастарға қолдануға болады [12].

Жеке блоктармен оқыту мыналарды қамтиды:

- 1) шеберлікті кішірек элементтерге бөлу;
- 2) әрбір элементті игергенге дейін оны дәйекті оқыту;
- 3) қысқа уақыт кезеңдерінде қайта пысықтау;
- 4) кеңестер беру (қажет болған жағдайда) және кеңестердің қарқындылығын біртіндеп азайту;
- 5) күшейту әдістерін қолдану.

АВА – ның түпкі мақсаты-балаға қоршаған әлемді өз бетінше игеруге қаражат беру.Осылайша, АВА терапиясы элеуметтік бейімделу дағдыларын дамытуға, қарым-қатынас дағдылары мен мінез-құлық дағдыларын жақсартуға бағытталған аутизм спектрі бұзылған балалармен жұмыс істеудің тиімді және дәлелденген әдісі болып табылады.

Зерттеу барысында теориялық және эмпирикалық әдістер қолданылды. Теориялық әдістерге ғылыми әдебиеттерді, инклюзивті білім беру бойынша әдістемелік нұсқаулықтарды талдау жатады. Теориялық әдістерге ғылыми әдебиеттерді, инклюзивті білім беру бойынша әдістемелік нұсқаулықтарды талдау жатады. Эмпирикалық әдістер ретінде бақылау, сауалнама жүргізу, эксперименттік әдістер қолданылды. Балалардың элеуметтік дағдыларын дамытудағы АВА терапиясының тиімділігін бағалау үшін салыстырмалы талдау жүргізілді. Сонымен қатар, инклюзивті білім беру мекемелерінде АВА терапиясын енгізу бойынша практикалық тәжірибелер зерттелді.. Балалардың элеуметтік дағдыларын дамытудағы АВА терапиясының тиімділігін бағалау үшін салыстырмалы талдау жүргізілді. Сонымен қатар, инклюзивті білім беру мекемелерінде АВА терапиясын енгізу бойынша практикалық тәжірибелер зерттелді.

Зерттеуге АСБ 1-2 сынып оқушылары қатысты. Балалармен жұмыс мектеп жағдайында жүргізілді, арнайы мамандар – педагог-дефектологтар, логопедтер және психологтар тартылды. Оқу процесінде АВА терапиясының негізгі қағидаттары қолданылды: мінез-құлықтың функционалдық талдауы, оң армативті күшейту, құрылымдалған оқыту, визуалды қолдау және ойын әдістері. Сонымен қатар, балалардың күнделікті қарым-қатынас тәжірибесіне талдау жүргізіліп, олардың элеуметтену динамикасы бақыланды.

Зерттеудің бастапқы кезеңінде аутистік спектрі бұзылған балалардың элеуметтену деңгейін бағалау мақсатында диагностика жүргізілді. Бұл кезеңде төмендегі көрсеткіштер бағаланды:

- Топтық ойындарға қатысу деңгейі;
- Қарым-қатынас жасау дағдылары;
- Эмоционалдық тұрақтылық;
- Мінез-құлық ерекшеліктері.

Нәтижелер төмендегі кестеде көрсетілген:

Көрсеткіштер	Бастапқы деңгей (%)	6 айдан кейін (%)
Топтық ойындарға қатысу	20	65
Қарым-қатынас дағдылары	30	70
Эмоционалдық тұрақтылық	25	60

Бұл кезеңде АВА терапиясы негізінде балалардың элеуметтенуін дамытуға бағытталған түзету жұмыстары жүргізілді. Оқу процесінде келесі әдістер қолданылды:

- Мінез-құлықтың функционалдық талдауы;
- Оң армативті күшейту;
- Құрылымдалған оқыту;

- Визуалды қолдау;
- Ойын әдістері.

Нәтижелер және талқылау Зерттеу барысында АВА терапиясын қолдану АСБ бар балалардың қарым-қатынас дағдыларын жақсартатыны анықталды. Әлеуметтік өзара әрекеттесу деңгейі артқан балаларда бейімделу дағдылары жақсарды, олар топтық ойындарға жиі қатысып, эмоционалды күйзеліс деңгейі төмендеді. Балалардың әлеуметтік ортасында қалыпты балалармен қарым-қатынасы күшейіп, олар мектеп жағдайына жақсы бейімделді. Бұл нәтижелер АВА терапиясының әлеуметтендіру құралы ретінде тиімділігін көрсетеді. Сонымен қатар, ата-аналармен және мұғалімдермен кері байланыс жүргізіліп, олардың АВА терапиясына деген көзқарастары мен ұсыныстары талданды.

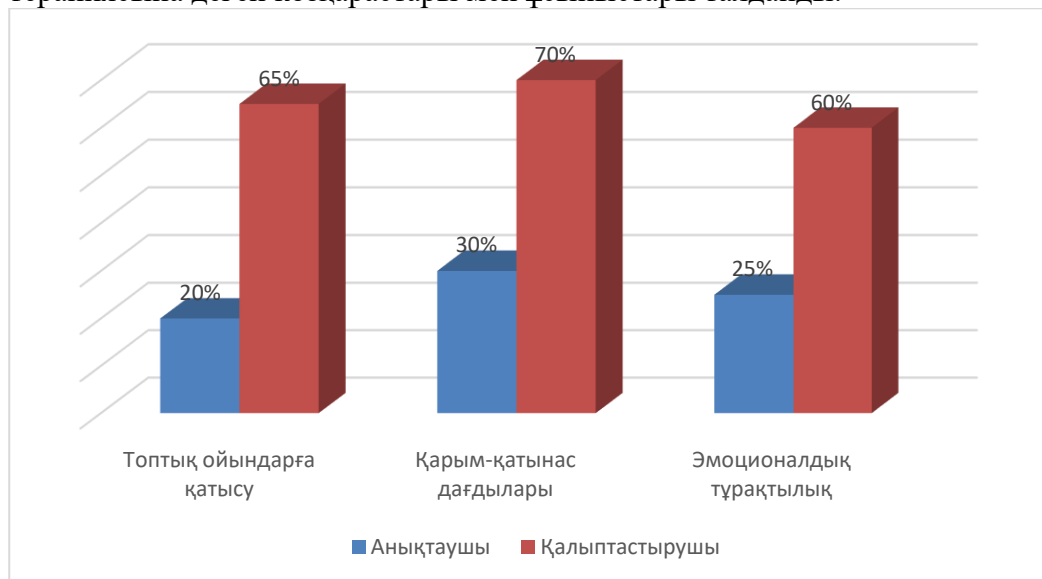


Диаграмма: Балалардың әлеуметтену көрсеткіштерінің өзгерісі

Қорытынды АВА терапиясын қолдана отырып, АСБ бар 1-2 сынып оқушыларын әлеуметтендіру олардың мектептегі бейімделуін жеңілдетуге және өмір сүру сапасын арттыруға ықпал етеді. Жекелендірілген оқыту траекториясын құру баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, оның әлеуметтенуіне жағдай жасайды. Мұндай тәсіл кешенді қолдауды қажет етеді және ата-аналар мен педагогтардың ынтымақтастығын талап етеді. Осылайша, АВА терапиясының әдістерін дұрыс пайдалану инклюзивті білім беру үдерісінің тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Болашақта бұл әдістемені жетілдіру және оны кеңінен енгізу бойынша қосымша зерттеулер жүргізу қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056>
1. Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. Специальная развивающая программа для детей с аутизмом. – Алматы: ННПЦКП КП, 2020. – 20 б.
2. Джангельдинова З.Б., Баймуханова М.Е. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с детским аутизмом. Методические рекомендации. – Алматы: ННПЦКП КП, 2015. – 10 б.
3. Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. Организационно-методические основы включения школьников с аутизмом в общеобразовательный процесс: методические рекомендации. – Алматы, 2015. – 15 б.
4. Айқынбаева, Г.К. Аутизм диагнозы қойылған балалардың психологиялық сипаты:

- монография /Г.К. Айқынбаева, Б.Б. Қашхынбай, А.А. Наурызбаева. - Алматы: Лантар Трейд, 2018. - 177 б.
5. Айқынбаева Г.Қ., Қашхынбай Б.Б., Наурызбаева А.А. Аутизм диагнозы қойылған балалардың психологиялық сипаты. – Алматы : Лантар Трейд, 2018. – 177 б.
 6. Абенова К.А., Амирбекова Г.Е. Аутизм синдромды балалардың қоғамға бейімделу мүмкіндіктері және "Асыл Мирас" аутизм орталығының тәжірибесі //Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. - 2020. - № 1. - 148-158 б.
 7. Баймуханова М.Е. Психологическая помощь аутичному ребенку: практическое руководство для психологов. - Алматы, 2011. – 25 б.
 8. .Арт-терапия и творческое развитие детей с РАС. В. И. Губарев. Алматы: Издательство «Білім», 2021.
 9. .Гончарова, Л. В. "Методы и технологии работы с детьми с аутизмом в образовательной среде." – Москва: Просвещение, 2018. – С. 45–67.
 10. Коваленко, Е. Н. "Сенсорная интеграция в обучении детей с РАС: Педагогический подход." – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – С. 112–135.
 11. Баенская, Е. Р., Лебединская, К. С. "Психология аутизма: современные подходы к диагностике и коррекции." – Москва: Академия, 2020. – С. 89–103.
 12. Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(1), 3-9.

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

УДК 378.1

МРНТИ 14.35.07

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.002

А.А.Байтурсынова¹, А.Д.Гарифуллина²

¹ п.э.к., aigul.baitursynova.72@gmail.com

² Инклюзивті білім беру 2 курс магистранты aiaru_garifullina@mail.ru

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті^{1,2}

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА АРНАЙЫ ПЕДАГОГТЕРДІ ЖҰМЫСҚА ДАЙЫНДАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін арнайы педагогтердің кәсіби дайындығы қазіргі кездегі өте маңызды мәселелердің бірі десе де болады. Білім беру парадигмаларының өзгеруі, білім беру ортасының өсіп келе жатқан өзгермелілігі, білім беру кеңістігінің ашықтығы, әртүрлі білім беру үлгілері мен технологияларының қатар өмір сүруіне әкеліп соғады - мұның бәрі қазіргі педагогтың бойындағы маңызды деп санауға тиіс қасиеттері туралы идеяны түбегейлі өзгертеді. Мақалада инклюзивті білім беруде жұмыс істеуге арнайы педагогты дайындаудың әртүрлі тәсілдері қарастырылған. Осыған байланысты өзекті мәселелердің бірі – білім беру жүйесін кадрлармен қамтамасыз ету мәселесі, білім беру субъектілеріне психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету және ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларды қазіргі қоғамға әлеуметтік-мәдени интеграциялау. Білім және ғылым министрлігінің басқарушы құжаттарына сәйкес, қазіргі білім берудің мақсаттары белгілі бір қызмет саласы үшін тек мамандарды дайындаумен шектелмейді, маңыздысы әр адамның жеке басын дамытып, оның кәсіби дайындық деңгейін арттыру болып табылады. Мақалада инклюзияны жүзеге асыруға арнайы педагогтарды дайындаудың бастапқы және маңызды кезеңі психологиялық-құндылық өзгерістер кезеңі және оның мамандарының кәсіби құзыреттілік деңгейі екендігі атап көрсетіледі.

Түйінді сөздер: Инклюзивті білім беру, оқыту, маман даярлау, арнайы педагог дайындау, мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі, психологиялық қолдау, әлеуметтік бейімделу, оқыту әдістері.

А.А.Байтурсынова¹, А.Д.Гарифуллина²

¹ к.п.н., aigul.baitursynova.72@gmail.com

² магистрант 2 курса инклюзивного образования aiaru_garifullina@mail.ru

Казахский национальный педагогический университет имени Абая^{1,2}

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Профессиональная подготовка специальных педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, сегодня является одной из важнейших проблем. Смена образовательных парадигм, растущая изменчивость образовательной среды, открытость

образовательного пространства, сосуществование различных образовательных моделей и технологий - все это коренным образом меняет представление о тех качествах, которые современный педагог должен считать важными. В статье рассмотрены различные способы подготовки специального педагога к работе в инклюзивном образовании. Одним из актуальных вопросов в этой связи является проблема кадрового обеспечения системы образования, оказание психолого – педагогической поддержки субъектам образования и социально-культурная интеграция лиц с особыми образовательными потребностями в современное общество. Согласно руководящим документам Министерства образования и науки, цели современного образования не ограничиваются подготовкой специалистов для той или иной сферы деятельности, важным является развитие личности каждого человека и повышение уровня его профессиональной подготовки. В статье подчеркивается, что начальным и важным этапом подготовки специальных педагогов к осуществлению инклюзии является период психолого-ценностных изменений и уровень профессиональной компетентности ее специалистов.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, обучение, подготовка специалистов, подготовка специального педагога, профессиональная компетентность учителя, психологическая поддержка, социальная адаптация, методы обучения.

A.A.Baitursynova¹, A.D.Garifullina²

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, aigul.baitursynova.72@gmail.com

*² 2nd year master's student in inclusive education aiaru_garifullina@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay^{1,2}*

PROBLEMS OF TRAINING SPECIAL TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION WORK

Annotation

The professional training of special teachers working in an inclusive education environment is one of the most important problems today. The change of educational paradigms, the growing variability of the educational environment, the openness of the educational space, the coexistence of various educational models and technologies - all this radically changes the idea of those qualities that a modern teacher should consider important. The article discusses various ways to prepare a special teacher for work in inclusive education. One of the urgent issues in this regard is the problem of staffing the education system, providing psychological and pedagogical support to subjects of education and socio-cultural integration of persons with special educational needs into modern society. According to the guidance documents of the Ministry of Education and Science, the goals of modern education are not limited to training specialists for a particular field of activity, it is important to develop the personality of each person and increase the level of his professional training. The article emphasizes that the initial and important stage in the preparation of special teachers for the implementation of inclusion is the period of psychological and value changes and the level of professional competence of its specialists.

Key words: Inclusive education, training, training of specialists, training of a special teacher, professional competence of a teacher, psychological support, social adaptation, teaching methods.

Кіріспе

Инклюзивті білім беруді енгізу мемлекеттік міндеттер деңгейінде шешілуде, мұны Қазақстан Республикасының Заңдары мен басқа да құқықтық актілерін талдау дәлелдейді. Мүгедектерді әлеуметтік қорғаудың және білім беру саласындағы құқықтарын қамтамасыз етудің негізгі құжаты «Қазақстан Республикасындағы мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» Заңы болса, 5-бапта «Мүгедектердің қолжетімділігі мен тең құқықтары, басқа азаматтармен қатар денсаулық сақтау, білім алу және қызмет түрін, оның ішінде еңбекті еркін таңдау» туралы қарастырылған. [1]. «Қазақстан Республикасының Білім және ғылымды дамытудың 2016 - 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында» инклюзивті білім беруді дамыту жоспары әзірленіп, онда балаларды білім беру ұйымдарына тарту көзделген. «Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға инклюзивті ортада қолдау көрсетіледі; Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар мен ересектерге тең жағдай жасау және кедергісіз қолжетімділік (пандустар, көтергіштер, лифтілер, сондай-ақ ақпараттық-кітапханалық ресурстармен қамтамасыз ету және т.б.) бойынша жұмыс жалғасады. Бұл сонымен қатар қашықтықтан білім беру технологияларын одан әрі кеңейтуді, жаппай онлайн курстарды ашуды, ерекше білім беру қажеттіліктерімен жұмыс істеуге арналған арнайы білім беру бағдарламалары мен оқу материалдарын әзірлеуді көздейді».

Инклюзивті білім беруде жұмыс істеу үшін арнайы педагогты дайындау оң нәтиже беріп, көптеген кедергілерді жеңуге көмектеседі, осы санаттағы балалармен жұмыс істегенде педагогтердің алдында туындайтын мәселелер де көптеп кездеседі. Мысалы, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар эмоционалды тұрақсыз болады және олар сабақта ашуланшақтық танытуы мүмкін, қоғамда әлеуметтенудің болмауы сияқты физикалық кемшіліктерді де осы тізімге кіргізсек болады. Егер мәселелер оқушының жеке ерекшеліктерімен немесе оқу процесінде белгілі бір арнайы әдістерді қолдану қажеттілігімен байланысты болса, педагог көбінесе өз тәжірибесіне ғана сүйенеді. Педагогтың табысты жұмысы, әдетте, оқушылардың назарын шоғырландыруға, өз ойын білдіруге, қарапайым арифметикалық тапсырмаларды орындауға, жарыстарда немесе олимпиадаларда жеңіске жетуге байланысты болады. Сонымен қатар, педагогтің көмекшілерімен тікелей байланысы да оқушылардың белсенді түрде оқуына ықпал етеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері.

Рейнольдс пен Муйс жүргізген зерттеу математикадан әлсіз көрсеткіштер көрсеткен оқушылардың арнайы қолдау кезеңінде өз дағдыларын жақсартқанын көрсетті, бұл қолдау оқытушы көмекшілері арқылы жүзеге асқан. Сонымен қатар, оқытушы көмекшілерінің қолдауы оқу барысында қиындықтарға тап болған оқушылардың сауаттылық дағдыларын да жақсартуға септігін тигізеді. Осыған байланысты, Финляндияда инклюзивті және арнайы сыныптарда ассистенттің рөлі маңызды екені айқын көрінеді.

Англияда сыныпта педагог көмекшісінің болуы туралы студенттердің пікірлері мен сезімдері зерттелді [2]. Зерттеу нәтижелері оқушылардың оқу процесінде қосымша қолдау алған кезде өздерін ашық әрі ыңғайлы сезінгенін көрсетті, әсіресе 5 пен 11 жас аралығындағы балалар үшін бұл тәжірибе маңызды оң сезімдер туғызған. Олар оқытушы көмекшілерінің қолдауын құнды және пайдалы деп санайды.

Уолтер-Томас, Брайант және Лэнд өз зерттеулерінде жалпы білім беретін мектептерде жақсы қызметтер мен құрдастар арасындағы ынтымақтастық қамтамасыз етілгенде, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың оқу жетістіктері жоғарылап, әлеуметтік интеграциясы жақсаратынын анықтады. Мысалы, мұндай көмек түрі НЗМ және Хейлибери сияқты мектептерде қолданылып, оның студенттер мен педагогтер үшін тиімді екені дәлелденді. Мұндай қолдау педагогтердің тәжірибесін жекелендіріп, инклюзивті етеді. Сонымен қатар, педагогтердің бос уақыты көбейіп, оны кәсіби дамуға, мысалы, инклюзивті

білім беру семинарларына қатысуға арнауға мүмкіндік береді. Және бұл педагогтың барлық оқушылардың қажеттіліктерін ескеретін инклюзивті сабақтарды жоспарлауға мүмкіндік береді, бұл заманауи білім берудің дамуы үшін маңызды.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуде негізгі мәселе – олармен тиімді жұмыс істеу қабілетінің болуы. Бұл мәселе тек арнайы педагогика мен психология саласындағы кәсіби білімді талап етеді. Сонымен қатар, оқу процесіндегі педагогтердің дайындығын зерттеу жалпы ғылыми тәсілдер негізінде жүзеге асырылады. Осы зерттеулердің нәтижелері бойынша, педагогтерді даярлауда түрлі әдістемелік тәсілдер қолданылуы тиіс, мысалы, тұлғалық-белсенділік, аксиологиялық тәсілдер және басқа да әдіс-тәсілдер.

Тұлғалық-белсенділік тұрғысынан педагогтің кәсіби біліктілігін арттыру – бұл оның жеке тұлғасын дамыту мен кәсіби іс-әрекетінде жетілдіру процесі. В.А. Сластенина өз теорияларында педагогтің білімінің, дағдыларының, қабілеттерінің және кәсіби маңызды жеке қасиеттерінің жиынтығы екенін атап өтеді. Зерттеулер бойынша педагогті даярлау тек білім беру ғана емес, сондай-ақ сапалық сипаттарды дамытуға бағытталуы керек, себебі бұл педагогтің құзыреттілігін арттыру мен оның жеке тұлғасын қалыптастыру үшін маңызды. Осылайша, педагогтің кәсіби деңгейін жоғарылатуға барынша қолайлы жағдайлар жасау қажет [3].

Қ.А. Абулханова-Славская педагогтардың тұлғалық деңгейін қарастыра отырып, қазіргі кезде олардың кәсіби іс-әрекетіне деген моральдық-психологиялық қатынасындағы өзгерістерді атап өтеді [4]. Л.А. Шипилина аксиологиялық көзқарас тұрғысынан педагогті дайындауда оның құндылық бағдарын өзгерту және жеке көзқарасын қайта қарастыру қажеттігін айтады [5].

Оқыту нәтижелерін құзіреттілікке негізделген тәсілмен талдай отырып, ол маманның білімін қолдану, кәсіби қызмет барысында туындайтын мәселелерді шешу қабілетінің, сондай-ақ оның кәсіби және өмірлік тәжірибесінің, құндылықтарының және бейімділігінің маңызды сипаттама екенін атап көрсетеді [6].

И.Н. Хафизуллина өз диссертациялық зерттеуінде инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге арналған педагогтерді даярлаудың негізгі мақсаты олардың "инклюзивті құзыреттілігін" қалыптастыру екендігін, бұл құзыреттіліктің кәсіби құзыреттілік пен оның мазмұндық және функционалдық аспектілерін қамтитынын айтты [7].

