



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»**

№3 (82), 2025

Алматы, 2025

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті ХАБАРШЫ «Арнайы педагогика» сериясы, №3 (82), 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 алкасы: 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 30.09.2025 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 <i>Сейсенова А.Д., Абаева Г.А., Профессионально-трудова подготовка обучающихся с ограниченными возможностями и с инвалидностью: правовые аспекты в Республике Казахстан</i> <i>Сейсенова А.Д., Абаева Г.А., Мүмкіндігі шектеулі және мүгедектігі</i> <i>бар білім алушылардың кәсіби-еңбекке дайындығы: Қазақстан</i> 7-13 <i>Республикасындағы құқықтық аспектілер</i> <i>Seisenova A.D., Abaeva G.A., Vocational and Labor Training of Learners</i> <i>with Disabilities: Legal Aspects in the Republic of Kazakhstan</i> <i>Баймуратова А.Т., Ахмедиева К.Н., Самиева Г.Б., Концептуальная</i> <i>модель мониторинга усвоения специальной учебной программы</i> <i>дошкольниками с ограниченными возможностями: научно-</i> <i>методологический анализ</i> <i>Баймуратова А.Т., Ахмедиева К.Н., Самиева Г.Б., Мектеп жасына</i> 14-23 <i>дейінгі мүгедектердің арнайы білім беру бағдарламасын меңгеру</i> <i>мониторингінің тұжырымдамалық моделі: ғылыми-әдістемелік</i> <i>талдау</i> <i>Baimuratova A.T., Akhmediyeva K.N., Samiyeva G.B., Conceptual Model</i> <i>for Monitoring the Acquisition of a Special Educational Program by</i> <i>Preschoolers with Disabilities: Scientific and Methodological Analysis</i> <i>Нұрғали А.Н., Сардарова Ж.И., Нусубалиева Е., Әлеуметтік</i> <i>педагогтың ерекше білім беру қажеттіліктері бар бастауыш</i> <i>сынып оқушыларының ата-аналарымен ақпараттық жұмысын</i> <i>ұйымдастыру ерекшеліктері</i> <i>Нурғали А.Н., Сардарова Ж.И., Нусубалиева Е., Особенности</i> 24-29 <i>организации информационной работы социального педагога с</i> <i>родителями младших школьников с особыми образовательными</i> <i>потребностями</i> <i>Nurgali A.N., Sardarova Zh.I., Nusubaliyeva E. Features of Organizing</i> <i>the Informational Work of a Social Pedagogue with Parents of Primary</i> <i>School Students with Special Educational Needs</i>	
--	--	--

Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК Серия «Специальная педагогика», №3 (82), 2025 Периодичность – 4 номера в год. Выходит с 2001 года. Главный редактор <i>д.психол.н., проф</i> Жиенбаева Н.Б. Зам.главного редактора <i>к.п.н., ст. преп.</i> Кемешова А.М. Научные редакторы, <i>к.психол.н., ассоц. проф.</i> Аутаева А.Н., <i>к. п.н., доцент</i> Рсалдинова А.К., <i>магистр п.н.,</i> Умарова Ф.М. Редакционная коллегия: <i>к.п.н., доцент</i> Абаева Г.А., <i>д.п.н., проф.</i> Мовкебаева З.А., <i>к.п.н.,</i> Байтурсынова А.А., <i>к.п.н.,</i> Бекбаева З.Н., <i>к.п.н.,</i> Байдельдинов Т.Ж., <i>к.п.н.,</i> Звалишина О.В., <i>к.психол.н.,</i> Шайжанова К.У. <i>PhD,</i> Жакипбекова С.С., <i>PhD,</i> Калыкбаева А.Ж. <i>Директор школы-интерната для детей с нарушением интеллекта №7</i> Токсамбаева К.А. <i>к.п.н., доцент</i> Шеймарданов Ш. Ф. (Казань) <i>профессор</i> Кулеша Е.М. (Варшава), <i>профессор</i> Хоппе Л. (Германия), <i>д.п.н., профессор</i> Пайлозян Ж.А. (Армения); <i>д.психол.н., ассоц. профессор</i> Ипатов А.В. (Россия); <i>д.психол.н., ассоц. профессор</i> Прудникова В.А. – д.п.н., (Россия); <i>к.п.н., доцент,</i> Нигматуллина И.А. (Казань) Ответственный секретарь <i>магистр п.н.</i> Борисова Е.С. Технический секретарь <i>м.п.н.,</i> 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 30.09.2025. Формат 60х84 1/8. Объем 16,4 уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 55. 050010, г. Алматы, пр. Достык, 13. КазНПУ имени Абая Издательство «Ұлағат» Казахского национального педагогического университета имени Абая	ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Орынбасар А., Сардарова Ж.И., Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының графикалық дағдыларын қалыптастыру маңыздылығы Орынбасар А., Сардарова Ж.И., Важность формирования графических навыков у младших школьников с задержкой психического развития Orynbasar A., Sardarova Zh.I., The Importance of Developing Graphic Skills in Primary School Students with Delayed Mental Development <i>Ерболов Д., Рсалдинова А.К.,</i> Аутистік спектрі бұзылған 7–8 сынып оқушыларының мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда дидактикалық ойындарды қолдану Ерболов Д., Рсалдинова А.К., Использование дидактических игр в формировании поведенческих навыков у учащихся 7–8 классов с расстройствами аутистического спектра Yerbolov D., Rsaldinova A.K., The Use of Didactic Games in Developing Behavioral Skills of 7th–8th Grade Students with Autism Spectrum Disorders Баймуратова А.Т., Методологические подходы к мониторингу усвоения специальных учебных программ детьми с ограниченными возможностями в дошкольных организациях образования Баймуратова А.Т., Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында мүмкіндігі шектеулі балалардың арнайы білім беру бағдарламаларын меңгеруін бақылаудың әдістемелік тәсілдері Baimuratova A.T., Methodological approaches to monitoring the acquisition of special educational programs by children with disabilities in preschool educational institutions ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Баймошканова Г.Т., Калыкбаева А.Ж., Тақпақтарды пайдалана отырып психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын кеңейту тәжірибесі Баймошканова Г.Т., Калыкбаева А.Ж., Опыт расширения словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития с использованием стихотворений Baimoshkanova G.T., Kalykbaeva A.Zh., Experience in Expanding the Vocabulary of Primary School Students with Delayed Mental Development through the Use of Poems Жүнісбекова А., Кемешова А.М., Көру қабілеті зақымдалған 4-сынып оқушыларының танымдық қабілеттерін дамытуда 3D модельдеуді қолдану тәжірибесі Жүнісбекова А., Кемешова А.М., Опыт использования 3D-	30-36 36-43 44-54 55-60 61-68
--	--	--