Қазіргі уақытта психикалық немесе физикалық кемістігі бар балаларды жиі кездестіруге болады. Ата-аналар өз баласын қоғамның толыққанды мүшесі ретінде тәрбиелеп, құрдастарының арасында қалыпты өмір сүруіне көмектесу үшін мектептерге сенім артады. Арнайы білім беру педагогтерінің жұмысы үлкен шыдамдылық пен төзімділікті талап етеді. Мұндай балалардың әртүрлі білім алу қажеттіліктері бар және оларды оқыту үшін арнайы дайындық қажет.

«Арнайы білім беру педагогтері шыдамды болып, оқушыларды ынталандыра білуі керек, сонымен қатар әр оқушының жеке қажеттіліктері мен даму деңгейін түсінуі қажет» деп атап өтіледі. Арнайы білім беру педагогы болу үшін педагогтар арнайы дайындықтан өтуі тиіс. Ата-аналар да балаларының оқуда қандай бағдарламаларға қатысқанын және олардың қалыпты даму деңгейін тексеру үшін бұл бағдарлама туралы сұрастырып отыруы қажет [8]. Қазіргі таңда оқу орындарында әр түрлі қажеттіліктері бар балалар білім алуда, ал халықтың осал топтары өкілдерінің саны жыл сайын артып келеді. Педагогтер осындай балаларды тиімді оқыту үшін арнайы әдістер мен педагогикалық тәсілдерді қолдануға тиіс. Бұл балаларды оқыту барысында мәдени және психологиялық түсінікті тереңдететін тәсілдер қажет. Инклюзивті білім беруді дамытудағы маңызды мәселе – білім беру ұйымдарында инклюзивті тәсілдерді енгізуге дайын арнайы педагогтардың жетіспеушілігі. Бұл педагогтар түзету педагогикасы мен арнайы білім беру саласындағы мамандандырылған көмекке

мұқтаж. Олар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуда тұлғалық-бағдарлы тәсілдерді түсініп, жүзеге асыра білуі керек.

Қазіргі таңда «инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге арнайы педагогтерді дайындау» тақырыбына зерттеу жүргізу қажеттілігі айқын болып отыр. Заманауи арнайы педагогтердің инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға қабілетті болуы үшін олардың жоғары білім алуы өте маңызды және күрделі міндетке айналған. Бұл арнайы педагогтердің тұлғалық-бағдарлы, рухани-адамгершілік және кәсіби дайындығы, сондай-ақ ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану дағдыларын өз бетінше жетілдіру қажеттілігін қамтиды. Қазіргі уақытта Қазақстанда бұл ұғымды нақты анықтауға арналған әмбебап тәсіл жоқ. Өлі күнге дейін дефектолог-логопедтер мен басқа да білім беру саласындағы мамандар инклюзивті білім беру жағдайында түзету-педагогикалық жұмыс ерекшеліктерін ескермейтін кәсіби дайындықтан өтеді. Сонымен қатар, білім беру ұйымдарында жұмыс істейтін басқа мамандықтардағы педагогтердің ерекше қажеттіліктері бар балалардың психофизикалық дамуы мен білім беру қажеттіліктері туралы кәсіби білімі жоқ. Бұл жағдай арнайы педагогтерді кәсіби даярлаудың мазмұнын қайта қарауды және оның сапасын арттыруды талап етеді, өйткені қазіргі қолданылатын арнайы педагогикалық дағдылар мен біліктер жеткіліксіз. Инклюзивті білім берудің белсенді дамуы жаңа дидактикалық әдістер мен арнайы педагогтарды кәсіби даярлаудың жаңа тәсілдерін енгізуді қажет етеді. Е.Н. Кутепова өзінің зерттеулерінде педагогтерді инклюзивті білім беруге дайындаудың екі негізгі блогын анықтайды: кәсіби дайындық және психологиялық дайындық.

Кәсіби дайындықта автор келесі бағыттарды көрсетеді: педагогикалық технологияларды меңгеру, түзету педагогикасы мен арнайы психология негіздерін білу, ақпараттық дайындық, балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып педагогикалық ойлаудың икемділігі мен өзгермелілігі, кәсіби тәжірибе мен рефлексия, кәсіби өзара әрекетке дайын болу. Психологиялық дайындықты педагогтің жеке қатынасын, оның моральдық принциптерін және инклюзияға қатысты күмәндерін, сондай-ақ әртүрлі ауытқулары бар балаларды эмоционалды түрде қабылдау мен оларды оқу іс-әрекетіне қосу (қосу – оқшаулау) қажеттіліктерін қарастыру деп түсіндіреді [9].

С.И. Сабельникова инклюзивті білім беруге педагогтерді даярлаудың талаптары міндетті түрде негізгі түзету білім беру мен кәсіби біліктіліктің арнайы құрамдас бөліктерін қамтуы керек деп атап өтеді. Бұл педагогке білімді, оны қолдануды және оқушыға деген дұрыс көзқарас қалыптастыруға қажетті дағдыларды меңгеруді білдіреді [10].

Оқыту ерекше қажеттіліктері бар оқушылар мен педагогтер арасындағы байланысты орнатады. Бұл жүйелі және ұйымдастырылған процесс, мұнда белгілі бір мақсатқа жету үшін арнайы білім, дағдылар мен көзқарастар қажет. Педагогтер оқушылардың әлеуетін дамыту үшін әділ оқыту және білім беру дағдыларын дамыта отырып, инклюзивті білім беру тәсілдерін қолдануы тиіс. Сондықтан педагогтердің кәсіби біліктілігін арттыру оқу процесінің барлық кезеңдерінде инклюзивті білім беру принциптеріне сәйкес болуы керек.

Профессор Р.А. Сүлейменова Қазақстан Республикасында инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық базасын қалыптастыруда алғашқылардың бірі болып тәжірибе енгізді [11]. Бұл бағыттағы зерттеулер мен жұмыстың дамуы, сондай-ақ профессор З.А. Мовкебаеваның зерттеулері инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық кадрларды дайындау мәселелеріне үлкен ықпал етті.

Қазақстанда инклюзивті білім берудің дамуының арқасында жалпы білім беретін мекемелерде арнайы педагогтардың жетекшілігімен жұмыс істейтін қолдаушы мамандардың рөлі ерекше маңызға ие болып отыр. Олар мүмкіндігі шектеулі балалар мен жасөспірімдерге психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетіп, олардың әртүрлі санаттары үшін білім алу процесіне қолжетімділікті қамтамасыз етуге бағытталған жұмыстар атқарады. Осы орайда, инклюзивті білім берудің мемлекеттік мақсаттарына жету үшін арнайы мұғалімдер

бейімделген білім беру ортасын қалыптастырып, дамуында кемістігі бар балалардың білім алу мүмкіндіктерін қамтамасыз етуі қажет. Бұл процесс білім берудің барлық деңгейінде білім беру, даму бұзылыстарын түзету және әлеуметтік бейімделу мәселелерін қамтиды.

Қазақстан Республикасында арнайы білім беру ұйымдарындағы педагогикалық кадрлармен қамтамасыз ету кестеде көрсетілген:

Қазақстан Республикасында педагогикалық кадрлармен

407 арнайы білім беру ұйымы, оның ішінде 9715
мұғалім, оның 2133

38
мектепке
дейінгі
арнаулы
білім
беру
ұйымы –
1035-і
педагог –
302
арнайы
педагог

98
арнаулы
мектепті
к білім
беру
ұйымдар
ында –
6407
педагог,
оның
786-сы –
арнайы
педагогт
ар

75
психолог
иялық-
педагог
икалық
консульт
ация
(ПМПК)
– 411
педагог,
оның
ішінде
260
арнайы
педагог

195 кпкк
– 1561
педагог,
оның
689-ы
арнайы
педагогт
ар

14
оңалту
орталығ
ында –
301
педагог,
оның 96-
сы
арнайы
педагогт
ар

- ОҚО, Батыс Қазақстан, Алматы қалаларында орташа деңгейден жоғары педагогикалық кадрлармен қамтамасыз ету тіркелген;
- арнайы педагогтармен қамтамасыз ету ШҚО, Алматы, Алматы облыстарында орташа деңгейден жоғары тіркелген;
- Арнайы педагогтермен орташа деңгейден төмен қамтамасыз ету Солтүстік, Батыс Қазақстан, Маңғыстау, Атырау және Қызылорда облыстарында тіркелді.

Дүниежүзілік білім туралы декларацияның 1-бабында «Әрбір адам – бала, жасөспірім немесе ересек – өздерінің негізгі оқу қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жасалған білім беру мүмкіндіктерін пайдалану құқығына ие болуы керек» деп көрсетілген. Бұл қажеттіліктердің құрамына өмір сүруге қажетті негізгі білім, дағдылар, құндылықтар мен

көзқарастар кіреді, сондай-ақ сауаттылық, ауызша сөйлеу, есеп шығару сияқты дағдылар да қамтылған [11].

Осыған байланысты, арнайы педагогикалық кадрларды даярлаудың сапалы білім беру қызметтерін кеңейту өте маңызды. Бұл мақсатқа жету үшін білікті ұстаздар мен мамандар қажет, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар мен қалыпты балаларды бірге оқыту мүмкіндіктерін қамтамасыз ететін инклюзивті білім берудің қажеттілігі туындайды.

Инклюзивті білім берудің табысты болуы көптеген факторларға байланысты, олардың ең маңыздысы – педагогтер. Бұл педагогтер инклюзивті білім беру енгізілгеннен кейін көптеген өзгерістерге ұшырады, өйткені олар әртүрлі оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін қосымша міндеттерді орындауға міндетті. Сондықтан педагогтер өздерінің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру мен дамытуға арналған тренингтерге қатысып, өз сапасын арттыруы қажет.

Инклюзивті білім беру педагогының қызметі туралы ғылыми зерттеулерді талдай отырып, бірқатар мәселелер анықталды:

- Балалардың кешенді білім алу мазмұнына жеткіліксіз көңіл бөлу;
- Инклюзивті білім беруде мұғалімдерді даярлау мақсаттары, мазмұны мен әдістемелері арасында байланыс жетіспеушілігі;
- Балаларды бірлесіп оқыту процесін ұйымдастыруда мұғалімдерді үздіксіз ғылыми-әдістемелік қолдаудың болмауы.

Осы мәселелерді ескере отырып, инклюзивті білім беруді табысты жүзеге асыру үшін мұғалімдердің біліктілігін және дайындығын арттыру қажет деген қорытындыға келуге болады. Мұғалімдерді даярлау сапасы талап етілетін деңгейге жетуі үшін, әсіресе оқыту әдістерін дамыту және жаңа оқыту стратегияларын пайдалану маңызды.

Қазіргі инклюзивті білім берудің арнайы педагогы – бұл білім беру процесінің барлық қатысушыларымен тиімді педагогикалық өзара әрекеттестікті ұйымдастыру қабілетіне ие, шығармашылықпен ойлайтын жаңа деңгейдегі маман.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. "Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы" Қазақстан Республикасының 2005 жылғы 13 сәуірдегі N 39-III ҚР Заңы.
2. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и личность.– М.: Наука, 1980. – 335 с
4. Шипилина, Л. А. Методология психолого-педагогических исследований: учеб. пособие / - 6-е изд., стер. - М.: Наука, 2013. – 202 с.
5. Кузьмина О.С., Чекалева Н.В., Четверикова Т.Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография. Под общ.ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.
6. Хафизуллина И.Н. Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе. / И.Н. Хафизуллина // Материалы VIII Всероссийской заочной научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» – Челябинск, 2007. – 330 с. – С. 123-126.
7. Кутепова Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар.науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 588-592.
8. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-51

9. Сулейменова Р.А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями. Проблемы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. Алматы: Раритет, 2002.
10. Мовкебаева З. А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2013. - №2. – С.6-11.
11. Всемирная декларация об образовании для всех // Всемирная конференция «Образование для всех». Таиланд. 1990

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.29.

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.001

Ибатова Г.Б.¹, Нұрманова Л.Ж.²

¹Ғылыми жетекшісі, аға оқытушы, PhD ibatova_igb@mail.ru

²7M01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 - курс магистранты
xci_laila@mail.ru

^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН ІІІ ДЕҢГЕЙДЕГІ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ГРАММАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРІНІҢ (СӨЗӨЗГЕРТУ ДАҒДЫЛАРЫ - КӨПТІК, ЖІКТІК ЖАЛҒАУЛАР) ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН АНЫҚТАУ

Аңдатпа

Сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар балалардың сөйлеу тілі ерекшеліктерін зерттей отырып, Қ.Қ. Өмірбекова, М.С. Грушевская, Г.Б. Ибатова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, т.б. сияқты авторлар осы бұзылыс құрылымындағы грамматикалық компоненттің бұзылуының маңыздылығын атап өтті. Сөйлеу тілінің жүйелі бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларының санының тұрақты өсуіне байланысты сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымдарын дамыту және түзету мәселесі қазіргі логопедиядағы ең маңызды және өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Бұл мақалада біз сөйлеу тілі жалпы дамымаған ІІІ деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық түсініктерінің соның ішіндегі сөзөзгерту дағдылары – көптік, жіктік жалғаулары ерекшеліктерін анықтадық. Зерттеу барысында көптік және жіктік жалғауларының меңгерілу деңгейінде айтарлықтай қиындықтар байқалды. Бұл қиындықтар баланың сөйлеу тілінің даму деңгейімен, грамматикалық құрылымды түсінуі мен оны дұрыс қолдану дағдыларының жеткіліксіздігімен тікелей байланысты.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, әдістеме, грамматикалық құрылым, сөйлем құрау, сөзжасам, сөз өзгерту.

Ибатова Г.Б.¹, Нұрманова Л.Ж.²

¹Научный руководитель, старший преподаватель, PhD ibatova_igb@mail.ru

²Магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Логопедия
xci_laila@mail.ru

^{1, 2} КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНИМАНИЙ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОБЩЕЙ НЕДОРАЗВИТЫМ РЕЧЕВЫМ

РАЗВИТИЕМ (НАВЫКИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ - МНОЖЕСТВЕННОЕ ЧИСЛО, ПАДЕЖНЫЕ ОКОНЧАНИЯ)

Аннотация

Исследуя особенности речи детей с общим недоразвитием речи, такие авторы, как Қ.Қ. Өмірбекова, М.С. Грушевская, Г.Б. Ибатова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие, отметили важность нарушения грамматического компонента в структуре данного расстройства. В связи с постоянным увеличением числа школьников начальных классов с системными нарушениями речи, вопрос развития и коррекции грамматических структур речи является одной из самых актуальных проблем современной логопедии. В данной статье рассматриваются особенности грамматических понятий детей начальных классов с общим недоразвитием речи III уровня (2-й класс), в частности, навыков словоизменения – использование окончаний множественного числа и личных форм. В ходе исследования были выявлены значительные трудности в освоении окончаний множественного числа. Эти трудности непосредственно связаны с уровнем развития речи ребенка, его способностью понимать грамматические структуры и недостаточными навыками их правильного применения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, методика, грамматическая структура, составление предложений, словообразование, словоизменение.

Ibatova G.B.¹, Nurmanova L.Zh.²

¹*Scientific supervisor, senior lecturer, PhD ibatova_igb@mail.ru*

²*1st year master's student in specialty 7M01902–Special pedagogy:Speech therapy
xci_laila@mail.ru*

^{1,2}*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

FEATURES OF GRAMMATICAL CONCEPTS (WORD FORMATION SKILLS - PLURAL, PERSONAL ENDINGS) IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH GENERAL SPEECH DISORDERS OF LEVEL III

Abstract

While studying the speech characteristics of children with general speech development disorders, authors such as Q.Q. Omirbekova, M.S. Grushevskaya, G.B. Ibatova, R.E. Levina, T.B. Filicheva, G.V. Chirkina, and others emphasized the importance of the disruption of the grammatical component in the structure of this disorder. Due to the constant increase in the number of primary school students with systemic speech disorders, the issue of developing and correcting the grammatical structures of speech has become one of the most important and relevant problems in modern speech therapy. In this article, we identify the peculiarities of the grammatical concepts of primary school students with general speech development disorders at level III (2nd grade), focusing on word formation skills – plural and personal endings. The research revealed significant difficulties in mastering plural and personal endings. These difficulties are directly related to the child's speech development level, the understanding of grammatical structures, and insufficient skills in correctly applying them.

Keywords: general speech development disorders, methodology, grammatical structure, sentence construction, word formation, word transformation.

Кіріспе

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы – есту қабілеті мен зияты қалыпты дамыған балалардың дыбыстық, мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық құрама компоненттерінің қалыптасуының бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл бұзылыстары. Бастауыш сынып оқушылары арасында қазіргі таңда ең кең таралған сөйлеу тілі бұзылыстарының бірі – III деңгейдегі сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД). Баланың тілінің грамматикалық құрылымын меңгеруі үлкен маңызға ие, өйткені әңгімелесушіге морфологиялық және синтаксистік тұрғыдан қалыптасқан сөйлеуді ғана түсінуге болады және ол үшін ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас құралы бола алады. Бала грамматикалық құрылымды игермей басқалардың сөйлеу тілін түсінбейді, өз ойларын білдіре алмайды, сондықтан сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын қалыптастыру мәселесі ең өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Оның мақсаты-грамматикалық құрылымды, дұрыс сөйлеуді қалыптастыру. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық құрылымы (сөзөзгерту дағдыларының көптік, жіктік жалғауларын) өте ауқымды тақырып болып табылады. Сондықтан қазақ тілі грамматикасына қысқаша тоқталатын болсақ «грамматика» (гр. γράμμα-тік; грамматике – әріп, жазу) — тіл білімінің сөз таптарын, сөздердің өзгеруі мен сөйлем құрылысын зерттейтін саласы. Тілдің грамматикалық құрылымы үлкен, ауқымды тақырып. Тілдің грамматикалық құрылымдарына сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау дағдылары кіреді:

- Сөзжасам – тіл білімінің жаңа сөздерді жасау тәсілдері мен олардың құрылымын зерттейтін бөлімі. Сөзжасамның негізгі жолдары: туынды сөз жасау (жұрнақтар арқылы), қос сөздер жасау, біріккен сөздер жасау (тасбақа, аққу), қысқарған сөздер жасау, кірме сөздер арқылы;

- Сөйлем құрау – сөздердің белгілі бір грамматикалық ережелерге сай бірігіп, ойды білдіретін тілдік бірлікке айналуы. Сөйлемнің негізгі бөліктері: (тұрлаулы мүшелер – бастауыш, баяндауыш, тұрлаусыз мүшелер – анықтауыш, толықтауыш, пысықтауыш; сөйлем құраудың үлгілері: жай сөйлем, күрделі сөйлем);

- Сөзөзгерту – сөздің грамматикалық мағынасы мен қызметін өзгерту үшін оның тұлғасын (формасын) түрлендіру процесі. Сөзөзгерту жолдары: сөзге септік, көптік, тәуелдік, жіктік жалғауларын қолдану арқылы жасалады.

Біз сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық құрылымының ішінде - сөзөзгерту дағдыларының көптік, жіктік жалғауларының ерекшеліктерін анықтаймыз. СТЖД III-деңгейдегі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағының қалыптасуы мен қолдануында әр түрлі қиындықтар байқалады: зат есімнің көптің жалғауын пайдаланғанда қазақ тілінің сингармонизм заңын сақтамауы; көптік жалғауларды мүлдем қолданбауы; зат есімнің көптік жалғауларымен кездескен сөздерді ілік септігінде қолдана алмауы; септік жалғауларды қолдану барысында әр түрлі қателер байқалды, әсіресе ілік, табыс, көмектес септіктерін қолдануда (мысалы, сурет бойынша «кімнің көйлегі?» деген сұраққа «қыз көйлек» деп жауап береді); сөз өзгерту дағдылары мүлдем қалыптаспаған деуге болады (сурет бойынша мамандықтарды атағанда балалардың көпшілігі сатушыны – «дүкендегі тәте», «сатады»; әншіні – «ән айтады» деп атады).

Зерттеу материалдары мен әдістер

Анықтаушы эксперименттің мақсаты - сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық түсініктерінің (сөзозгерту дағдылары - көптік, жіктік жалғаулар) ерекшеліктерін анықтау.

Анықтаушы эксперименттің міндеттері:

- 1) сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық құрылымдарын (сөзозгерту дағдылары - көптік, жіктік жалғаулар) қолдану деңгейін анықтау.
- 2) Зат есім сөздерде көптік және жіктік жалғауларды дұрыс түсіну және пайдалану дағдыларын анықтау.

Балалардың медициналық және сөйлеу тілі негізінде анамнестикалық мағлұматтармен алдын ала танысу жасалынып, сөйлеу тілі дамуының үшінші деңгейіндегі балаларды іріктеу мақсатында, дәстүрлі тәсілдер бойынша логопедиялық тексеру жүргізілді. Анықтау эксперимент жұмысына 30 сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі 2 - сынып оқушылары алынды. Балалардың сөйлеу карталарында психологиялық медициналық педагогикалық кеңестің СТЖД III-деңгейі деген сөйлеу тілінің қорытындысы жазылған. Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды: нәтижелерді математикалық статистикалық талдау, әңгімелесу.

Анықтаушы эксперимент үш кезеңнен тұрды:

1. Дайындық кезең – түрлі авторлар ұсынған зерттеу әдістемелерін зерделеу, сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын зерттеу мазмұны мен ретін анықтау.
2. Негізгі кезең – зерттелушілерді іріктеу; балалардың грамматикалық құрылымының (сөзозгерту дағдылары - көптік, жіктік жалғаулар) ерекшеліктерін зерттеу.
3. Қорытынды кезең – анықтау экспериментінің нәтижелерін талдау.

Анықтаушы зерттеудің тапсырмаларын алғанда біз балалардың жас ерекшеліктері қағидасына, сөйлеу тілі мүмкіндіктеріне, тапсырмаларды қалай түсінетініне, белсенді және енжар сөз қорының қалпын, қазақ тіліндегі жалғаулардың күрделілігін ескеріп, тапсырмалар тобын жинақтадық.

Біз тапсырмаларды тілдің грамматикасының сөзозгерту дағдыларының ішіндегі көптік, жіктік жалғауларды қолдана алу ерекшеліктерін анықтау мақсатында 4 тапсырма дайындадық. Сөзозгерту дағдыларын анықтау мақсатында Қазақстандық сөйлеу тілі жалпы дамымауын зерттеген авторлар Қ.Қ. Өмірбекова, М.С. Грушевская, Ибатова Г.Б. және Ресейлік ғалымдар Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркинаның әдістемелерін негізге алдық. Анықтаушы зерттеу 2 блоктан және мынадай тапсырмалардан құралды:

I блок. Зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдану (-лар, -лер, -дар, -дер, тар, -тер);

II блок. Зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктік жалғауда (жекеше - бын , - бін, - мын , - мін, - пын, - пін, - сың , - сің; көпше - быз, - біз - мыз , - міз, - пыз, - піз, - сыңдар, - сіңдер) қолдану.

Тапсырмаларды біз зерттеу жұмысына арналған әдістемелік талаптарға сай етіп құрастырдық: тапсырманың мақсаты, балаға берілетін сөздік нұсқау, құрал - жабдықтар.

Зерттеу нәтижелері және талдаулар

I блок. Зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдануын анықтау.

Тапсырма 1. (Қ.Қ. Өмірбекова, Ибатова Г.Б.).

Мақсаты: Зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдануын анықтау.

Нұсқау: Мен саған допты лақтырып, сөздің жекеше түрін айтамын, ал сен сөздің көпше түрін айтып, допты маған кері лақтыр (-лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер).

Құрал-жабдықтар: Доп [1]

№	Ұсынылған сөздер	Баланың жауабы	Баға
1	Кітап (тар)		
2	Бала (лар)		
3	Қалам (дар)		
4	Гүл (дер)		
5	Үйрек (тер)		
6	Биші(лер)		
7	Жастық (тар)		

Балалардың берілген тапсырманы орындауын бағалағанда ұпайлық жүйені пайдаландық:

1. жоғары деңгей – 3 ұпай;
2. орташа деңгей – 2 ұпай;
3. төмен деңгей – 1 ұпай .

- *жоғары деңгейге* - зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдану тапсырмасын дұрыс түсініп, бірден, өз бетімен, тек ынталандырушы, эмоционалды көмекті қажет еткен, берілген 7 сөздің 6 - 7 сөзіне -лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер жалғауларын дұрыс қосқан, нәтижесінде 3 ұпай алған балалар жатқызылды;

- *орташа деңгейге* – зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдану тапсырмасын орындағанда ойланып, кідіріп жауап берген, бағыттаушы көмекті қажет еткен, кейбір тапсырмаларды толық орындамаған, берілген 7 сөздің 4 - 5 сөзіне -лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер жалғауларын дұрыс қосқан, нәтижесінде 2 ұпай алған балалар жатқызылды;

- *төмен деңгейге* – зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдану тапсырмасын орындағанда көп уақытты қажет еткен, логопедің бағыттаушы, ұйымдастырылған сұрақ-көмегін қажет етіп, жауап берген, берілген 7 сөздің 1 - 3 сөзіне -лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер жалғауларын дұрыс қосқан нәтижесінде 1 ұпай алған балалар жатқызылды.

Тапсырма 2. «Сөйлемді аяқта» (Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина).

Мақсаты: Балалардың сөйлем ішінде көпше түрдегі зат есімдерді қолдана алу қабілетін анықтау.

Нұсқау: Біз сенімен аяқталмаған сөйлемдермен жұмыс жасаймыз. Сен көптік жалғауларды қосып, берілген суреттерді пайдаланып, сөйлемді аяқтауың керек.

«Ағашта ... өсіп тұр», «Бақта көп ... ұшып жүр», «Кітапханада ... бар», «Аспанда ... ұшып жүр», «Далада ... жайқалып тұр», «Қалада биік ... салынып жатыр», « ... мектепке бара жатыр».

Ұсынылған сөздер: жапырақтар, көбелектер, кітаптар, құстар, гүлдер, ғимараттар, балалар.

Алынған нәтижелер бағалау:

1. жоғары деңгей – 3 ұпай;
2. орташа деңгей – 2 ұпай;
3. төмен деңгей – 1 ұпай .

- *жоғары деңгейге* - «сөйлемді аяқта» тапсырмасын дұрыс түсініп, бірден, өз бетімен, тек ынталандырушы, эмоционалды көмекті қажет еткен, берілген тапсырмада сөйлем ішінде

көпше түрдегі зат есімдердің 6 - 7 дұрыс қолданған, нәтижесінде 3 ұпай алған балалар жатқызылды;

- *орташа деңгейге* – «сөйлемді аяқта» тапсырмасын орындағанда ойланып, кідіріп жауап берген, бағыттаушы көмекті қажет еткен, кейбір тапсырмаларды толық орындамаған, берілген тапсырмада сөйлем ішінде көпше түрдегі зат есімдердің 4 - 5 дұрыс қолданған, нәтижесінде 2 ұпай алған балалар жатқызылды;

- *төмен деңгейге* – «сөйлемді аяқта» тапсырмасын орындағанда көп уақытты қажет еткен, логопедің бағыттаушы, ұйымдастырылған сұрақ-көмегін қажет етіп, жауап берген, берілген тапсырмада сөйлем ішінде көпше түрдегі зат есімдердің 1 - 3 дұрыс қолданған, нәтижесінде 1 ұпай алған балалар жатқызылды.

I блоктың екі тапсырмасы бойынша зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдануын анықтауда алынған нәтижелерін қорытынды бағалау:

1. жоғары деңгей – 5 - 6 балл;
2. орташа деңгей – 3 - 4 балл;
3. төмен деңгей – 0 – 2 балл.

II блок. Зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктік жалғауда қолдану дағдыларын анықтау.

Тапсырма 1 (М.С. Грушевская, Ибатова Г.Б.).

Мақсаты: Зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктік жалғауда қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқау: Біз қазір «Мен, сен, ол» ойынын ойнаймыз. Сен өзінді «мен» деп айтасың, мына қуыршақты «сен» деп, ал мына қуыршақты «ол» деп айтасың. Мен саған бір сөзбен айтамын сен оны «мен, сен, ол» сөздерге қосып айтасың (жекеше - бын , - бін, - мын , - мін, - пын, - пін, - сың , - сің; көпше - быз, - біз - мыз , - міз, - пыз, - піз, - сыңдар, - сіңдер).

Құрал-жабдықтар: Екі қуыршақ [1]

№	Ұсынылған сөздер	Баланың жауабы		Баға
1	Сатушы	Мен – Сен – Сіз - Ол -	Біздер – Сендер – Сіздер - Олар -	
2	Дәрігер	Мен – Сен – Сіз - Ол -	Біздер – Сендер – Сіздер - Олар -	
3	Логопед	Мен – Сен – Сіз - Ол -	Біздер – Сендер – Сіздер - Олар -	
4	Ұстаз	Мен – Сен – Сіз - Ол -	Біздер – Сендер – Сіздер - Олар -	
5	Бастық	Мен – Сен – Сіз - Ол -	Біздер – Сендер – Сіздер - Олар -	

Алынған нәтижелер бағалау:

1. жоғары деңгей – 3 ұпай;
2. орташа деңгей – 2 ұпай;
3. төмен деңгей – 1 ұпай .

- *жоғары деңгейге* - зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктікеу тапсырмасын дұрыс түсініп, бірден, өз бетімен орындаған, берілген тапсырмада 4 – 5 зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде дұрыс жіктеген, нәтижесінде 3 ұпай алған балалар жатқызылды;

- *орташа деңгейге* – зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктікеу тапсырмасын орындағанда ойланып, кідіріп жауап берген, бағыттаушы көмекті қажет еткен, кейбір тапсырмаларды толық орындамаған, берілген тапсырмада 2 - 3 зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде дұрыс жіктеген, нәтижесінде 2 ұпай алған балалар жатқызылды;

- *төмен деңгейге* – зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктікеу тапсырмасын орындағанда көп уақытты қажет еткен, логопедің бағыттаушы, ұйымдастырылған сұрақ-көмегін қажет етіп, жауап берген, берілген тапсырмада 1 зат есім сөзді жекеше және көпше түрде дұрыс жіктеген немесе тапсырманы мүлдем орындай алмаған, нәтижесінде 1 ұпай алған балалар жатқызылды.

Тапсырма 2. «Сәйкестендір» (Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина).

Мақсаты: Зат есімдерге жіктік жалғауларды дұрыс қоса алу дағдысын анықтау.

Нұсқау: Зат есімдерді тиісті жіктік жалғауларымен сәйкестендір (- сіндер,

- міз,

- быз, - сыңдар, - піз, - бын, - сың).

№	Ұсынылған сөздер	Жалғаулар	Баға
1.	Ақын	- сіндер	
2.	Студент	- міз	
3.	Аспаз	- быз	
4.	Әнші	- сыңдар	
5.	Күйші	- піз	
6.	Ұста	- бын	
7.	Бала	- сың	

Алынған нәтижелер бағалау:

1. жоғары деңгей – 3 ұпай;
2. орташа деңгей – 2 ұпай;
3. төмен деңгей – 1 ұпай .

- *жоғары деңгейге* – «сәйкестендір» тапсырмасын дұрыс түсініп, бірден, өз бетімен тапсырманы орынаған, 6 - 7 зат есімдерді тиісті жіктік жалғауларымен сәйкестендірген, нәтижесінде 3 ұпай алған балалар жатқызылды;

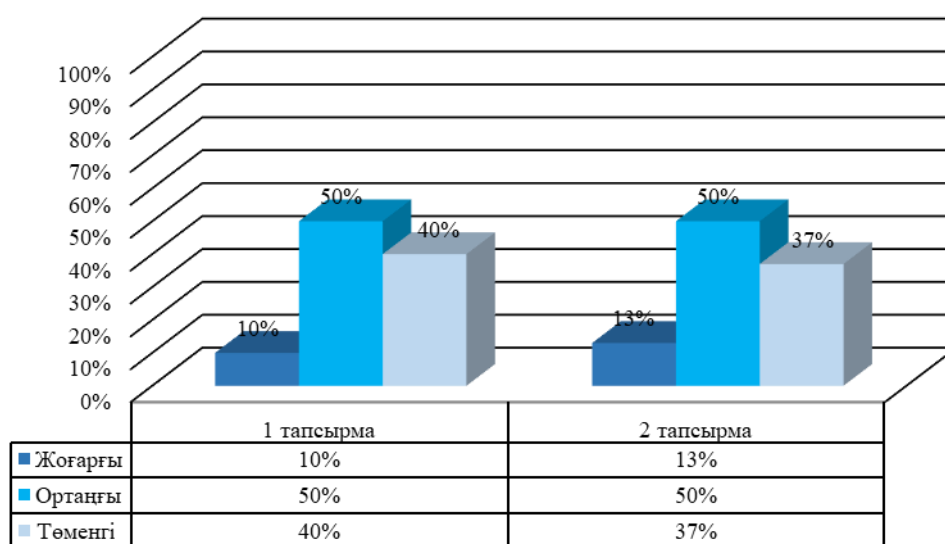
- *орташа деңгейге* – «сәйкестендір» тапсырмасын орындағанда ойланып, кідіріп жауап берген, бағыттаушы көмекті қажет еткен, кейбір тапсырмаларды толық орындамаған, 4 - 5 зат есімдерді тиісті жіктік жалғауларымен сәйкестендірген, нәтижесінде 2 ұпай алған балалар жатқызылды;

- *төмен деңгейге* – «сәйкестендір» тапсырмасын орындағанда көп уақытты қажет еткен, логопедің бағыттаушы, ұйымдастырылған сұрақ-көмегін қажет етіп, жауап берген, 1 - 3 зат есімдерді тиісті жіктік жалғауларымен сәйкестендірген, нәтижесінде 1 ұпай алған балалар жатқызылды.

II блоктың екі тапсырмасы бойынша зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктік жалғауда қолдануын анықтауда алынған нәтижелерді қорытынды бағалау:

1. жоғары деңгей – 5 - 6 балл;
2. орташа деңгей – 3 - 4 балл;
3. төмен деңгей – 0 – 2 балл.

I блок. Зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдануын анықтау нәтижесі



Сурет 1. Зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдануын анықтау тапсырмаларын орындау нәтижелері

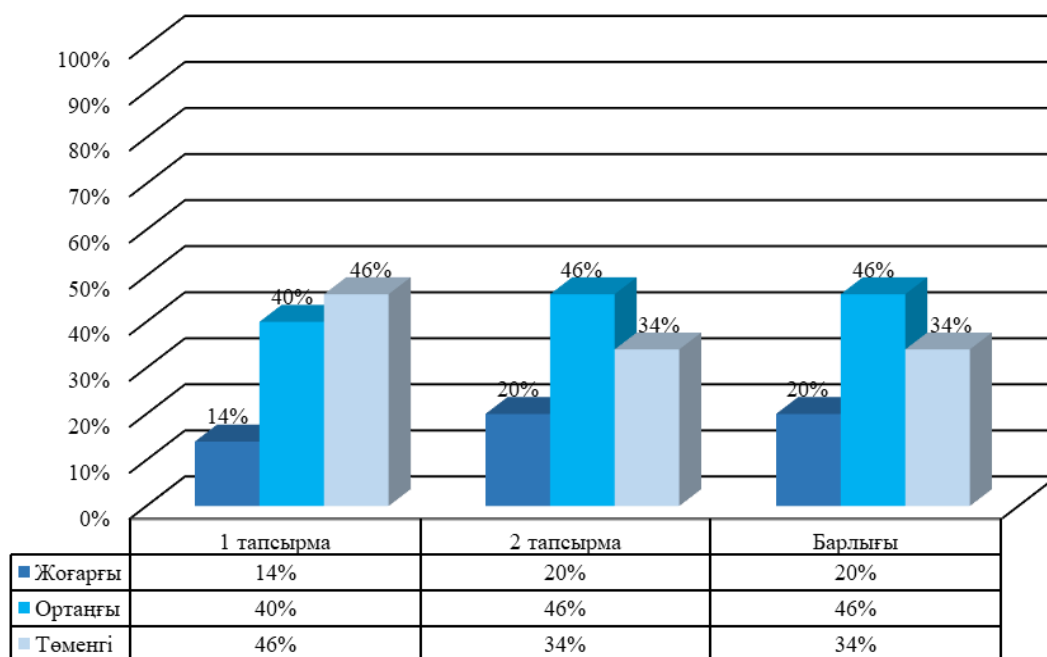
Зат есім сөздерде көптік жалғауларды қолдануын анықтау тапсырмаларын орындау нәтижелері бойынша, анықтау экспериментіне қатысқан 30 баланың ішінде 6 бала жоғары деңгейді (20%), 15 бала орташа деңгейді (50%), 9 бала төмен деңгейді (30%) көрсетті. 1 тапсырманы орындау барысында 30 оқушының 3 жоғары деңгейді, 15 орташа деңгейді, 12 төмен деңгейді көрсетті. 2 тапсырманы орындау барысында 30 оқушының 4 жоғары деңгейді, 15 орташа деңгейді, 11 төмен деңгейді көрсетті.

Тапсырмаларды орындау барысында жоғары деңгейді көрсеткен балалар тапсырманы дұрыс түсініп, берілген 14 сөздің 13 - 12 сөзіне -лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер жалғауларын дұрыс қосты.

Тапсырмаларды орындау барысында орташа деңгейді көрсеткен балалар тапсырманы орындағанда ойланып, кідіріп жауап берді, кейбір тапсырмаларды толық орындамады, берілген 14 сөздің 8 сөзінде -лар, -лер, -дар, -дер, -тар, -тер жалғауларын дұрыс қосты. Тапсырманы орындау барысында *кітаптар, бишілер, үйректер* секілді зат есім сөздерге көптік жалғауларын қосуда қателер кездесті.

Тапсырмаларды орындау барысында төмен деңгейді көрсеткен балалар зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктікеу тапсырмасын орындағанда көп уақытты қажет етті, берілген 14 сөздің 4 зат есім сөздерге жекеше және көпше түрде дұрыс көптік жалғауларын қосты. Тапсырманы орындау барысында *Кітапханада кітаптар бар, Бақта көп көбелектер ұшып жүр, жастықтар* секілді зат есім сөздерге көптік жалғауларын қосуда қателер кездесті.

II блок. Зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктік жалғауда қолдану дағдыларын анықтау нәтижесі



Сурет 2. Зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктік жалғауды қолдану дағдыларын анықтау нәтижелері

Зат есім сөздерді жекеше және көпше түрде жіктік жалғауда қолдану дағдыларын анықтауға бағытталған тапсырмаларды орындау нәтижелері бойынша, анықтау экспериментіне қатысқан 30 баланың ішінде 6 бала жоғары деңгейді (20%), 14 бала орташа деңгейді (46%), 10 бала төмен деңгейді (34%) көрсетті. 1 тапсырманы орындау барысында 30 оқушының 4 жоғары деңгейді, 12 орташа деңгейді, 14 төмен деңгейді көрсетті. 2 тапсырманы орындау барысында 30 оқушының 2 жоғары деңгейді, 15 орташа деңгейді, 13 төмен деңгейді көрсетті.

Зат есім сөздерге жекеше және көпше түрде жіктік жалғауларды қосу тапсырмаларын орындау барысында жоғары деңгейді көрсеткен балалар тапсырманы дұрыс түсініп, берілген 12 сөздің 11 - 12 сөзіне жіктік жалғауларын дұрыс қосып, тапсырманы өз бетімен орындады.

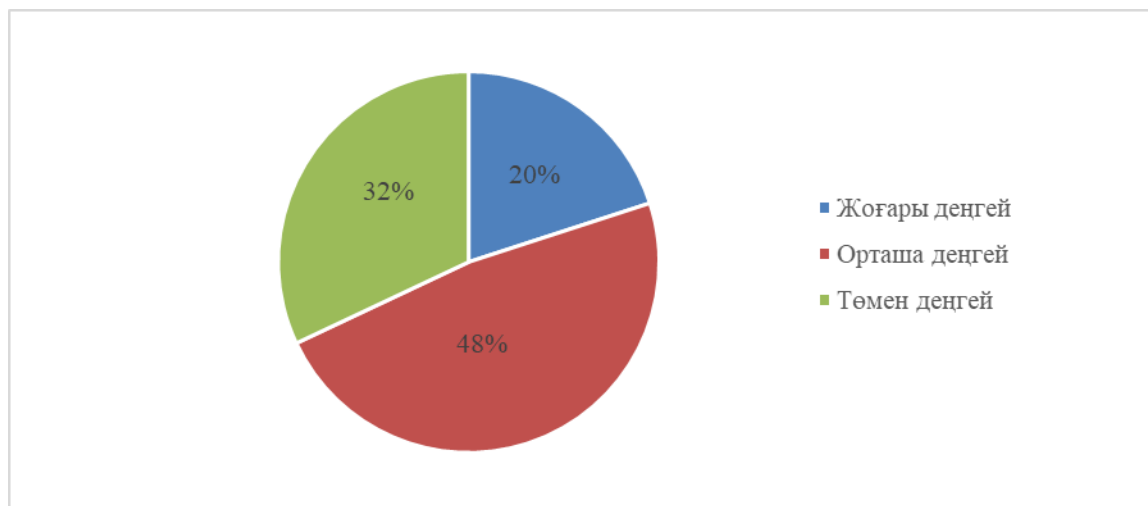
Зат есім сөздерге жекеше және көпше түрде жіктік жалғауларды қосу тапсырмаларын орындау барысында орташа деңгейді көрсеткен балалар тапсырманы орындағанда ойланып, кідіріп жауап берді, кейбір тапсырмаларды толық орындамады, берілген 12 сөздің 8 – 9 сөзіне жіктік жалғауларын дұрыс қосты. Тапсырманы орындау барысында зат есімдермен жіктік жалғауларын қосудағы қиындықтар, сендер ұстаз(сың), біздер бастық (пыз) т.б. секілді зат есім сөздерге жекеше және көпше түрде жіктік жалғауларды қосуда қателер кездесті.

Зат есім сөздерге жекеше және көпше түрде жіктік жалғауларды қосу тапсырмаларын орындау барысында төмен деңгейді көрсеткен балалар тапсырманы орындағанда көп уақытты қажет етті, берілген 12 сөздің 3 – 4 сөзіне жіктік жалғауларын дұрыс қосты. Тапсырманы орындау барысында мен сатушы(мын), сен дәрігер(сін) секілді зат есім сөздерге жекеше және көпше түрде жіктік жалғауларды қоспау, қате қосу қателері кездесті.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық түсініктерінің (сөзозгерту дағдылары - көптік, жіктік жалғаулары) деңгейі туралы жалпы қорытынды. Анықтау экспериментіне қатысқан 30 баланың 20% жоғары деңгейді, 48% орташа деңгейді, 32% төмен деңгейді көрсетті.

Қатысқан топ	Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
СТЖД III деңгейдегі балалар	20%	48%	32%

Кесте 4. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық түсініктерінің (сөзозгерту дағдылары - көптік, жіктік жалғаулары) деңгейі туралы жалпы қорытынды



Сурет 3. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық түсініктерінің (сөзозгерту дағдылары - көптік, жіктік жалғаулары) деңгейі туралы жалпы қорытынды

Қорытынды

Анықтау экспериментінің нәтижелері сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып (2 сынып) оқушыларының грамматикалық құрылымы (сөзозгерту дағдылары - көптік, жіктік жалғаулары) орта деңгейде қалыптасқанын көрсетті, сондықтан экспериментке қатысушылардың барлығы логопедиялық түзету жұмысын қажет етеді. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының грамматикалық түсініктерін зерттеу арқылы олардың сөзозгерту дағдыларында кездесетін ерекшеліктер анықталды:

- Көптік жалғауларының қолданылуы: зерттеу нәтижелері көрсеткендей, балалар көптік жалғауларды дұрыс қолдануда қиындықтарға тап болады. Олар көптік жалғаулардың сөз құрамындағы орнын, семантикалық қызметін, сөйлемдегі байланысын түсінуде қателіктер жібереді. Мысалы, балалар кейбір жағдайларда көптік жалғауларды артық немесе орынсыз қосып, грамматикалық қателіктер жіберген. Бұл мәселе лексикалық қордың шектеулілігімен және көптік жалғаулардың мағынасын түсінбеуімен түсіндіріледі.

- Жіктік жалғауларының қолданылуы: жіктік жалғауларды қолдану дағдыларын зерттегенде, балалардың тұлғалық-жекелік (мен, сен, сіз, ол, біздер, сендер, сіздер, олар) сипатты дұрыс анықтауы мен сөйлем ішінде жіктік жалғауларын (жекеше - бын, - бін, - мын, - мін, - пын, - пін, - сың, - сің; көпше - быз, - біз - мыз, - міз, - пыз, - піз, - сыңдар, - сіңдер) орын-орнымен қолдануы жеткіліксіз екені байқалды. Олар сөйлеу кезінде жіктік жалғауларды дұрыс сәйкестендірмеді және жіктік жалғауларын дұрыс жалғамау жағдайлары болды. Бұл олардың морфологиялық және синтаксистік дағдыларының қалыптасу деңгейінің төмендігінен туындап отыр.

Зерттеу нәтижелері сөйлеу тілінің жалпы дамымауының III деңгейі бар балалардың грамматикалық құрылымды меңгеруіне тікелей әсер ететінін көрсетті. Негізгі себептердің қатарында:

1. Лексикалық қордың шектеулілігі және сөздің морфологиялық құрылымын дұрыс түсінбеу.
2. Сөйлеу барысында белсенді қолдану тәжірибесінің жеткіліксіздігі.
3. Дыбыстық қабылдаудың және артикуляциялық базаның толық қалыптаспауы.

СТЖД III-деңгейдегі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын қолдануда әр түрлі қиындықтар байқалады: зат есім сөздерге көптік жалғауларын жалғағанда қазақ тілінің сингармонизм заңын сақталмауы; көптік және жіктік жалғауларды қолдануда қиындықтарға тап болуы, олардың арасында ең жиі кездесетін қателіктер:

- Көптік жалғауды дұрыс қолданбау: үйлер сөзін үй.
- Көптік жалғауды артық қолдану: бөлмелерлер.
- Заттардың көптігін білдіру үшін жалғау қосудың орнына, қосымша сөздер қолдану: көп үй (дұрыс: үйлер);
- Сөзгерту дағдыларындағы қателіктер (сурет бойынша мамандықтарды атағанда балалардың көпшілігі биші– «билейтін тәте»).
- Жекеше және көпше түрлерді шатастыру: Мен ұстазбыз (дұрыс: Мен ұстазбын).
- Жіктік жалғаудың толықтай түсіп қалуы: Олар күйш (дұрыс: Олар күйші), т.б.

Қорытындылай келе, сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының грамматикалық түсініктерін қалыптастыру – күрделі, бірақ маңызды міндет. Бұл балаларға грамматикалық құрылымды меңгеруге көмектесу олардың жалпы сөйлеу дағдыларын жақсартуға және әлеуметтік бейімделу деңгейін арттыруға ықпал етеді. Сол себепті бұл бағыттағы жұмыс жүйелі түрде, әр баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып жүргізілуі қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ибатова Г.Б. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі балалармен логопедиялық жұмысты ұйымдастыру: Әдістемелік ұсынымдар. – Алматы, 2014. 70 бет.
2. Грушевская М.С. Недоразвитие речи у младших школьников и его преодоление. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 61 с.
3. Өмірбекова Қ.Қ. Балалардың сөйлеуінің грамматикалық жағын тексеру әдістері. Хабаршы 2006, №1
4. Мовкебаева З.А. Формирование готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению: дис. ... док. пед.наук. – Алматы, 2010. – 111 с
5. Өмірбекова Қ.Қ.Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (IV деңгей) балалармен логопедиялық жұмыс ұйымдастыру. – Алматы: 2015.– 72 бет
6. Спирина Л.Ф., Ястребова А.В. Обследование лексического запаса и грамматического строя речи // Методы обследования речи детей / Под. Ред. Г.В. Чиркиной. - М.: Аркти, 2003.
7. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с. — (Библиотека логопедической практики)
8. Волкова Г.А. Методики психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. - С.- Петербург: Детство - Пресс, 2003.
9. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи: Наглядно-методическое пособие. - СПб. - М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006.
10. Жолшаева М.С. Қазақ тілі: функционалды грамматика Оқу құралы. / М.С. Жолшаева. - Алматы: «Print Word» баспасы, 2016. - 137 бет.

УДК 373.3:616.28-008.1:51

МРНТИ 14.29.27.

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.007

Байдильдинов Т.Ж.¹, Жұмағұл Н.Н.²

¹Педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор

² «7М01902-Сурдопедагогика» мамандығының 2курс магистранты,

nuraikazhumagul@gmail.com

^{1,2} Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТІҢ 2-СЫНЫБЫНДА МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУ КЕЗІНДЕ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШАМАЛАР ТУРАЛЫ ТҮСІНІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа: Бұл мақалада жалпы даму жүйелерінде есту қабілеті бұзылған оқушылардың математикалық дамуы, сондай-ақ олардың Математиканы оқыту кезінде оқушылардың ерекшеліктерін ескеретін оқу мүмкіндіктерін жасау жолдары қарастырылады.

Түйін сөздер: есту қабілеті бұзылған оқушылар, бастауыш мектепте математиканы оқыту, жүйелік білім, белсенділік, танымдық процестер.

Байдильдинов Т.Ж.¹, Жұмағұл Н.Н.²

¹ Кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор.

² Магистрант 2курса специальности «7М01902-Сурдопедагогика»,

nuraikazhumagul@gmail.com

^{1,2} Казахский Национальный педагогический университет им.Абая

г.Алматы, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВЕЛИЧИНАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ВО 2 КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В этой статье освещается математическое развитие учащихся с нарушениями слуха в системах общего развития, а также способы, с помощью которых они могут создавать возможности для обучения, учитывающие специфику учащихся при преподавании математики.

Ключевые слова: учащиеся с нарушением слуха, преподавание математики в начальной школе, система обучения, деятельность, познавательные процессы.

Baydildinov T.ZH¹, Zhumagul N.N.²

¹ Candidate of pedagogical sciences, associate professor

² 2nd year Master`s student in the «7М01902-Surdopedagogy» program

nuraikazhumagul@gmail.com

^{1,2} Abai Kazakh National pedagogical university

Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IDEAS ABOUT QUANTITIES IN TEACHING MATHEMATICS IN THE 2ND GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Annotation: This article highlights the mathematical development of students with hearing impairments in general development systems, and the ways in which they can create learning opportunities that take into account the specifics of students in teaching mathematics.

Keywords: students with hearing impairments, teaching mathematics in primary school, teaching system, activities, cognitive processes.

Kіріспе

Педагогиканың бүкіл тарихы көрсеткендей, оның жетекші қайраткерлері әрқашан қоғамның әлеуметтік-тарихи жағдайларына сәйкес адамның үйлесімді дамуын қамтамасыз ететін білім берудің принциптерін, жағдайларын, факторларын, әдістері мен ұйымдастырушылық формаларын анықтауға бағытталған зерттеулер жүргізді. Бұл есту қабілеті нашар студенттерге Математиканы оқыту тәсілдерін зерттеуге де қатысты. Білім беру ұғымының екі аспектісі бар: бір жағынан, бұл әлеуметтік тәжірибені жас ұрпаққа беру процесі, яғни оқу процесі, екінші жағынан, бұл әлеуметтік тәжірибе алу процесі. Білім берудің бұл интерпретациясының негізі оның қоғамның даму факторларының бірі ретіндегі маңыздылығын түсіну болып табылады. Тақырыптық әдебиеттерді талдау бізге мектепке дейінгі және мектептегі білім беруді қамтитын үздіксіз процесс ретінде дәйекті түрде қарастырылатын оқытудың маңызды тәсілдерін анықтауға мүмкіндік берді. Білім беру жүйесі есту қабілеті бұзылған балаға жасына сәйкес келетін негізгі іс-әрекеттерде өзін-өзі көрсетуге мүмкіндік беруі керек. Бұл мүмкіндік екі жақты процесс ретінде анықталады: бір жағынан, ол математикалық білімді, ақыл - ой іс-әрекетінің дағдылары мен дағдыларын беру, екінші жағынан, білім беру процесінің субъектілерінің жағымды эмоционалды қабылдауы және саналы түрде игеруі ретінде түсініледі. "Оқушылардың математикалық дамуы қарапайым математикалық түсініктер мен олармен байланысты логикалық операцияларды қалыптастыру нәтижесінде жеке тұлғаның танымдық іс-әрекетіндегі өзгерістер мен өзгерістерді түсінуден тұрады". Математикалық білім берудің бұл анықтамасы біздің жұмысымыздың негізі ретінде қабылданады.

II. Бастауыш мектептерінде есту қабілетіне зақым келген оқушыларға математика пәнін оқытуда шамалар туралы ұғымдарды, түсініктерін қалыптастыру арнайы әдістер мен тәсілдерді, арнайы құрал – жабдықтарды қолдану

Бастауыш мектептерінде есту қабілетіне зақым келген оқушыларға математика пәнін оқытуда шамалар туралы ұғымдарды, түсініктерін қалыптастыру арнайы әдістер мен тәсілдерді, арнайы құрал – жабдықтарды талап етеді. Есту қабілетіне зақым келген оқушылар үшін тактильді және визуалды әдістер тиімді болып келеді. Бұл әдістерде басты назарға алынатыны ол балалардың қабылдау ерекшелігін ескере отырып, олардың қабілеттері мен түсініктерін кеңейтуге бағытталған. Бұл үрдісті жүзеге асыру кезінде қолданылатын көрнекі құралдар төменде көрсетілген.

➤ **Көрнекі құралдарды қолдану**

Есту қабілеті зақымдалған оқушылар үшін арнайы визуалды құралдар басты рөл атқарады. Осы арқылы оқушылардың шамалар туралы түсініктерін айқын түрде көрсете аламыз.

- Диаграммалар мен кестелер: көлем, ұзындық, уақыт, салмақ сынды шамаларды бейнелейтін кестелер немесе диаграммалар арқылы түсіндіру.
- Графикалық карточка: сан түрлі шамалар және олардың өлшем бірліктері бейнеленген, көрсетілген картинкалар қолдану. Мысалы, сызғыш, таразы, сағат, түрлі өлшеуіштер және тағыда басқа.
- Қарапайым фото - суреттер: көлем, ұзындық, ені, салмақ, сияқты шамаларын көрсету кезінде нақты заттардың суреттерін пайдаланып жұмыс жасау.

➤ **Тактильді тәсілдер**

Тактильді әдістер - тәсілдер есту қабілетіне зақым келген оқушылардың шамалар туралы түсініктерін арттыруда өте тиімді әдіс болып табылады. Қолмен сезу арқылы оқушылар нақты шамалар мен өлшемдерді түсінеді.

- Ұзындықты өлшеу: Оқушыларға сызғышты немесе метрлік таспаны қолдары мен ұстатып, ұзындықты өлшеуді үйрету.
- Салмақты өлшеу: әртүрлі салмақ пен таразы құралдарын қолдану. Оқушыларға әртүрлі салмақты заттарды ұстап, олардың арасындағы бір -бірінен айырмашылығын сезінуге мүмкіндік беру.
- Көлемді өлшеу: кубиктер және осы сынды немесе басқа да тактильді құралдар мен тәсілдер арқылы көлемдерді көрсетіп, оларды өзара салыстыру.

➤ **Күнделікті өмірдегі мысалдар**

Шамалар туралы түсінік оқушылар үшін қарапайым өмірмен тығыз байланыста болуы керек. Сондықтан балалардың күнделікті өмірде пайдаланылатын мысалдар арқылы түсіндіру маңызды.

- ✓ Өмірлік жағдайлар: уақытты, салмақты немесе ұзындықты нақты өмірде кездесетін дүниелер арқылы түсіндіру. Мысалы ұзындықты жолды өлшеу арқылы, уақытты сағат арқылы, салмақты азық-түлік заттарын өлшеу арқылы түсіндіруге болады.
- ✓ Қарапайым тапсырмалар: оқушыларға бір заттың салмағын немесе ұзындығын өлшеуді ұсыну. Мысалы: «Сен қандай да бір оқулықтың ұзындығын өлшеп көруін» немесе «Бұл оқулықтың қайсысы ауыр екенін тап».

➤ **Демонстрация мен іс-әрекет**

Шамалар туралы түсінікті қалыптастыру үшін оқушыларға практикалық тәжірибе беру өте маңызды.

- Ойындар мен жаттығулар: уақытты анықтау, ұзындықты өлшеу, салмақты салыстыру бойынша түрлі ойындар мен жаттығулар өткізу.
- Жаттығу үстелдері: ұзындығы әртүрлі сызғыштар, таразы мен өлшемдер көмегімен тәжірибелік тапсырмаларды орындау.

➤ **Тіл және белгілерді қолдану**

Есту қабілеті зақымдалған оқушылармен жұмыс кезінде, қолданыстағы сигналды тіл және қол таңбалау тілі мен визуалды белгілер арқылы түсінікті нығайту өте маңызды.

- Сөздер және белгілерді түсіндіру: шамаларды түсіндіргенде сөздерді қарапайым тілмен түсіндіру, оларға белгілер мен әр түрлі суреттер қосу. Мысалы: ұзындық үшін “ұзын”, “қысқа” сынды сөздермен бірге сол ұғымды бейелейтін суреттер немесе белгілер көрсету.

➤ **Қолданбалы есептер мен тапсырмалар**

Балаларға шамаларды тек теориялық тұрғыдан ғана түсіндіріп қоймай, практикалық тапсырмалар арқылы да түсіндіру қажет.

- Қолданбалы есептер: балаларға нақты тапсырмалар беріп, оларды өмірде қолданылатын шамалармен шешуге үйрету. Мысалы, «Бір күні қанша сағат бар?» немесе «Сенің үстеліңнің ұзындығы қанша сантиметр?».
- Бастауыш мектепте математиканы оқыту кезінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың шамалар туралы түсініктерін қалыптастыруда эксперименталды талдау
- Бастауыш мектепте математиканы оқыту кезінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың шамалар туралы түсініктерін қалыптастыруда эксперименталды талдау

III. Бастауыш мектепте математиканы оқыту кезінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың шамалар туралы түсініктерін қалыптастыруда эксперименталды талдау

Есту қабілетіне зақым келген балалардың шамалар туралы ақпараттарды түсіну қабілетін қалыптастыру бойынша эксперимент өткізу: бұл білім беру үдерісінде балалардың нақты қажеттіліктеріне бейімделген тәсілдер мен әдістерді қолданып тексеріп көрудің тамаша мүмкіндігі деп ойлаймын. Бұл эксперимент білім алушылардың шамалар (уақыт, көлем, ұзындық, салмақ) туралы түсініктерін дамытуда бағытталған арнайы әдіс – тәсілдердің тиімділігін анықтайды.

- Эксперименттің мақсаты:

Есту қабілеті зақымдалған балаларға шамалар туралы түсіндіру жұмыстарын жүргізу және олардың математикалық ойлау, өлшеу қабілеттерін дамыту кезінде тиімді әдіс - тәсілдердің тиімділігін бағалау.

- Эксперименттің міндеттері:

1. Есту қабілетіне зақым келген балалардың шамалар (ұзындық, көлем, уақыт салмақ,) туралы түсініктерін қалыптастыру әдістерін таңдау.
2. Осы әдістердің балалардың қабілетін, түсініктерін қалай жетілдіретінін байқау.
3. Әрбір әдіс -тәсілдер бойынша балалардың жұмысынан алынған нәтижелерін салыстырып, ең тиімді әдісті анықтау.

Эксперименттің кезеңдері:

1. Дайындық кезеңі

- ✓ Оқушыларды таңдау: Экспериментке есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылары қатысады. Оқушылардың жас ерекшеліктері мен есту деңгейі ескеріледі.
- ✓ Әдістемелерді дайындау: Ұзындық, салмақ, уақыт және көлем туралы түсінік беру үшін әртүрлі әдістемелік құралдар дайындалады. Мысалы:
- ✓ Ұзындықты өлшеу үшін сызғыштар, рулеткалар. - Салмақты өлшеу үшін таразылар, түрлі заттар.
- ✓ Уақытты өлшеу үшін сағаттар, күнтізбелер.
- ✓ Көлемді өлшеу үшін су құйылған ыдыстар, қораптар.
- ✓

Кесте 1 – Экспериментке қатысқан нашар еститін 2 «А» сынып оқушылары тізімі және ақпарат

№	Аты -жөні	Аңғарымы
---	-----------	----------

1	Ә.Аяжан	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушінің 2-3 дәрежесі.
2	Ж.Жансая	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.
3	З.Алима	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.
4	К.Айгерім	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.
5	К.Нұртас	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.
6	К.Исмайл	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.
7	М.Алихан	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3-4 дәрежесі.
8	Н.Каусар	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 2 дәрежесі.
9	Р.Амирбатыр	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.

Кесте 2 - Экспериментке қатысқан нашар еститін 2 «Б» сынып оқушылары тізімі және ақпарат

№	Аты -жөні	Аңғарымы
1	Р.Әмина	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 2-3 дәрежесі.
2	А.Саят	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.
3	Ә.Сұлтан	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3-4 дәрежесі.
4	Д. Бағлан	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.
5	Д.Балғын	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 2 дәрежесі.
6	Д.Еркенұр	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3 дәрежесі.
7	Ж.Алдияр	Екі жақты нейросенсорлы нашар естушіліктің 3-4 дәрежесі.

2. Эксперименталды оқыту кезеңі

Эксперимент бірнеше сабаққа бөлінеді, әр сабақта шамаларға қатысты әртүрлі әдіс-тәсілдер қолданылатын болады. Эксперимент барысында оқушыларға тәжірибені бір команда ретінде орындауға ұсындық. Оқушылар әр кезең бойынша тапсырмаларды бірге орындады. Ол тапсырмалар төменде кесте бойынша көрсетілген. Алдынала түсіндіру бойынша кестелер

түсіндірілді сол кесте бойынша оқушылар әр затты қалай дұрыс өлшеу керек екенін аңғарды. Бұл әдістер көмекші құралдар ретінде тиімді болды.

Сабақ 1: Ұзындықты түсіндіру

Әдіс: Көрнекілік + тактильді әдіс.

- ✓ Оқушыларға ұзындықты өлшеу үшін сызғыштар мен рулеткалар беріледі. Оқушылар ұзындықты өлшеп, түрлі заттар мен объектілердің салыстырмалы ұзындығын анықтайды.
- ✓ Қолданылатын құралдар: сызғыштар, түрлі ұзындықтағы заттар (қалам, сызғыш, таспа және т.б.), суреттер.

Сабақ 2: Салмақты өлшеуді түсіндіру

Әдіс: Қолданбалы тапсырма + сенсорлық тәжірибе.

- ✓ Оқушылар таразы арқылы заттардың салмағын өлшейді. Әр оқушының қолына түрлі салмақтары бар заттар беріліп, олар салыстырылады.
- ✓ Қолданылатын құралдар: таразы, түрлі заттар (сәбіз, алма, қағаз парақтар, пластик ойыншықтар).

Сабақ 3: Уақытты түсіндіру

Әдіс: Көрнекілік + практикалық тәжірибе.

- ✓ Оқушыларға нақты сағаттар мен күнтізбелер көрсетіліп, уақытты оқыту. Сабақ барысында оқушылар уақыттың әртүрлі кезеңдерін (сағат, минут, секунда) анықтайды.
- ✓ Қолданылатын құралдар: сағаттар, күнтізбелер.

Сабақ 4: Көлемді өлшеуді түсіндіру

Әдіс: Сенсорлық әдіс + көрнекілік. - Оқушыларға түрлі көлемдегі ыдыстар мен суды құю арқылы көлемді салыстыру тапсырмалары беріледі.

- ✓ Қолданылатын құралдар: су құйылған ыдыстар, стакандар, кубиктер.

3. Нәтижелерді жинау және бағалау

Эксперимент барысында әр оқушының жетістіктері бағаланады:

- Оқушылардың шамалар туралы түсініктерінің нақтылауы.
- Әр әдіс бойынша оқушылардың жұмыстарының нәтижелері.
- Оқушылардың жаңа ақпаратты қабылдаудағы қабілеттері.

Қорытынды:

Эксперименттің нәтижесінде есту қабілеті зақымдалған балалар үшін көрнекілік, тактильді тәжірибе және қолданбалы тапсырмалар арқылы математикалық шамалар туралы түсініктерді қалыптастыру тиімді екенін көрсетеді. Осы әдістер оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттырады және олардың түсініктерін жақсартады. Иә, кестелер мен диаграммалар шамалар туралы түсінік қалыптастыруда өте пайдалы құрал болып табылады, әсіресе есту қабілеті зақымдалған оқушылар үшін. Осы құралдар арқылы оқушылардың математикалық ұғымдарды түсінуін жеңілдетуге болады. Төменде кестелер мен диаграммалар арқылы көрсетілген бірнеше мысалдар ұсынылған.

Эксперимент нәтижелерін салыстырып, қай әдіс оқушылардың шамалар туралы түсініктерін қалыптастыруда ең тиімді екенін анықтаймыз. Әр әдіс бойынша оқушылардың қызығушылығы мен белсенділігі бағаланады.

Зат аты	Ұзындығы
Қалам	15 см
Қарындаш	10 см
Кітап	25 см
Сызғыш	30 см
Сумка	50 см

Кесте 1 – Ұзындықты салыстыру кестесі

Мақсат: Бұл кесте арқылы оқушыларға әртүрлі заттардың ұзындықтарын салыстыруды үйретуге болады. Кестені толықтыра отырып, оқушылар ұзындықтың салыстырмалы ұғымдарын түсіне алады

Зат аты	Салмақ (грамм)
Сәбіз	60г
Алма	120г
Пластикалық бөт-ке	230г
Оқулық	600г
Тауық еті	700г

Кесте 2 – Салмақты салыстыру кестесі

Мақсат: Бұл кесте оқушыларға әртүрлі заттардың салмақтарын салыстыруға мүмкіндік береді, олар нақты заттардың қаншалықты ауыр немесе жеңіл екенін сезінуге үйренеді.

Уақыт бірлігі	1 сағат	1 минут	1 секунд
Сағаттың бөлшегі	1	60	3600

Кесте 3 Уақытты есептеу кестесі

Бұл кесте арқылы оқушылар уақыттың әрбір бірлігін салыстырып, секундтың минутқа, минуттың сағатқа қалай айналатынын түсінеді.

Зат аты	Көлемі
Судың көлемі	1 литр
Кофе ыдысының к	0.25л
Пластикалық құт к	2л
Бөтелке	0.5

Кесте 4 – Көлемді өлшеу кестесі.

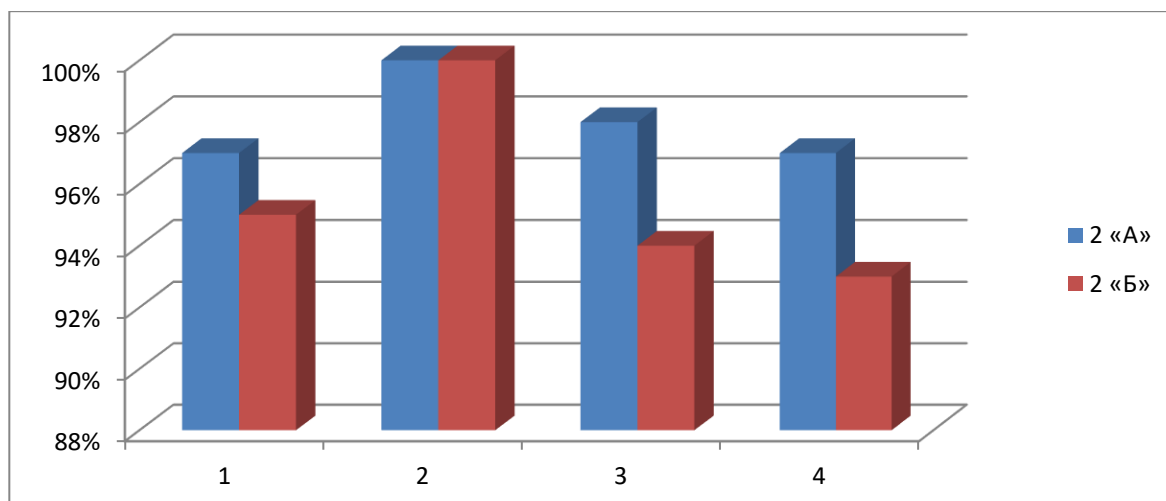
Мақсат: Бұл кесте арқылы оқушылар әртүрлі көлемдермен танысып, олардың арасындағы айырмашылықтарды түсінеді.

Кестелер мен диаграммалар оқушыларға математикалық шамалар туралы түсінікті дамытуда көмектеседі. Осылайша, визуалды материалдар мен мәліметтер арқылы оқушылардың математикалық ойлау қабілеттері дамиды және олардың пәнге деген қызығушылығы артады. Төмендегі диаграммада 2«А» және 2 «Б» сыныптарының әр сабақ бойы жасаған тапсырмаларының пайыздық көрсеткішін салыстырмалы түрде көрсетілген. 2 «А»

сыныбында 9 оқушы оларды әр сабақ және әр тапсырма бойынша пайыздық көрсеткіштерін кестеге салынды. Сәйкесінше 2 «Б» сыныбының көрсеткішін солай кестеге салып алдым одан кейін екі сыныптың пайыздық көрсеткіштерін диаграммаға салып жалпылама салыстыру жүргізіп қолданған әдіс – тәсілдерімнің қаншалықты тиімді болғанындығына талдау жасалды.

Сынып	Ұзындықты өлшеу	Салмақты өлшеу	Уақыт бірлігін есептеу	Көлемді өлшеу
2 «А»	97%	100%	98%	97%
2 «Б»	95%	100%	94%	93%

Кесте 5 - 2 «А» және 2 «Б» сынып оқушыларының әр тапсырма бойынша пайыздық көрсеткіштері



Сурет 3 - Оқушылардың әртүрлі өлшемдер бойынша жұмысының пайыздық көрсеткіштері

Эксперимент нәтижелері:

Эксперимент барысында қолданылған әдіс-тәсілдер оқушылардың шамалар туралы түсініктерін айтарлықтай арттырады. Оқушылар тактильді және көрнекі әдістер арқылы математикалық ұғымдарды жеңіл меңгеріп, нақты өмірде қолдануға дағдыланады. Тәжірибе барысында қолданылған әдістер есту қабілетіне зақым келген оқушылардың сезе алу, өлшеу қабілеттерін қалыптастыруда өте маңызды әрі тиімді іс-әрекет екенін түсінікті. 2 «А» сыныбында тапсырма орындау барысында нақтырақ айтқанда ұзындықты өлшеу кезінде Алима мен Нұртаста кішігім қателіктер болды. Кейін тапсырманы қайта – қайта орындап ұзындықты өлшеуді толық мегеріп алды. Ал 2 «Б» сыныбында көлемді өлшеу тапсырмасында Әмина, Еркенұр және Саят кішігірім қателіктер жіберді, бірақ түзету жұмыстарынан кейін толық меңгеріп алды.

IV. ҚОРЫТЫНДЫ

Бастауыш мектептерінде есту қабілеті зақымдалған оқушыларға бастауыш мектепте математиканы оқыту кезінде көрнекіліктер, тактильді және командалық әдістер, қолданбалы мысалдар мен практикалық жаттығулар маңызды рөл атқарады. Шамалар туралы түсініктерді қалыптастыру үшін балалардың сезім мүшелерін дамытуға және математикалық ұғымдарды өмірмен байланыстыруға бағытталған әдістерді қолдану өте тиімді болады. Математикалық шамаларды үйрету кезінде жоғарыда қолданылған әдіс – тәсілдер тиімді болды, өйткені оқушылар алдын ала шолудан, түсіндіруден кейін тапсырманы орындау аса қиындық тудырған жоқ.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Falsetti, M. C. (2005). "A proposal for improving students' mathematical attitude based on mathematical modelling", Teaching Mathematics and its Applications.
2. Kluwin, T. N., & Moores, D.F. (1985). The effects of integration on the mathematics achievement of hearing impaired adolescents. In Titus, J.C. (Eds). The concept of functional number among deaf and hard of hearing students. American Annals of the Deaf, 140 (3), 256-263
3. Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. Teachers College Record, 19(4), 319-334
4. Steen, L.A. (2007). How Mathematics Counts. Educational Leadership. 65.
5. Cobb, Paul. (1999). Individual and Collective Mathematical Development: The Case of Statistical Data Analysis. Mathematical
6. Thinking and Learning. 1. 5-43
7. Андрущенко А.В. Развитие пространственного воображения на уроках математики: 1-4 кл.: Пособие для учителя. – М., 2003.
8. Алышева Т.В. Изучение обыкновенных дробей в курсе математики специальной (коррекционной) школы VIII вида //Коррекционная педагогика. – 2004. – No 3.
9. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985.
10. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М., 1984.
11. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе. Курс лекций. – М., 2005.

МРНТИ 14.29.09

ӘОЖ 376.3

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.011

Глеубекова Г.Б.¹, Даурамбекова А.А.², Ибраимова А.Б.³

¹ – *т.ғ.к., қауымдастырылған. профессор (доцент), Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қаласы, Қазақстан*

² – *ә.ғ.м., аға оқытушы asiya.abenovna@mail.ru, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан*

³ – *п.ғ.м., олигофренопедагог batyk2010@mail.ru, Жетісу облысының білім басқармасы. Көксу ауданының «№ 10 психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті*

КҮРДЕЛІ КЕМІСТІГІ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ҰЛТТЫҚ САЛТ-ДӘСТҮР НЕГІЗІНДЕ ДАМУ

Аңдатпа

Мақалада қазақ ұлттық салт-дәстүр негізінде мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамытудың теориялық және практикалық негіздемесін құрайтын аспектілер қарастырылады. Авторлар осы санаттағы балалардың ана тілін, сөйлеу дағдыларын игеруі тек арнайы педагогикалық әсер ету жағдайында жүзеге асырылуы мүмкін екендігін айтады. Сөйлеу тілі сенсорлық көріністер базасына сүйене отырып, көрнекі, әдістерді тиімді қолданумен дамиды. Күрделі кемістігі бар мектеп жасына дейінгі балаларды арнайы түзеу сабақтарында салт-дәстүрді насихаттау, ұлттық құндылықтарға баулу арқылы, ұйымдастыру жолдарын баланың жас және жеке дара ерекшеліктерін ескере отырып қолданудың маңыздылығын ашады. Арнайы оқыту жағдайында мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу қабілетінің негізін құрайтын бірқатар сөйлеу дағдылары мен тілдік біліктердің қалыптасу ерекшеліктері сипатталған. Саусақ жаттығуларын баланың сөйлеу тілін дамытуға көмектесетін негізгі тәсілдерінің бірі ретінде қарастырып, жаттығулар түрлері мен ойын үлгілері ұсынылған.

Түйінді сөздер: мектепке дейінгі жас, күрделі кемістік, сөйлеу тілі, сөздік, салт-дәстүр, саусақ жаттығулары, ұлттық тәрбие.

Тлеубекова Г.Б.¹, Даурамбекова А.А.², Ибраимова А.Б.³

¹ *ассоциированный профессор (доцент), Университет Жетысу имени Ильяса Жансугурова, Талдықорган, Казахстан*

² *Магистр наук, старший преподаватель asiya.abenovna@mail.ru, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан*

³ *доктор педагогических наук, олигофренопедагог batyk2010@mail.ru, Департамент образования Жетысуского региона. «Психолого-педагогическое коррекционное отделение №10» Коксуского района, Жетысуской области, Казахстан*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

Аннотация

В данной статье рассматриваются аспекты, составляющие теоретическое обоснование развития речи дошкольников со сложными нарушениями на основе казахских национальных традиций. Авторы считают, что овладение детьми данной категории родной речью, навыками речевого общения может осуществляться только в условиях целенаправленного, специального педагогического воздействия. Речь развивается наглядным, действенным путем, с опорой на базу сенсорных представлений. Раскрывает важность использования способов организации, приобщения к национальным ценностям, пропаганды традиций и обычаев на специальных коррекционных занятиях детей дошкольного возраста со сложными дефектами с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Описываются ряд особенностей формирования речевых и языковых навыков в условиях специального обучения, составляющих основу речевой способности детей дошкольного возраста. Предлагаются виды упражнений и игровые модели, рассматривающие пальчиковые упражнения как один из основных способов развития речи.

Ключевые слова: дошкольный возраст, сложный дефект, речь, словарный запас, национальные традиции, пальчиковые упражнения, национальное воспитание.

Tleubekova G.B.¹, Daurambekova A.A.², Ibraimova A.B.³

¹ *Associate Professor (Associate Professor), Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan*

²Master of Science, Senior Lecturer asiya.abenovna@mail.ru , Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

³ Doctor of Pedagogical Sciences, Oligophrenopedagogue batyk2010@mail.ru , Department of Education of Zhetysu Region. "Psychological and Pedagogical Correctional Department No. 10" of Koksus District, Zhetysu Region, Kazakhstan

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH COMPLEX DISABILITIES BASED ON NATIONAL TRADITIONS

Abstract

This article examines the aspects that make up the theoretical basis for the development of preschool children's speech. The development of speech in preschoolers with complex disabilities based on Kazakh national traditions. The development of speech in preschoolers with complex disabilities based on Kazakh national traditions. The authors believe that the acquisition of native speech and verbal communication skills by children of this category can be carried out only under conditions of purposeful pedagogical influence. Speech develops in a visual, effective way, based on the basis of sensory representations. Promoting traditions and customs in special correctional classes for preschool children with complex disabilities, familiarization with national values, reveals the importance of using its elements, considering the age and individual characteristics of the child. Reveals the importance of using methods of organization, familiarization with national values, promotion of traditions and customs in special correctional classes for preschool children with complex disabilities, considering the age and individual characteristics of the child. A number of features of the formation of speech and language skills in special education conditions, which form the basis of the speech ability of preschool children, are described. Types of exercises and game models are offered, considering finger exercises as one of the main ways to help a child develop speech.

Keywords: preschool age, complex defect, speech, vocabulary, national traditions, finger exercises, national upbringing.

1. Кіріспе

Қазақстан Республикасы Президентінің Жолдауларында ұлт сапасын жақсарту ісіндегі білім беру жүйесіне, оның ішінде мектепке дейінгі оқыту мен тәрбие жұмысын ұйымдастыруға өзгерістер енгізудің бірқатар шаралары көрсетілген [1].

Мектепке дейінгі жас – тұлғаның дамуында ерекше орын алатын маңыздылыққа ие, яғни баланың сөйлеу дағдыларын қалыптастыру кезеңі. Бұл кезең балаға психологиялық – эмоционалды әсер ету үшін ең қолайлы кезең, өйткені балалардың қабылдау қабілеттері өте жоғары, сондықтан меңгерілген мәліметтер ұзақ уақыт жадында сақталады. Осы жаста баланы өз халқының салт-дәстүрімен таныстыру - Отанға деген сүйіспеншілікті арттыруға, мінез-құлықты қалыптастыруға қолайлы.

Кейінгі жылдары күрделі кемістігі бар балалардың санының көбею тенденциясы байқалуда. Сәйкесінше психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттеріне келуші «қарым-қатынас пен өзара әлеуметтік әрекеттестіктің қиындықтары (бұзылыстар) бар, психикалық дамуы тежелген, жалпы сөйлеу тілі дамымауының (1, 2, 3 деңгейі)» деген аңғарымы бар мектепке дейінгі жастағы балалардың саны өкінішке орай жылдан-жылға артуда. Арнайы мамандар өз сабақтарында осындай проблемасы бар балаларға сөйлеу тілін қалыптастыру мен жан-жақты көмек көрсету мақсатында, жаңа тәсілдер мен әдістерді қолдану үшін үнемі ізденіс үстінде.

Ерекше білім беруді қажет ететін мектеп жасына дейінгі балаларды арнайы түзеу сабақтарында ұлттық құндылықтарға баулу жұмыстарын жүргізу, салт-дәстүрдің кейбір

элементтерін қолдану, насихаттау арқылы, балалардың материалды қабылдауы мен басқа да таным процестерін арттыруға оң нәтижесін тигізетіні сөзсіз. Арнайы педагогтермен бірлескен іс-шаралар күрделі кемістігі бар балаға еліктеу арқылы маңызды мәдени дағдыларды игеруге, белгілі бір құрылымдағы адамдардың нақты өзара әрекеттесуінде қолдану мақсаты мен тәсілдерін түсінуге көмектеседі.

Қазақ ғалымдары Ж.Т. Тасжурекова, А.Д. Сейсенова, Г.Б. Ибатова, А.С. Оспанова сөйлеу тілі онтогенезі барысында ана тілінің тілдік жүйесінің қалыптасу ерекшеліктерін жан-жақты қарастырған [2].

Х.Т. Шерьязданова тұлғааралық қарым-қатынас сұрақтарын, атап айтқанда, мектеп жасына дейінгі балалардың тұлғааралық қарым-қатынастарын, коммуникативтік байланыс құру мәселелерін, олардың әлеуметтенуін зерттеген [3].

90-шы жылдары кейбір педагогтер жоғары және дайындық топтарынан басқа барлық жастағы топтарда тіл дамыту сабақтарынан бас тартуды ұсынған, тек сауат ашу сабақтарын қалдыруды айтқан болатын. Оның себебін оқу әрекетінде әр балаға тіл ұстарту тәжірибесінің қажетті мөлшерін ұсынуға мүмкіндік болмайтындығымен түсіндірді, көптеген балалар берілген материалды тек тыңдаумен шектелетіндігін айтты. Оқу әрекетінде коммуникативті қызметті дамыту жеткіліксіз, репродуктивті оқыту әдістері басым болды. Алайда, бұл көзқарас зерттеушілерден де, практикалық қызметкерлерден де қолдау таппады. Арнайы сабақтарды ұйымдастырудың қажеттілігін М. М. Алексеева мен В. И. Яшина түсіндірді: 1) арнайы сабақтар қажетті реттілікті, жүйені және дәйектілікті қамтамасыз етеді; 2) арнайы сабақтар сананың объектісіне айналатын белгілі бір тілдік құбылыстарды меңгеруде зейінді мақсатты түрде шоғырландыруға көмектеседі; 3) арнайы оқыту жағдайында сөйлеу қабілетінің негізін құрайтын бірқатар сөйлеу дағдылары мен тілдік біліктер қалыптасады; 4) балалардың сөйлеуі бір-біріне өзара әсер етеді [5].

Қазіргі таңда мектеп жасына дейінгі ерекше білімді талап ететін балалардың қазақ халқының құндылықтарына қызығушылығын арттыру мақсатында, өз тәжірибемізде ұлттық нақышта жасалған тактильді кітапшалар мен саусақ жаттығуларын кеңінен қолданамыз.

Саусақ жаттығуларының баланың сөйлеу тілін дамытуға көмектесетін негізгі тәсілдерінің бірі екенін барлық дефектолог мамандар (сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог, логопед,) жақсы біледі. Қазақ тілді авторлардың еңбектерінде сөйлеу тілінің жалпы дамымауының этиологиясы сипатталған [4], күрделі кемістігі бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің даму ерекшеліктеріне қатысты зерттеулер өте аз. Бүгінде тәжірибе жүзінде қолданылып жүрген саусақ жаттығулары негізінен Ресей ғалымдарымен ұсынылған.

2. Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу материалдары мектеп жасына дейінгі балаларға білім беру саласындағы (*Жетісу облысының білім басқармасы, Көксу ауданына қарасты «№ 10 психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті»*) мамандарының тәжірибесі болды. Біз бақылау, ғылыми әдебиеттерді талдау, педагогикалық тәжірибені зерттеу әдістерін қолдандық. Жұмыстың өзектілігі мен маңыздылығы жинақталған тәжірибеге талдау жүргізілгендігімен айқындалады, қазақтың ұлттық салт-дәстүрлері негізінде күрделі кемістігі бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының жаңа бағыттары ұсынылады. Бала қоршаған әлемді ойын, еңбек, серуен, саяхат барысында және арнайы ұйымдастырылған іс-әрекетте, арнайы педагог, тәрбиешімен, ата-ана, құрдастарымен қарым-қатынас кезінде танып біледі. Соған сәйкес, күрделі кемістігі бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің дамуын, мінез-құлқын, сана сезімінің жетілу деңгейін таным процестерінің (түйсік, қабылдау, ес, ойлау, сөйлеу, зейінін) дұрыс бағытта дамуы мен қалыптасуын қадағалап отыру керек.

Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту модельді іске асыруда (күтілетін нәтижелерде) ұлттық мәдениет пен дәстүр арқылы рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде баланың жеке қасиеттерін қалыптастыруға мүмкіндік беретіндігін туралы ашып айтылған: «...балалардың бойынан әлеуметтік-эмоционалдық құзыреттілікті, когнитивтік және қарым-қатынас дағдыларын дамытуды, таным мен зерттеуге деген жоғары ішкі мотивациясын қалыптастыруды, әрбір баланың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып, әлеуетін барынша дамытуға жағдай жасауға қарай өзгеруі тиіс» деп көрсетілген [6].

Дамуында күрделі бұзылыстары бар балаларды мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасында «Коммуникация» білім беру саласында тәрбиелеу мен оқытудың базалық мазмұны баяндалған [7].

Күрделі кемістігі бар мектеп жасына дейінгі балаларды күнделікті өмірде, ұлттық салт-дәстүрмен, жеке жағдаяттармен таныстырудағы қиындықтар осы жастағы балалардың визуалды-бейнелі ойлауымен сипатталатындығына байланысты екенін атап өткен жөн. Сондықтан балалардың сөйлеу тілін дамытуда көркем әдебиетті, иллюстрацияларды, және т.б. құралдарды ғана емес, ұлттық салт-дәстүрге негізделетін халық әндерін, музыканы, ойын түрлерін, ойыншықтарды, сонымен қатар шынайы көрнекі заттар мен материалдарды (ұлттық киімдер, ескі жиһаздар, ыдыс-аяқтар, тарихи құралдар және т. б.) пайдалану қажет.

Тактильді кітапшаларды пайдалану – Мария Монтессори әдістемесі бойынша арнайы мамандар мектепке дейінгі баланың таным процестерін (ойлау, қабылдау және т.б.) үрдістерін дамыту үшін өз жұмысында белсенді қолданады. Қоршаған ортаны танып білуде осы М. Монтессоридің әдістемесінен алынған тактильді суреттер өте қолайлы. Себебі, күнделікті баланың іс-әрекеттері берілетін материал мазмұнымен байланысып, баланың сөйлеу тілін дамытуға өзінің оң әсерін тигізеді. Сонымен қатар, баланы қимыл-қозғалыс әрекеттер жасауға ынталандырады. Ал қозғалыс әрекеттері сөйлеу анализаторларымен тығыз байланысты болғандықтан, көз, қол, аяқтың қозғалыс координациясын дамытады. Бала тактильді суреттерді қолдану барысында өз бетімен сезім, көру, есту мүшелері арқылы айналадағы заттармен танысады. Осындай жұмыс түрлерін қолдану баланың жан-жақты дамуына үлкен септігін тигізеді [8]. Аталған әдістерді біз өз тәжірибемізде түрлендіріп, ұлттық лексикамен ұштастырып, мектепке дейінгі балаларға арналған бағдарламадағы негізгі тақырыптармен байланыстырдық. Мәселен, «Ыдыстар» тақырыбы өтілеген кезде қазақ халқының ыдыстарының суреттерінің кейбір бөліктерін (элементтерін) табиғи материалдарды пайдаланып жасадық: «торсық» суретінің элементтерін – былғарымен қаптасақ, «астау» суретінің оюларын – ағашпен жапсырып шықтық. Сәйкесінше, «Киімдер» тақырыбына қазақтың ұлттық киімдерін балаларға таныстыру мақсатында кітаптың бір бөлігіне суретін көрсетіп, екінші жағына түрлі-түсті маталарды, үкілерді пайдаланып, камзол, шапан, сәукелені кітап беттеріне жапсырдық. «Ұлттық аспаптар» домбыра, кобыздың суреттері де табиғи материалдармен қапталып, әдемі ұйқастырылды. Осындай тактильді кітапшаларға ерекше білімді қажет ететін балалар қызығушылық танытып, осы өтілген тақырыптарға сай сөздерді жақсы қабылдап, қызығушылықтары артты. Себебі, қолмен ұстап, әсер алған баланың ойында ұзақ уақытқа дейін осы суреттердің атаулары есте сақталып қалатыны анық.

Біздің ата-бабаларымыз «Қуырмаш» ойынын ерте жастан пайдалану - сөйлеу белсенділігін арттыратуға ықпалын тигізетінін білген. Өз тәжірибемізде ұлттық атаулары бар заттарды саусақ жаттығуларына бейімдедік. Себебі, бұндай жаттығулар баланың ұлттық санасына пайдалы із қалдырып (жалпы ой-өрісті кеңейтеді, сөздікте жаңа ұлттық сөздер пайда болады), қазақ тіліне деген қызығушылығын арттырады. Біз білім беру ұйымдарында күрделі кемістігі бар мектеп жасына дейінгі дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыстың ерекшеліктерін ескеріп, саусақ жаттығуларын ұсынамыз:



Шаңырақ

1-жаттығу «Шаңырақ» - бала қолын басынан жоғары ұстап, екі қолының саусақтарын айқастырады.

Шаңырақ – біздің үйіміз,
Береке мен мейірім кілтіміз.
Тату-тәтті жанұямыз,
Бақыт нұры ортамыз.



Алтыбақан

2-жаттығу – «Кереге» екі қолының 2-ші, 5-ші саусақтарын кеуде тұсында айқастырады.

Кереге – үйдің негізі,
Берік болсын әр кезде.
Киіз үйдің көркі ол,
Шаңырықпен біріксе.



Тостаған

3-жаттығу – «Білезік» оң қолдың 3-ші мен 1-ші саусағын сол қолдың білегінен айқастыра ұстайды; ауыстырып, сол қолдың 3-ші мен 1-ші саусағын оң қолдың білегінен айқастыра ұстайды;

Әдемі білезік жарқырап,
Күндей әсем жалтырап,
Әр қыз оны тағады,
Қолында сәнді тұрады.

4-жаттығу – «Қапсырма» екі қолдың 2-ші мен 1-ші саусағын түйістіріп, бір-біріне кигізіп, айқастырады, одан кейін 1-ші мен 3-ші саусақты түйістіріп, бір-біріне кигізіп, айқастырады;

Камзолым менің әдемі,
Қапсырмасы алтыннан.
Өзі де өте сәнді,
Киген кезде жарасқан.



Білезік

5-жаттығу – «Алтыбақан» оң қолдың алақанын жайып, сол қолдың жұдырығын тигізеді. Содан кейін оң қолдың алақанын жайып, сол қолдың жұдырығын тигізіп, кезектеседі. Қолдарын кеуде тұсынан сәл жоғары ұстау керек.

Алтыбақан тербелсін,

Күлкі-әнге бөленсін.
Балдырғандар шаттанып,
Қуанышқа кеңелсін.



Қапсырма

6-жаттығу – «Тостаған» оң қол мен сол қолын айқастырып, үлкен кесенінің пішінін келтіреді.

Дөңгелек әсем тостаған

Суы балдай, дәмі - арман
Шай құйсаң да, сүт құйсаң
Дәмді болады әрқашан

3. Нәтижелер және талдау жасау

М.Монтессори әдістемесі бойынша, күрделі кемістігі бар балалармен күнделікті өмірде кездесетін заттар арқылы баланың таным процестерін дамыту жұмысы да өте тиімді әсерін тигізеді. Қызықты ойындар мен жаттығулар жүйесі арқылы балалар дыбыс, әріп, буын, сөз және сөйлемдермен танысады, бастапқы оқу дағдыларын меңгереді. «Ұлттық салт-дәстүріне баулу» бағытын қолдану барысында балалармен ойнатылған «Қымыз сапыру», «Торсық пен кеселер», «Құрт жасайық», «Қоржынды әшекейлейік» ойындары да қызығушылық танытты. Мектеп жасына дейінгі балалар ойынның кеңейтілген түрінде ынтымақтастық қарым-қатынас жасауға ұмтылатынын байқатты. Ойын үлгілері:

1. «Қымыз сапыру».

Қажетті құрал –жабдықтар: 2-3 ағаш кесе, 1 тостаған, 1 кішірек ожау; Сумен ақ гуашьті араластырып, ойында қолданатын қымыз жасап аламыз. Үстелде тұрған заттардың атауын сұрап шықса да болады (тостаған, кесе, ожау). «Балаға қымызды сапыр» деген нұсқау береміз. Бала қымызды сапырғанда, педагог 1-5, 1-10-ға дейін сана деген қосымша тапсырма бере алады. «Сен не істедің?» деп, балаға сұрақ қойып, жауабын тосамыз. Айта алмаған жағдайда балаға жауаптың үлгісін айтамыз «Мен қымыз сапырдым», сол жауапты қайтала, деп талап етеміз. Келесі нұсқасы «Қымызды кеселерге құй», деп балаға нұсқау айтылады. Бала ожаумен кеселерге құйып шығу керек. Түрлі-түсті кесе болса, оның түсін де сұрап шығамыз. Іс-әрекетін бітірген соң, балаға тағы да «Сен не істедің?» деген сұрақ қойылады. Бала толық жауап айтқанын талап ету керек. Осындай тұрмыстық заттарды қолдану арқылы баланы өмірге бейімдеу, әлеуметтендіру, сөйлеу тілін дамыту, ұсақ моторика мен қол икемділігін арттыру деген бірнеше міндеттер ойын барысында шешіледі. («Торсық пен кеселер» ойыны 1-ші ойынға ұқсас келеді.)

2. «Құрт жасайық».

Қажетті құрал-жабдықтар: жұмсақ ақ түсті ермексаз, тақтайша, сүлгі, құрттың үлгі түрлері немесе суреттері (домалақ құрт (үлкен, кіші), қыспа құрттар). «Сен құртты ұнатасың ба?» деген балаға сұрақ қойылады. «Құрт жасағың келеді ме?». Құртты қатықтан жасайды. Мен саған ермексаздан құрт жасап үйретейін. Қандай құрт ұнайды?, «Көрсет» (бала үлгіні таңдап алады). «Құрт жасағанда көлемі қандай болса, кішкентай болса, аз мөлшерде қатықтан алып осылай домалақтап, немесе қысып жасаймыз» (педагог жасау үлгісін көрсетеді, бала сол әрекетті қайталап жасау керек).

Балалар ермексазбен ойындарды ұнатады, ал енді өз қолымен жасаған тағамдар болса, жақсы көңіл-күй, жағымды эмоция сыйлайтыны анық.

3. «Қоржынды әшекейлейік».

Қажетті құрал-жабдықтар: түрлі-түсті қағаздан жасалған ою түрлері, әшекейленбеген қоржынның суреті. Бала әшекейленбеген қоржынға ою таңдап, қалаған жеріне жапсырып, шығады.

Нұсқалар: «Қоржынды ұнаған оюлармен әшекейле» (кейін күрделендіріп, ою түрлерін сұрап шығуға болады). 2-нұсқада қоржынды дайын жапсырма-оюлармен де әшекейлеуге болады.

Осындай іс-әрекеттік ойындар баланың ұлттық заттарға қызығушылығын танытып, сөйлеу тілі мен есте сақтау қабілетін, басқа да таным процестерін дамытады.

4. Қорытынды, тұжырым

Қорыта келе, сөйлеу - бұл басқа адамдармен бірлескен іс-әрекет құралы және бұл іс-әрекеттің қалай ұйымдастырылғанына және қандай жағдайда жүретініне байланысты дамиды.

Сөйлеу - бұл басқа адамдардың сөздеріне еліктеу немесе сөйлеу таңбаларын есте сақтау емес. Мектепке дейінгі жастағы сөйлеу тілін меңгеру тек жанды, тікелей қарым-қатынаста болады, онда бала басқа адамның сөздерін тыңдап қана қоймайды, сонымен қатар диалогқа өзі қосылған кезде оған жауап береді; сонымен қатар ол диалогқа тек есту және еріннен оқу (артикуляция) арқылы ғана емес, сонымен бірге өзінің барлық әрекеттерімен, ойларымен және сезімдерімен толық қатысады: 1. балалардың ана тілін, сөйлеу дағдыларын меңгеруі тек мақсатты педагогикалық әсер ету жағдайында жүзеге асырылуы мүмкін; 2. сөйлеу тілі - бұл балаға белгілі бір әлеуметтік рөлдерді қабылдауға, белгілі бір дәрежеде халық мәдениетін, оның дәстүрлерін, адамгершілік бағдарларын игеруге, қоғамның толыққанды мүшесі болуға көмектесетін құрал ретінде пайдалану; 3. мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеу тілінің дамуы олардың қоршаған әлемді тану процесінде жүзеге асады. Сөйлеу мен ойлаудың тығыз байланысын ескеру қажет. Сөйлеу сенсорлық түсініктер базасына сүйене отырып, көрнекі, әрекеттік жолмен дамиды; 5. баланың сөйлеуі ересектерден еститін үлгілерді қайталау ғана емес, сөйлеу қарым-қатынас құралы, таным құралы және өзінің және басқалардың қызметін реттеу құралы ретінде туатын шығармашылық әрекет екенін көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қ.К.Тоқаевтың Қазақстан халқына жолдауы «Әділетті мемлекет. біртұтас ұлт. берекелі қоғам». – 2022, наурыз 16.
2. Сөйлеу тілі онтогенезі барысында ана тілінің тілдік жүйесінің қалыптасу ерекшеліктері/құраст.: Тасжурекова Ж.Т., Сейсенова А.Д., Ибатова Г.Б., Оспанова А.С. – Алматы: АИБД ҰҒПО, 2020. – 74 б.
3. Х.Т. Шерьязданова Психология общения в дошкольном образовании: теория и практика. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 193 б.
4. Есенжолова Г.Ж. Ерте жастағы балалардың сөйлеу тілін дамыту. Ата-аналарға арналған әдістемелік ұсынымдар. – Алматы. 2014. – 88 бет.
5. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М., 2000.
6. Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделін бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 15 наурыздағы № 137 қаулысы.
7. Дамуында күрделі бұзылыстары бар балаларды мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы «29» желтоқсандағы № 721 бұйрығына 6-қосымша.
8. Методика раннего развития Марии Монтессори. От 6 месяцев до 6 лет /В.Дмитриева.- Москва: Издательство «Э», 2016. -29с.

УДК 376

МРНТИ 14.29.01

ДОИ 10.51889/2960-1673.2025.80.1.012

¹Кыякбаева У.К., ²Джумабаева Г.Б., ³Нұржанова Р.У.,

⁴Садырбекова Г.П.

¹ п.ғ.к., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті¹

²Ажинияз атындағы Нөкіс мемлекеттік педагогикалық институтының
ассистент оқытушысы

³Ш.Б.Юлдашев атындағы Нөкіс инновациялық институтының оқытушысы

⁴Түркістан облысы, Түлкібас ауданы, Үш тілде оқытылатын мамандандырылған мектеп интернат тәрбиешісі

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация. Инклюзивті білім беру хронологиялық, идеологиялық және технологиялық тұрғыдан инклюзиядан бұрын интеграцияланған оқыту идеяларының логикалық жалғасы болып табылады. Инклюзивтік білім берудің негізіне ерекше білім беру қажеттіліктері бар барлық адамдарға тең қарымқатынасты қамтамасыз ететін балаларды кез келген кемсітуді болдырмайтын идеология болғандықтан, мақалада қазіргі таңда барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне ортаның, отбасының қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру мәселесі қарастырылған.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалар, «білім баршаға» бағдарламасы, интеграцияланған оқыту, инклюзивті білім беру стратегиясы, қол жетімділік, кедергісіз қолжетімді орта.

¹Кыякбаева У.К., ²Джумабаева Г.Б., ³Нұржанова Р.У.,

⁴Садырбекова Г.П.

¹к.п.н., Казахский национальный педагогический университет имени Абая 1,2

²преподаватель-ассистент Нукусский государственный педагогический институт имени Аджинияза

^{3.}преподаватель Нукусского инновационного института им. Б. Юлдашева

⁴воспитатель специализированной школы-интерната с обучением на трех языках

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация Инклюзивное образование является логическим продолжением идей доинклюзивного обучения в хронологическом, идеологическом и технологическом плане. Так как основой инклюзивного образования является идеология, исключаящую любую дискриминацию детей, обеспечивающую равное отношение ко всем людям с особыми образовательными потребностями, в статье рассматривается вопрос инклюзивного образования, предусматривающий полное включение в образовательный процесс с участием среды, семьи в личных запросах и особенностях детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, программа «образование для всех», интегрированное обучение, стратегия инклюзивного образования, доступность, безбарьерная среда.

¹Kiyakbayeva U.K., ²Jumabayeva G.B., ³Nurzhanova R.U., ⁴Sadyrbekova G.P.

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Kazakh National Pedagogical University named after Abai 1,2

² teacher-assistant at the Nukus State Pedagogical Institute named after Ajiniyaz

^{3.} Lecturer at the B. Yuldashev Nukus Innovation Institute

⁴ teacher of a specialized boarding school with instruction in three languages

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. Inclusive education is a logical continuation of the ideas of pre-inclusive education in chronological, ideological and technological terms. Since the basis of inclusive education is an ideology that excludes any discrimination against children, ensuring equal treatment of all people with special educational needs, the article examines the issue of inclusive education, which provides for full inclusion in the educational process with the participation of the environment, family in the personal needs and characteristics of children.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, "education for all" program, integrated education, inclusive education strategy, accessibility, barrier-free environment.

Заманауи білім беру дамуының өзекті бағыты - қол жетімді мектептер мен оқу орындарындағы барлығына арналған үздіксіз, қол жетімді білім жүйесіне көшу. Оқушылардың барлығына бірдей мақсат қоя отырып, оқу үдерістерін қалыптастыру, әрқайсысын барынша қолдау және оның мүмкіндіктерін барынша ашу үшін түрлі кедергілерді жою үдерісі оқу орындарының маңызды міндеті болып табылады.

Өзбекстан Республикасының "Білім туралы" Заңында (23.09.2020 ж. № ЗРУ-637) инклюзивті білім беру білім алу нысаны ретінде айқындалған. Инклюзивті білім беру ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерінің әртүрлілігін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білім беру ұйымдарында білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге бағытталған. Дене, ақыл-ой, сенсорлық (сенсорлық) немесе психикалық кемістігі бар балалар (адамдар) үшін білім беру ұйымдарында инклюзивті білім беру ұйымдастырылады. Мемлекет мемлекеттік мамандандырылған Білім беру мекемелерінде, жалпы орта, орта арнаулы және кәсіптік білім беру мекемелерінде инклюзивті нысанда физикалық, ақыл-ой, сенсорлық (сенсорлық) немесе психикалық бұзылулары бар балаларға (адамдарға) тегін жалпы орта, орта арнаулы, кәсіптік және мектептен тыс білім беруді қамтамасыз етеді[1].

Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алу құқықтары «Қазақстан Республикасының балалардың құқықтары туралы», «Білім беру туралы», «Мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзетуге ықпал ету туралы», «Қазақстан Республикасында кемтарларды әлеуметтік қорғау туралы», «Арнайы әлеуметтік қызмет туралы» Қазақстан Республикасының Заңдарында, Қазақстан Республикасының Конституциясында бекітілген. Инклюзивті білім беру немесе «білім баршаға» бағдарламасы - барлық балаларға мектепке дейінгі оқу орындарында, мектепте және мектеп өміріне белсене қатысуға мүмкіндік береді. Бұл бағдарламаны Біріккен Ұлттар Ұйымының Бас Ассамблеясы мақұлдап, БҰҰ-ның Конвенциясына 2006 жылдың 13 желтоқсанында енгізді, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін ортаға кіріктіру мақсатында 2009 жылғы ҚР инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасының жобасы әзірленген және 2010 жылдың 1 ақпанында бекітілген ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы бекітілген [2,3,4,5].

Кәсіптік білім берудегі мүгедектерді оқыту құралдары екі негізгі топқа бөлінеді: техникалық және дидактикалық, мұнда әрқайсысы өз кезегінде кіші топтарға бөлінеді. Техникалық құралдардың бірінші тобына электрондық, мобильді құралдар, оқу және

техникалық жабдықтар жатады. Дидактикалық құралдардың екінші тобына аудио, визуалды және аудиовизуалды құралдар кіреді.

Рудь Н.Н. «Инклюзивті білім беру: проблемалар, ізденістер, шешімдер» басылымында инклюзивті немесе енгізілген білім беруді жалпы білім беретін (бұқаралық) мектептерде ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту процесін сипаттау үшін қолданылатын термин ретінде сипаттайды. Инклюзивтік білім берудің негізіне ерекше білім беру қажеттіліктері бар барлық адамдарға тең қарымқатынасты қамтамасыз ететін балаларды кез келген кемсітуді болдырмайтын идеология алынған [6].

Мүгедектігі бар оқушылардың кәсіптік білім берудегі оқыту құралдары [7]. Осы мүгедектігі бар оқушыларды оқыту үшін ең көп тарағандары компьютерді пайдалануды жеңілдететін және оқу материалымен жұмысты жеделдететін техникалық құралдар (мобильді құрылғылар, техникалық жабдықтар және электрондық бағдарламалар) болып табылады. Мүгедектігі бар оқушыларды оқытудың электрондық құралы ретінде компьютерлік бағдарламаларға оқу процесін жеделдететін бағдарламалар жатады. Мысалы, бұл мәтінді сөйлеуге арналған бағдарлама. Ол компьютерге немесе телефонға орнатылады. Оның көмегімен студенттер оқу материалын суретке түсіріп, оны ыңғайлы форматқа түрлендіреді, сонымен қатар оны оқуға арналған дауыстық функцияны қосады.

Инклюзивті білім беруді педагогикалық және әлеуметтік құбылыс ретінде түсіндіру әмбебап болып табылады, ол барлық балалардың сапалы білім алуына тең қол жетімділікті қамтамасыз етеді, гуманизмге, зияткерлік, этникалық, эмоционалды және физиологиялық компоненттердің тепе-теңдігіне негізделген. Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімдердің балаларға инклюзивті білім беруге дайындығын қалыптастыру мұғалімнің инклюзивті білім беруге деген жеке көзқарасын қалыптастыру, инклюзивті білім берудің философиясы мен негізгі санаттарын дамыту, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға мектепке дейінгі инклюзивті білім беру стратегиясын жүзеге асыру қабілеттерін дамыту процесі ретінде қарастырылуы қажет.

Инклюзивті әр түрлі мүмкіндікті балалар, жасөспірімдер, жастарға қарапайым балалар баратын жалпы білім беру мекемелеріне қол жетімділік жасау болып саналады.

Қазақстандық қоғамда кедергісіз, қол жетімді білім беру идеяларының пайда болуы және олардың педагогикалық практикада сыналуы білім беру жүйелеріндегі байланыстардың әдейі және объективті өзгеруіне алып келеді, нәтижесінде зерттеу объектісінің жаңа бағыты пайда болады.

Инклюзивті білім беру - білім беру жүйесінің дамуындағы жаңа әлеуметтік құбылыс.

Тар мағынада инклюзивті білім дегеніміз – даму қабілеттерінде ерекшеліктері бар тұлғаны басқалармен бірге әлеуметтік тәжірибені және қолданыстағы әлеуметтік қатынастарды дамыту үшін жалпы білім беру үдерісіне қосу.

Кең мағынада инклюзивті білім француз тіліндегі терминнің мағынасына қарай қарастырылады (француз тілінен ішіне бәрі кіретін) деген мағына береді. Манчестер университетінің профессоры Питер Миттлердің айтуынша, «инклюзивті білім - түпкі мақсатқа жетудің алғашқы қадамы - жынысы, жасына, этникалық жағдайына, қабілетіне, дамуындағы кемшіліктердің болуына немесе болмауына және АИТВ инфекциясына қарамастан барлық балалар мен ересектерге мүмкіндік беретін инклюзивті қоғам құру, қоғамға толықтай қатысу және оған ықпал ету [8].

Қазіргі таңда барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне ортаның, отбасының қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру.

Мектепке дейінгі, жалпы орта, кәсіптік және қосымша білім беру жүйесінде қағидаттық өзгерістерді айқындай отырып, инклюзивті білім берудің мынадай стратегиялық бағыттарын көрсетуге болады:

- инклюзивті білім беруді дамытуға арналған жағымды жағдайларды қамтамасыз ететін институционалдық ортаны жетілдіру;

- ерекше оқытуды қажет ететін адамдарға сапалы білім берудің қол жетімділігін қамтамасыз етудің ғылыми-педагогикалық, кадрлық және оқуәдістемелік әлеуетін нығайтудың негіздерін әзірлеу;

- мектепке дейінгі жастағы балаларға ерте бастан диагностика жасау және түзету-педагогикалық қолдау жүйесін дамыту;

- мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларды кәсіби-еңбекке даярлауға қажетті жағдай туғызу;

- инклюзивті білім беруді дамытудың теориялық және әдістемелік мәселелері бойынша ғылыми зерттеулер жүргізу болып табылады.

Ендеше инклюзивті білім беруді дамытудың мақсатын, негізгі міндеттерін, қағидаттарын, тетіктері мен шарттарына тоқталайық [9].

Инклюзивті білім беруді дамытудың мақсаты:

- барлық категориядағы тұлғалардың сапалы білім алуға тең құқығын жүзеге асыру.

Инклюзивті білім беруді дамытудың негізгі міндеттері:

- инклюзивті білім беруді дамытудың нормативтік-құқықтық және ұйымдастырушылық-экономикалық негіздері мен тетіктерін жетілдіру;

- инклюзивті білім беруді дамытудың әдіснамалық, оқу-әдістемелік негіздерін жетілдіру (оқу жоспарлары мен оқу бағдарламаларын, оқулықтарды, оқу-әдістемелік кешендерді бейімдеу және модификациялау, оқу жетістіктерін бағалаудың критериалдық жүйесін ендіру);

- білім алушылар өздерін мектеп қоғамының белсенді мүшесі есебінде сезінетіндей, өзін-өзі жоғары бағалайтындай, оқуға ынтасы артатындай және әлеуметтенетіндей дербестендірілген түзету-педагогикалық және әлеуметтікпсихологиялық қолдау көрсету, қолайлы білім беру ортасын жасау;

- «кедергісіз қолжетімді орта» құру және білім алушыларды компенсаторлық құралдарымен қамтамасыз ету;

- инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын ұйымдарды кадрлық қамтамасыз етуді жақсарту;

- ерекше оқытуды қажет ететін тұлғалардың техникалық және кәсіптік, жоғары білім деңгейлерінде білім алуын жалғастыруына және болашақта кәсіпті игеруіне жағдай туғызу;

- инклюзивті білім беру саласында қолданбалы ғылыми зерттеулер жүргізу.

Инклюзивті білім беруді дамыту қағидаттары:

- инклюзивті білім берудің жүйелілігі мен үздіксіздігі;

- ерекше оқытуды қажет ететін балаларды уақытылы (ерте жастан) анықтауды қамтамасыз ету және алдын алу, педагогикалық-түзету шараларын деркезінде қолдану;

- білім беру модельдерінің бейімділігі және әр оқушының ерекшеліктеріне, қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне сәйкес оны жеке оқыту мен дамыту;
- еріктілік және ерекше оқытуды қажет ететін тұлғалардың жеке бейімділіктері мен ерекшеліктерін ескере отырып білім беру ұйымдарын таңдау құқығы;
- білім беру ортасының ерекше оқытуды қажет ететін барлық тұлғалар және олардың ата-аналары үшін қолжетімділігі, ашықтығы;
- кешенді медициналық, әлеуметтік және білім беру қызметтерінің үйлесімділігі мен түрлі ведомстволар, әлеуметтік институттар, қоғамдық және ата-аналар ұйымдарының өзара іс-қимылы арқылы кешенді ықпал және әлеуметтік серіктестік, тәртіпаралық өзара әрекет;
- мүгедектік немесе басқа да даму ерекшеліктері «тасымалдаушы проблема» болып қарастырылмайтын адамның шектеулі мүмкіндіктеріне әлеуметтік ықпал;
- денсаулығы мен әлеуетті мүмкіндігіне сүйене отырып, тұлғалардың даму проблемаларынан арылуды қарастыратын инклюзивті білім берудің түзетедамытушылық және әлеуметтік-бейімдеушілік бағыттылығы.

Инклюзивті білім берудің тиімділігін бағалау индикаторы:

«Орта сапасы» - инклюзивті білім беруге барлық қажетті жағдайларды жасаған ұйымдардың жалпы білім беру ұйымдарының жалпы санынан үлесі, бұл көрсеткішті білім берудің түрлі деңгейлері тұрғысында бөлек қолданылуға болады. Аталған индикаторда кедергісіз орта сапасының көрсеткіштері, инфрақұрылым қолжетімділігі, әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық қолдау, білім беру бағдарламаларының бейімділігі және бағалау жүйесі, тең құқылы қарым-қатынас атмосферасы қамтылады;

«Қамту сапасы» - білім берудің әртүрлі деңгейі және ерекше оқытуды қажет ететін адамдардың түрлі категориялары (мүмкіндіктері шектеулі, оралмандар, жетімдер және басқа категориядағы адамдар) бойынша ерекше оқытуды қажет ететін тұлғалардың жалпы санындағы инклюзивті біліммен қамтылған тұлғалар санының үлесі;

«Қосу деңгейі» - ерекше оқытуды қажет ететін тұлғалардың және олардың өкілетті өкілдерінің білім беру қызметтерін сапалы ұсыну және жалпы білім беру ұйымдарында олардың қажеттіліктерін ескеру деңгейімен қанағаттану дәрежесін шамалау;

«Қолайлы жағдай жасау деңгейі» - бейімделген, қолайлы білім беру кеңістігін қалыптастыру, кемсітушілікке, бөлектеуге жол бермеу бойынша шаралар қолдану, білім алуға қатысушылар арасында келіспеушіліктерді болдырмау; қоғам мен ата-аналар комитеті арасындағы мониторинг жүргізу мен бағалаудың транспаренттілігін қамтамасыз ету; қолайлы оқыту ортасын жасау деңгейін сұрау салу, сауалнама жүргізу тәсілімен зерделеу.

Инклюзивті білім – әрбір бала физикалық, интеллектуалдық, әлеуметтік, эмоционалдық, тілдік және басқа да ерекшеліктеріне қарамастан, оқыту мен тәрбиелеудің (даму мен әлеуметтенудің) жалпы процесіне қосылады, содан кейін ересек адамға қоғамның тең құқылы мүшесі болуға мүмкіндік береді, оның бөліну және оқшаулану қаупін азайтады [10].

Әр адам қайталанбас тұлға болып есептеледі, сондықтан адам, адамгершілік тұрғылық қарым-қатынасқа құқылы. Әлеуметтік ортаға енгізу – әлеуметтік қатынастың жалпы жүйесіне және баланың өз жағдайына қарай білім алу ортасына мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік бейімделуін қалыптастыру. Бейімделу – бұл жеке

тұлғаның әлеуметтік құрылымдарға енуі. Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік ортаға енгізудің негізгі бір факторы, ортаны мүмкіндігі шектеулі баланы қабылдауға дайындау. Мүмкіндігі шектеулі баланы әлеуметтік ортаға енгізудің екі жолы бар. Бірінші жолы, мүмкіндігі шектеулі баланы қоршаған ортаға бейімдеу. Бұл жолдың кемшілігі – біржақтылығы. Бұл жолмен керекті нәтижеге жету мүмкін емес, әлеуметтену процесі екі жақтылы болуы керек. Бұл дайындық процесінде интеграцияның объектісі ғана емес, сонымен қатар белсенді субъектісі болу керек. Екінші жолы мүмкіндігі шектеулі баланы әлеуметтік ортаға енгізу дайындығымен бірге, әлеуметтік ортаны мүмкіндігі шектеулі баланы қабылдаудың негізгі факторы болып есептеледі.

Мемлекет даму мүмкіндігі шектеулі азаматтардың білім алуына, дамуында ауытқуды түзетуіне және әлеуметтік бейімделуіне жағдай жасауды қамтамасыз етеді.

Қазақстан Республикасының азаматтарының денсаулығын қорғау жөніндегі заң құжаттарында айтылғандай, мүгедектер, оның ішінде мүгедек балалар және бала жасынан мүгедектер медициналы-әлеуметтік көмек алуға, оңалтылуға (реабилитация), дәрі-дәрмектермен, протездермен, протездіортопедиялық бұйымдармен, жеңілдік жағдайларда қозғалыс құралдарымен қамтамасыз етілуге, сондай-ақ, кәсіби даярлану мен қайта даярлануға құқықтары бар.

Әлеуметтік-экономикалық дамудың қазіргі кезеңінде мүмкіндіктері шектелген балалардың жеке даралық ерекшеліктеріне, қазіргі қоғамдағы орнына, олардың мінез-құлық және мінез ерекшеліктеріне мән бермеу бүгінгі қоғам дамуында мүмкін емес. Дегенмен, «ерекше» балаларды оқыту мен тәрбиелеу және әлеуметтендіру күрделі мәселе болып отыр. Аталған балалар категориясын қоғамға интеграциялауға дайындаудағы жағымды бет алыстардың алдын-алу үшін оларды оқыту, тәрбиелеу және барлық өмірлік әрекеттерін ұйымдастыруда арнаулы (түзетім) білім берудің қазіргі проблемаларын талдаудан шығатын жаңа теориялық ықпал жасауды талап етеді және де бұл мүгедек балаларды әлеуметтік қорғауға қатысты медициналық, педагогикалық, әлеуметтік, әлеуметтік-психологиялық және өзге де проблемалар комплексін ескере отырып шешілу қажеттігін туындатады. Мүмкіндігі шектелген бала ерекше қарауды қажет етеді. Осындай тұлғаны қалыптастыруды нәтижелі басқару үшін, түрлі жас кезеңіндегі бала дамуының өзіндік психологиялық-педагогикалық заңдылықтары туралы терең білу керек. Егер адамды тарих пен табиғаттың бір бөлігінің өнімі ретінде биоәлеуметтік нәрсе деп қарастырар болсақ, мұнан дамуға әсер ететін биологиялық (табиғи) және әлеуметтік (әлеуметтік орта) фактор шығады. «Психологиялық ой түйіндісі бойынша физиологиялық кемшілік әлеуметтік тәртібі нормаларының бұзылуын туындатады. Осындай кемшіліктері бар балалардың барлық психологиялық ерекшеліктері биологиялық емес, әлеуметті құбылыс болып табылады».

Қорыта айтқанда, инклюзивті білім беру – оқушылардың тең құқығын анықтайды және ұжым іс-әрекетіне қатысуға, адамдармен қарым-қатынасына қажетті қабілеттілікті дамытуға мүмкіндік береді. Мұндай оқыту түрі арнаулы білім беру жүйесінде дәстүрлі түрде қалыптасқан және даму үстіндегі формаларды жақындатады. Инклюзивті бағыт мүмкіндігі шектеулі балаларды оқуда жетістікке жетуге ықпал етіп, жақсы өмір сүрудің мүмкіншілігін қалыптастырады. Осы бағытты білім беру жүйесіне енгізу арқылы оқушыларды адамгершілікке, ізгілікке, қайырымдылыққа тәрбиелей аламыз. Сонымен қатар, инклюзивті оқыту үрдісі балаларды толеранттылыққа тәрбиелеудің бастауы болып

табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Закон Республики Узбекистан от 23 сентября 2020 года № ЗРУ-637 Об образовании https://nrm.uz/contentf?doc=634965_&products=1_vse_zakonodatelstvo_uzbekistana&ysc_lid=m91g3z02rb338304243
2. Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңы. http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_
3. Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343-ІІ Қазақстан Республикасының Заңы
4. «Бала құқықтары туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 08 тамыздағы № 345 Заңы.
5. Қазақстан Республикасының Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарына арналған мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2010.
6. Рудь Н.Н. «Инклюзивті білім беру: мәселелер, ізденістер, шешімдер»: әдіс. жәрдемақы. М.: «Болашақ», 2014 ж. 28 б.
7. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 13 б.
8. Қазақстандағы Республикасындағы инклюзивті білім беру жүйесі / Ж. С. Кушекбаева, Айнур Бакытбайқызы, И. Н. Абилхан [и др.]. — Текст : // Молодой ученый. — 2017. — № 51 (185).
9. Мұстафина Л.Н. Мүмкіндігі шектеулі балаларға кешенді білім беру мәселесі туралы // Педагогиканың өзекті міндеттері: халықаралық материалдар. ғылыми конф. - Чита: Жас ғалым баспасы, 2011. - С. 164- 166.
10. Козырева О.А. Проблемы инклюзивного образования: учебное пособие для вузов / О. А. Козырева. - 2-е изд. - Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 179 с.

МРНТИ: 14.29.27

УДК: 376.356

DOI 10.51889/2960-1673.2025.80.1.008

К.У. Шайжанова¹, А.Б. Маханбет²

¹п.ғ.к., доцент karlahanym.70@gmail.com

²М01901 «Арнайы педагогика: Сурдопедагогика» мамандығының 2-курс магистранты

aizhanmakhanbet1004@gmail.com

Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан^{1,2}

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРДЫҢ БЕЙНЕЛІ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі нашар еститін балалардың бейнелі есте сақтау қабілетінің ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты - мектеп жасына дейінгі нашар еститін балалардың бейнелі есте сақтау қабілетінің ерекшеліктерін талдау және олардың когнитивтік дамуындағы өзгешеліктерді анықтау. Мақалада бейнелі есте сақтау қабілетінің жас ерекшеліктеріне байланысты дамуы, есту қабілеті зақымдалған баланың мектепке дейінгі кезеңде есте сақтау қабілетінің даму үрдісі, когнитивті процесстердің даму ерекшеліктері жайлы атап өтіледі. Сонымен қатар, жалпы есте сақтау қабілеті жайлы теориялық талдаулар көрсетілген. Нашар еститін балалардың есте сақтау мәселесін зерттеу, баланың болашақта оқу дағдыларының

дамуында маңызды рөл атқарады, өйткені есте сақтау қабілеті когнитивтік процестердің негізі болып табылады. Мұндай зерттеулер осы процестерді тиімді түрде қолдау және дамыту үшін қажетті түзету жұмыстарын ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: есте сақтау, жады, бейнелі ес, логикалық ес, мектепке дейінгі жас, есту қабілеті зақымдалған, нашар еститін балалар.

К.У. Шайжанова¹, А.Б. Маханбет²

¹к.п.н., доцент karlahanym.70@gmail.com

²магистрант 2 курса специальности 7М01901 «Специальная педагогика:

Сурдопедагогика" aizhanmakhanbet1004@gmail.com

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан^{1,2}

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности образной памяти у слабослышащих детей дошкольного возраста. Цель исследования-проанализировать особенности образной памяти у слабослышащих детей дошкольного возраста и выявить различия в их когнитивном развитии. В статье отмечается возрастное развитие образной памяти, тенденции развития памяти у ребенка с нарушением слуха в дошкольном периоде, особенности развития когнитивных процессов. Кроме того, показан теоретический анализ общей памяти. Изучение проблемы памяти у слабослышащих детей играет важную роль в развитии навыков чтения ребенка в будущем, поскольку память является основой когнитивных процессов. Такие исследования позволяют организовать коррекционную работу, необходимую для эффективного поддержания и развития этих процессов.

Ключевые слова: память, образная память, логическая память, дошкольный возраст, нарушение слуха, слабослышащие дети.

K.U. Shaizhanova¹, A.B. Makhanbet²

¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor karlahanym.70@gmail.com

²2nd year master's student of the specialty 7M01901 "Special pedagogy: sign language pedagogy" aizhanmakhanbet1004@gmail.com

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan^{1,2}

FEATURES OF FIGURATIVE MEMORY OF CHILDREN WITH HEARING LOSS OF PRESCHOOL AGE

Abstract

This article will consider the features of figurative memory in children with hearing impairment of preschool age. The purpose of the study is to analyze the features of figurative memory of children with hearing loss of preschool age and identify differences in their cognitive development. The article highlights the age-related development of figurative memory, the tendency of a child with hearing loss to develop memory in preschool age, and the features of the development of cognitive processes. In addition, theoretical analysis of memory in general is shown. The study of the problem of memory of hard of hearing children plays an important role in the development of the child's reading skills in the future, since memory is the basis of cognitive processes. Such studies make it possible to organize the necessary corrective work for the effective support and development of these processes.

Keywords: memory, imaginative memory, logical memory, preschool age, hearing impairment, hard of hearing children.

Кіріспе

Есте сақтау адам өміріндегі ең маңызды когнитивті функциялардың бірі болып табылады. Ес - біздің барлық іс-әрекеттерімізде маңызды рөл атқарады, бізге ақпараттың барлық түрлерін есте сақтауға, болашақта қажет кезінде сол ақпаратты шығаруға көмектеседі. Психологияда ес дегеніміз -

өткен тәжірибені ұйымдастыру және сақтау процестері, оны іс-әрекетте қайта пайдалануға немесе бірлескен білім саласына оралуға мүмкіндік береді деп Т.Г. Богданова түсіндіреді [1]. Баланың танымдық дамуын анықтайтын психикалық функциялардың ішінде есте сақтау ерекше орын алады, өйткені есте сақтаудың негізінде барлық ақпаратты мида жинайды, болашақта есту-сөйлеу қабілетінің дамуына тікелей әсер етеді.

Есте сақтау қызметі жайлы көптеген ғалымдар өз ойларын жеткізген. С. Л. Рубинштейн ес жайлы: "Жадсыз біз бір сәттің жаратылысы болар едік. Біздің өткеніміз болашақ үшін өлі болар еді. Қазіргі уақыт өткен сайын өткенге қайтымсыз жоғалып кетер еді. Егер Біз есте сақтау туралы белгілі бір процестер жиынтығы үшін ұжымдық термин ретінде ғана емес, біртұтас "функция" ретінде айтатын болсақ, онда біз тек жалпы және қарапайым басып шығару қабілеті туралы айтуға болады" деп жазған [2]. Г.П. Бертынь еңбектерінде есту қабілеті зақымдалған балалардың есте сақтау қабілеті туралы зерттеулер жүргізілген. Оның зерттеулері бойынша, есту қабілеті зақымдалған балалардың есте сақтауында визуалды және тактильді ақпаратқа сүйену маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар, олар ақпаратты есте сақтау үшін қосымша стратегиялар мен әдістерді қолдануы мүмкін [3].

В. Г. Петрова естімейтін оқушылардың ауызша материалдарды есте сақтау қабілетін және көбейту ерекшеліктерін зерттеді. Л.Д. Столяренко берген анықтама бойынша "есте сақтау - бұл өткен тәжірибені шотырландырудан, сақтаудан және кейіннен көбейтуден тұратын, оны іс-әрекетте қайта пайдалануға немесе сана саласына оралуға мүмкіндік беретін психикалық рефлексия түрі" [4].

Ал, есту қабілеті зақымдалған балаларға алғашқы психологиялық зерттеу жүргізген А.Н. Поросятникованың еңбегін атай аламыз, ғылыми жұмыста автор естімейтін және нашар еститін құрдастарды зерттеп, 8-12 жас аралығындағы есту қабілеті зақымдалған балалардың вербализацияға қиын пішіндерді тануы еститін құрдастарына қарағанда төмен екенін анықтаған, бірақ, үлкенірек жастағы салыстырылатын топтарда пішіндерді тану деңгейі бірдей болғанын байқаған.

Мектепке дейінгі жастағы есте сақтауды дамытудың негізгі факторларының бірі есте сақталатын материалдың ішінде семантикалық байланыстардың пайда болуы, визуалды-бейнелі байланыстардың қалыптасуы болып табылады [5].

Т. В. Розанованың зерттеулерінде есту қабілеті нашар балалар ақпаратты мақсатты түрде есте сақтауда қалыпты еститін құрдастарына қарағанда артта қалатынын көрсетілген. Мектепке дейінгі жаста олар заттардың орналасуын нашар есте сақтайды. Бастауыш сынып жасында олардың есте сақтау қабілеті еститін балаларға қарағанда азырақ дәлдікке ие болып, кейде сыртқы түрі немесе қызметі бойынша ұқсас заттардың орналасуын шатастырады. [6] Есту қабілеті зақымдалған балалардың есте сақтау процесі көбінесе визуалды бейнелер мен қимылдарға негізделеді. Олар сөздік ақпаратты есте сақтау кезінде қосымша көмекші құралдарды қажет етуі мүмкін. [7].

Зерттеу әдістері мен әдістемесі.

Мектеп жасына дейінгі кезең – танымдық қабілеттердің қарқынды дамуымен және сапалы өзгерістерімен ерекшеленетін уақыт. Бұл шақта балалар біртіндеп өздерінің ойлау, есте сақтау және назар аудару процестерін басқаруды меңгереді. Ойлау жүйесін жетілдіру үдерісі біртіндеп жүреді, ал когнитивті процестер саналы әрі мақсатты әрекетке айналады. Есте сақтау қабілеті осы уақытта жеке тұлғаның қалыптасуындағы маңызды элементтердің бірі ретінде дамиды.

Мектеп жасына дейінгі балалардың есте сақтау қабілеті бірнеше бағытта дамиды және белгілі бір заңдылықтарға сүйенеді. Ең алдымен, еріксіз есте сақтау біртіндеп саналы түрде қолданылатын ерікті есте сақтауға айналады. Сонымен қатар, механикалық жад уақыт өте жетіліп, оның орнына логикалық есте сақтау қабілеті келеді. Уақыт өте келе тікелей есте сақтау мнемотехникалық тәсілдер мен құралдарды белсенді түрде қолдану арқылы жаңа деңгейге көтеріледі, ақпаратты есте сақтау мен жаңғыртуға көмек береді.

Бейнелі және эмоционалды жады 5 жасқа келгенде айқын көрініс бере бастайды. Балалар оқиғаларды немесе әңгімелерді қайталаған кезде, олар көбіне эмоцияға сүйенеді. Осы жаста ерікті есте сақтау қабілеті пайда болып, балаға берілген тапсырманы орындауға көмектеседі.

П. П. Блонскийдің пікірінше, бейнелі жады ең ерте баста қалыптасады, одан кейін ауызша жады пайда болады. Ал моторлық және эмоционалды жады кейінірек дамиды. Логикалық есте сақтау қабілеті шамамен 3-4 жас аралығында қалыптасып, жасөспірім кезеңінде жоғары деңгейіне жетеді. [8]

Есту қабілеті бұзылған балалардың бейнелі есте сақтау қабілетінің өзіндік ерекшеліктері бари

1. Бұл балалардың жадында нақты есте сақтау қабілеті салыстырмалы түрде төмен, ұқсас заттардың бейнелері әлдеқайда көбірек сақталады.

2. Олар есте сақтауды белсендірудің әдістерін немесе кескіндерді “іздеу” тәсілдерін сирек қолданады.

3. Есту қабілетінде ақауы бар балаларда объектілерді есте сақтау, ажырату және қайта жаңғырту барысында ойлау әрекеттерін орындау және бейнелік байланыстарды орнату қиындық тудырады [9].

Бейнелі есте сақтауды зерттеу үшін визуалды жадының қасиеттерін анықтауға бағытталған түрлі тәсілдер қолданылады. Мұндай зерттеулерде суреттердің есте сақталу мерзімі, бейнелі жадтың қалыптасу деңгейі және ерікті бейнелі есте сақтаудың даму көрсеткіштері бағаланады. Мектеп жасына дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың бейнелі жадын кешенді түрде бағалау үшін диагностика барысында келесі параметрлерге назар аудару қажет:

-бейнелі есте сақтаудың ауқымы;

-есте сақталған кескіндерді қайта жаңғырту дәлдігі;

-визуалды материалды есте сақтау уақыты.

Нашар еститін мектепке дейінгі балалардың бейнелі есте сақтау қабілетін диагностикалау әдістері:

1. “Заттарды топтастыру” әдістемесі (У.В. Ульянованың бейімделген әдістемесі).

Мақсаты: балалардың бейнелі есте сақтау қабілетін анықтау. Әдістеменің мәні: субъектіге кесте түрінде ұсынылған 9 суретті 30 секунд ішінде есте сақтау ұсынылады. Кестені алып тастағаннан кейін субъектінің міндеті, — сол суреттерді ауызша қайталау немесе екіншісін есіне түсіру.

2. "Визуалды есте сақтаудың ерекшеліктері"диагностикалық әдістемесі (авторлар: С.Д. Забрамная, О.В. Боровик).

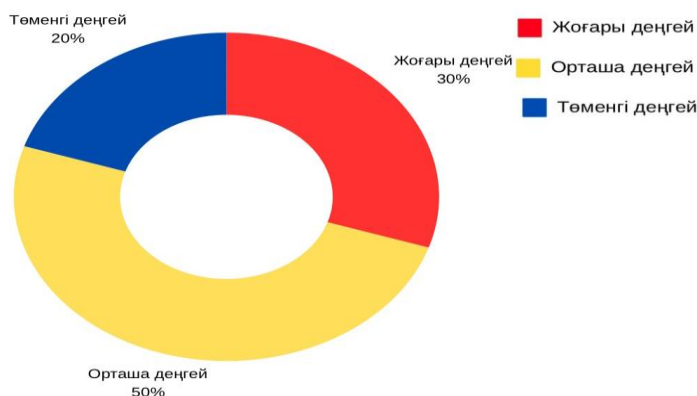
Мақсаты: балалардың бейнелі есте сақтау қабілетін анықтау. Керек жабдықтар: суреттер, қималар және картон. Зерттеу барысы: балаға бсурет көрсетіледі. Біз оған: "Суреттердің қалай тұрғанын мұқият қара"деп тапсырма береміз. Кейін суреттерді алып, араластырып, балаға: "Суреттерді қайтадан бастапқы орындарына қой"деген тапсырма беріледі.

3. "Көңілді суреттер"диагностикалық әдістемесі (авторы: Т. В. Розанова).

Мақсаты: суреттердің есте сақталу ұзақтығын анықтау. Зерттеу жүргізу: балаға алдымен екі сөзден тұратын карточкаларды көрсетеміз, карточкалардағы сөздерді дауыстап айтамыз (осыдан кейін суреттер алынып тасталады) және бала бірден сөздерді дауыстап шығарады [10].

Нәтижелер және талдау жасау.

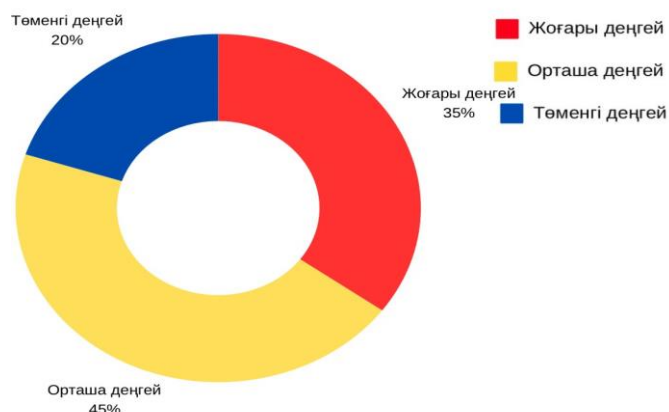
Зерттеуге мектеп жасына дейінгі нашар еститін 6-7 жастағы 20 балаға қатысты. “Заттарды топтастыру” әдістемесінің зерттеу нәтижелері бойынша 20 баланың бейнелі есте сақтау қабілеті келесі критерийлер бойынша бағаланды. Әдістеме нәтижесі 1-суретте көрсетілді.



1- сурет. “Заттарды топтастыру” әдістемесінің нәтижесі

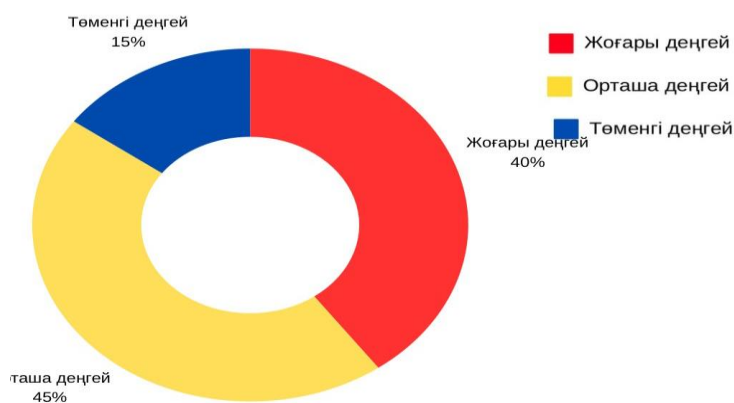
"Визуалды есте сақтаудың ерекшеліктері"әдістемесінің зерттеу нәтижелері бойынша 20 баланың

бейнелі есте сақтау қабілеті келесі критерийлер бойынша бағаланды. Әдістеме нәтижесі 2-суретте көрсетілді.



2 сурет. "Визуалды есте сақтаудың ерекшеліктері" әдістемесінің нәтижесі

"Көңілді суреттер" әдістемесінің зерттеу нәтижелері бойынша 20 баланың бейнелі есте сақтау қабілеті келесі критерийлер бойынша бағаланды. Әдістеме нәтижесі 3-суретте көрсетілді.



1-сурет. "Көңілді суреттер" әдістемесінің зерттеу нәтижесі

Нәтижелер:

Мектеп жасына дейінгі балалардың есте сақтау қабілеті бірнеше бағытта дамиды және белгілі бір заңдылықтарға сүйенеді. Ең алдымен, еріксіз есте сақтау біртіндеп саналы түрде қолданылатын ерікті есте сақтауға айналады. Сонымен қатар, механикалық ес уақыт өте жетіліп, оның орнына логикалық есте сақтау қабілеті келеді. Уақыт өте келе тікелей есте сақтау мнемотехникалық тәсілдер мен құралдарды белсенді түрде қолдану арқылы жаңа деңгейге көтеріледі, ақпаратты есте сақтау мен жаңғыртуға көмек береді.

Анықтау барысында мынадай тұжырымға келдік:

- есте сақтау көлемі: бала бір уақытта қанша ақпаратты сақтап, қайта тағы жаңғырта алатынын бағаладық. Қысқа мерзімді естің шектеулері мен мүмкіндіктерін анықтадық;
- бейнелі есте сақтау: бала визуалды ақпаратты қаншалықты дәл және толық сақтай алатынын тексердік. Бейнелердің орналасуы мен ұсақ бөлшектерін еске түсіру қабілеті бағаланды;
- ақпаратты қайта жаңғырту жылдамдығы: Бала сақталған ақпаратты қаншалықты тез әрі дәл еске түсіре алатынын байқадық;
- кеңістіктік есте сақтау: суреттердің бастапқы орналасуын есте сақтау арқылы баланың кеңістіктік ойлау және қабылдау дағдылары бағаланды.

Мектепке дейінгі жаста есте сақтаудың негізгі түрі бейнелі болып табылады. Оның дамуы мен қайта құрылуы баланың психикалық өмірінің әртүрлі салаларында, ең алдымен танымдық процестерде – қабылдау мен ойлауда болатын өзгерістермен байланысты. Сондықтан, мектеп жасына дейінгі нашар еститін балаларға тапсырмалар арнайылап бейімделді және бейнелі есті тексеруге көп көңіл бөлінді.

Қорытынды

Мектепке дейінгі жастағы есту қабілеті бұзылған балалардың бейнелі есте сақтауын зерттеу нәтижесінде олардың есте сақтау процессінің ерекшеліктері анықталды. Бұл балалар үшін визуалды барлық ақпаратты бірден қабылдау, логикалық бейнені құру және бейнелерді тиімді пайдалану қиындық тудырады.

Есту қабілеті төмен балалар суреттерді жиі қате есте сақтап, оларды ұқсас бейнелермен шатастырады. Сонымен қатар, олар жанама есте сақтау тәсілдерін іс жүзінде қолданбайды, сондықтан, есте сақталған кескіндер тұрақсыз, нақты ажыратылмаған және ұзақ уақыт сақталмайды.

Сақтау үдерісіндегі қиындықтар жеке заттардың немесе фигуралардың бейнелерін қайта жаңғырту кезінде туындайды, өйткені бұл процесс көрнекілікке сүйенбей, ақыл-ой әрекетін қажет етеді.

Есту қабілеті бұзылған балалардың есту қабілеті қалыпты балалардан айырмашылығы, заттардың немесе фигуралардың бейнелерін ғана емес, олардың кеңістіктегі орналасуын да жиі шатастырады. Осы себепті, мектеп жасына дейінгі есту қабілеті бұзылған балалардың бейнелі есте сақтауын дамыту арнайы түзету жұмыстары арқылы мақсатты қолдауды талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2018. - 713 с.
3. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития/под ред. Л. А. Головчиц. - М.: ОМИЦ «Граф-пресс», 2006.-128с.
4. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов/ А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. —М.: МПСИ, 2001. —300 с
5. Бибосынова, А. М. Развитие памяти глухих детей.— М.: Педагогика, 2011
6. Абаева Ф. А. Арнайы педагогика және психология негіздері. -Алматы. 2013.
7. Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. - Москва : ЛКИ, 2007. - 196 с.
8. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
9. Развитие образной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха №5 (28)2011/ Насырова Е. В.
10. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для обследования психолого – педагогического обследования детей» авторов С. Д. Забрамной, О. В. Боровика. – М., 2005.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Аутаева Ақбота Нурсұлтановна, Арнайы педогогика кафедрасының меңгерушісі психол.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Абдрахманова Наргиз Маратқызы – 7М01908 - Арнайы педагогика: Аутизм спектрі бұзылған балаларды қолдау мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

Арыстанбаева Ақнұр Сәкенқызы – 7М01902 - Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Байдильдинов Талгат Жарылкасынович, Арнайы педагогика кафедрасының қауымд.профессоры, п.ғ.к., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Байтурсынова Айгуль Аманжоловна, п.ғ.к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Баряева Людмила Борисовна Мәскеу қалалық педагогикалық университеті Арнайы білім беру және психология институты логопедия кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы, профессор

Вишневская Татьяна Анатольевна Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығы Алматы, Қазақстан

Гарифуллина Айару Дәукенқызы– 7М01906 Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Даурамбекова Асия Абенқызы - ә.ғ.м., аға оқытушы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан

Джумабаева Г.Б. Әжинияз атындағы Нөкіс мемлекеттік педагогикалық институтының ассистенті

Жұмағұл Н.Н. 7М01902-Сурдопедагогика» мамандығының 2курс магистранты

Ибатова Гаухар Биржановна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, аға оқытушы, PhD, Алматы қ.

Ибраимова Алия Бөлегенқызы- п.ғ.м., олигофренопедагог, Жетісу облысының білім басқармасы. Көксу ауданының «№ 10 психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті» КММ, Жетісу облысы, Қазақстан

Қисметова Н.С. 7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 – курс магистранты **Қияқбаева У.К.**, п.ғ.д., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Керімқұлова А.А. 7М01906 Арнайы педагогика мамандығының 1 курс магистранты

Коржова Галина Михайловна Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығы Алматы, Қазақстан

Маханбет Айжан Берікханқызы - магистрант 2 курса 7М01901 Специальная педагогика: Сурдопедагогика.Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Нұрманова Ләйлә Жеңісбекқызы – Абай атындағы ҚазҰПУ, 7М01902 – Арнайы педагогика: логопед мамандығының 2 курс магистранты, Алматы қ.

Нұржанова Р.У. атындағы Нөкіс инновация институтының оқытушысы. Б.Юлдашева

Рсалдинова Акмарал Кусаиновна, п.ғ.к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Садырбекова Г.П. үш тілде оқытатын мамандандырылған мектеп-интернатының мұғалімі

Сардарова Жаннат Исмағұловна - ғылыми жетекші, п.ғ.д., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика» кафедрасының доценті, Алматы қ., Қазақстан

Тәңірберген Ұ.Н. 7М01902 – “Арнайы педагогика:Инклюзивті білім беру” мамандығының 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан.

Тілеубекова Гүлжан Бөлегенқызы – тарих ғылымдарының кандидаты, доцент (доцент), І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті, Талдықорған, Қазақстан

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

Шайхыслам Нұрай Ерланқызы - 7М01902 –Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 1-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аутаева Акбота Нурсултановна, заведующая кафедрой специальной педагогики, кандидат психологических наук, ассоц.профессор КазНПУ имени Абая

Абдрахманова Наргиз Маратовна - магистрант 2 курса специальности 7М01908 - Специальная педагогика: Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Арыстанбаева Акнур Сакенқызы – магистрант 2 курса по специальности 7М01902 - Специальная педагогика: Логопедия, КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

Байдильдинов Талгат Жарылкасынович, к.п.н., ассоц.профессор кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Байтурсынова Айгуль Аманжоловна, к.п.н., доцент кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Баряева Людмила Борисовна Московский городской педагогический университет институт специального образования и психологии, профессор кафедры логопедии, доктор педагогических наук, профессор

Вишневская Татьяна Анатольевна Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования Алматы, Казахстан

Гарифуллина Айару Даукенқызы– Магистрант 2 курса специальности 7М01906 Специальная педагогика: Инклюзивное образование. Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Даурамбекова Асия Абенқызы - м.соц.н., ст. преподаватель, Казахский национальный университет имени Абая, город Алматы, Казахстан

Джумабаева Г.Б. преподаватель-ассистент Нукусский государственный педагогический институт имени Аджинияза

Жұмағұл Н.Н. Магистрант 2 курса специальности «7М01902-Сурдопедагогика»

Ибатова Гаухар Биржановна – КазНПУ имени Абая., старший преподаватель, PhD г. Алматы

Ибраимова Алия Бөлегеновна- м.п.н., олигофренопедагог, КГУ «Кабинет психолого-педагогической коррекции №10» Коксуского района государственного учреждения «Управление образования области Жетісу», Жетысуская область, Казахстан

Қисметова Н.С. 2Магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия

Керимкулова А.А. магистрант 1 курса по специальности 7М01906 Специальная педагогика

Коржова Галина Михайловна Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования Алматы, Казахстан

Кыякбаева У.К. к.п.н., Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Маханбет Айжан Берихановина - 7М01901 Специальная педагогика: магистрант 2 курса. Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Нурманова Лайла Женисбековна – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 7М01902 – Специальная педагогика: магистрант 2 курса специальности логопедии, г. Алматы

Нұржанова Р.У. преподаватель Нукусского инновационного института им. Б. Юлдашева

Рсалдинова Акмарал Кусаиновна, к.п.н., кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Садырбекова Г.П. воспитатель специализированной школы-интерната с обучением на трех языках

Сардарова Жаннат Исмагуловна научный руководитель, д.п.н., ассоц.профессор кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Танирберген У.Н. магистрант 2 курса по специальности 7М01902 –Специальная педагогика: Инклюзивное образование, КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

Тлеубекова Гульжан Бөлегенқыны – к.п.н., доцент (доцент), Жетысуский университет имени Ильяса Жансукирова, г. Талдыкорган, Казахстан

Шайжанова Карлығаш Усеновна, к.психол.н., кафедры Специальная педагогика, Казахский

национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Шайхыслам Нурай Ерланкызы - магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия, КазНПУ имени Абая ҚазҰПУ, г. Алматы, Казахстан

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Autaeva Akbota Nursultanovna, Head of the Department of Special Education, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Abdrakhmanova Nargiz Maratovna – 2nd-year master's student in the specialty 7M01908 - Special Education: Support for Children with Autism Spectrum Disorders, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

Arystanbayeva Aknur Sakenkyzy – 2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special pedagogy: Speech therapy, Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Baidildinov, Talgat Zharylkasynovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Baitursynova Aigul Amanzholovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Baryaeva Lyudmila Borisovna Moscow City Pedagogical University, Institute of Special Education and Psychology, Professor of the Department of Speech Therapy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Vishnevskaya Tatyana Anatolyevna National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education Almaty, Kazakhstan

Daurambekova Asiya Abenkyzy - а.э.м., аға оқытушы. Abay atyndagy Kazakh Pedagogical University, Almaty kalasy, Kazakhstan

Dzhumabayeva G.B. assistant teacher Nukus State Pedagogical Institute named after Adjiniyaz

Garifullina Aiaru Daukenkyzy– is a 2nd year master's degree student of specialty 7M01906 Special Pedagogy: Inclusive education. Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Zhmagul N.N. 2nd year Master`s student in the «7M01902-Surdopedagogy» program

Ibatova Gauhar Birzhanovna – Abai Kazakh National Pedagogical University, senior lecturer, PhD, Almaty

Ibraimova Aliya Bolegenkyzy - p.g.m., oligophrenopedagogist, Zhetisu baldness with white background. Koksau audanyryn "No. 10 psychology-pedagogykalyk tuzeu office" KMM, Zhetisu oblysy, Kazakhstan

Kismetova N.S. 1st year master's student in specialty 7M01902–Special pedagogy:Speech therapy

Kerimkulova A.A. 1st year master's student in specialty 7M01906 Special pedagogy

Korzhova Galina Mikhailovna National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education Almaty, Kazakhstan

Kyyakbayeva U.K. candidate of pedagogical sciences, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Makhanbet Aizhan Berikkhanovna-2nd year master's student of the specialty 7m01901 special pedagogy: sign language pedagogy. Abai Kazakh National Pedagogical University

Nurmanova Laila Zhenisbekkyzy – Abai Kazakh National Pedagogical University, 1st year master's student in specialty 7M01902–Special pedagogy:Speech therapy, Almaty

Nurzhanova R.U. teacher Nukus Innovative Institute named after B. Yuldashev

Rsaldinova Akmaral Kusainovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Sardarova Zhannat Ismagulovna, scientific director, Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Special Pedagogy, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Tangirbergen U.N. 2 st year master's student in specialty 7M01902 – Special pedagogy: Inclusive education, Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Tleubekova Gulzhan Bolegenkyzy- t.g.k., kauymdastyrylgan professor (associate professor), Ilias Zhansugirov atyndagy Zhetisu University, Taldykorgan kalasy, Kazakhstan

Sadyrbekova G.P. educator of a specialized boarding school with instruction in three languages

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

Shaikhyslam Nuray Yerlankyzy - 1st year master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy, KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

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.gnti.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 – 1 см, 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.