Kazakh National Pedagogical University named after Abai BULLETIN Series of «Special Pedagogics» №3 (82), 2025 Periodicity – 4 numbers in a year Publishing from 2001. Editor in chief <i>doctor of Psychological sciences, professor</i> N.B. Zhienbaeva Deputy editor <i>candidate of Pedagogical sciences</i> A.M.Kemeshova Scientific editor, candidate of Pedagogical sciences, A.Autaeva, A.K. Rsaldinova <i>candidate of pedagogical sciences, senior associate professor</i> F.M.Umarova Master of Pedagogical sciences The editorial board members <i>associate professor</i> G. Abayeva, <i>doctor of Pedagogical sciences, professor</i> Z.Movkebaeva, A.A. Baitursynova,<i>candidate of Pedagogical sciences, Z. Bekbayeva,</i> <i>candidate of Pedagogical sciences,</i> T.J. Baideldinov,<i>candidate of Pedagogical sciences, O.V. Zavalishina</i> <i>candidate of Psychological sciences</i> K.U. Shaizhanova <i>PhD, S.S. Zhakipbekova</i> <i>PhD, A.Zh. Kalykbaeva</i> <i>Director of the boarding school for children with intellectual disabilities №. 7</i> K.A. Toksambayeva <i>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Sheimardanov Sh.F. (Kazan) master of pedagogical sciences, senior master of pedagogical sciences, Professor E.Kulesha (Warsawa), Professor L. Hoppe (Berlin), doctor of pedagogical sciences, professor Zh.A. Pailozjn (Armenia), doctor of Psychological sciences, associate professor A.V. Ipatov (Russia)</i> Prudnikova V.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, (Russia); <i>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nigmatullina I.A. (Kazan)</i> Responsible secretary Master of Pedagogical sciences E.S.Borisova Technical Secretary <i>Lecturer, U.A. Mirzakhmedova</i> <i>Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2025</i> <i>The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK</i> <i>3 November 2023. № KZ04VPY00081049</i> <i>Signed to print 30.09.2025. Format 60x84 1/8.</i> <i>Volume – 16,4 publ.literature.</i> <i>Edition 300 num. Order 55.</i> <i>050010, Almaty, Dostykave., 13</i> <i>KazNPUnamed after Abai</i> <i>Publishing house «Ulagat» Kazakh National Pedagogical University named after Abai</i>	<i>моделирования в развитии познавательных способностей учащихся 4 класса с нарушением зрения</i> Zhunisbekova A., Kemeshova A.M., Experience of Using 3D Modeling in Developing the Cognitive Abilities of 4th Grade Students with Visual Impairments Serikkizy M.,Rsaldinova A.K., The Effectiveness of Practical Teaching Methods in Developing Daily Self-Care Skills of 5–6-Year-Old Children with Autism Spectrum Disorders Серікқызы М.Рсалдинова А.К., Аутистік спектрі бұзылған 5–6 жастағы балалардың күнделікті өзін-өзі күту әрекеттерін қалыптастыруда практикалық оқыту тәсілдерінің тиімділігі Сериккызы М.,Рсалдинова А.К., Эффективность практических методов обучения в формировании навыков самообслуживания у детей 5–6 лет с расстройствами аутистического спектра АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР..... СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... INFORMATION ABOUTTHE AUTHORS..... МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ.....	68-74 75 76 77 78 79
---	--	--

Құрметті оқырмандар!

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

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

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

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

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

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

Уважаемые читатели!

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

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

- Актуальные вопросы специального и инклюзивного образования;
- Изучение детей с 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 376.37

МРНТИ 14.29.09

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.009

¹А.Д.Сейсенова,² Г.А. Абаева

¹ доцент, кандидат филологических наук, юрист, Президент частного
благотворительного Фонда «Азамат әулеті».

² профессор, кандидат педагогических наук, декан Факультета Педагогики и
психологии КазНПУ имени Абая

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И С ИНВАЛИДНОСТЬЮ: ПРАВОВЫЕ
АСПЕКТЫ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Аннотация. В статье рассматриваются нормативно-правовые акты Республики Казахстан, а также международные документы, касающиеся прав лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью в сфере профессиональной ориентации, трудовой подготовки и образования. Представлен анализ действующего законодательства, выявлены основные принципы государственной политики в области инклюзивного и профессионального образования, обозначены специальные меры поддержки, направленные на реализацию прав данной категории граждан. Особое внимание уделено положениям Социального кодекса, Закона «Об образовании» и другим нормативно-правовым актам, регламентирующим квотирование рабочих мест, создание инклюзивных условий труда и разработку индивидуальных программ реабилитации.

Авторы акцентируют внимание на необходимости перехода от фрагментарных решений к системной модели инклюзивной занятости, а также на значимости межсекторального взаимодействия для успешной интеграции лиц с инвалидностью в рынок труда. В заключении подчеркивается необходимость дальнейшего совершенствования нормативной базы и практик сопровождения, обеспечивающих реализацию права на труд и профессиональное развитие для всех граждан, вне зависимости от физических или психических особенностей.

Ключевые слова: лица с инвалидностью, лица с ограниченными возможностями, инклюзивное образование, профессиональное обучение, трудовая подготовка, законодательство, права человека, Республика Казахстан.

¹А.Д.Сейсенова,² Г.А. Абаева

¹ Доцент, филология ғылымдарының кандидаты, заңгер, «Азамат әулеті» жеке қайырымдылық қорының президенті.

² Профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Педагогика және психология факультетінің деканы.

**МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ЖӘНЕ МҮГЕДЕКТІГІ БАР БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ
КӘСІБИ-ЕҢБЕККЕ ДАЙЫНДЫҒЫ: ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ
ҚҰҚЫҚТЫҚ АСПЕКТІЛЕР**

Андатпа

Мақалада Қазақстан Республикасының нормативтік құқықтық актілері, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі жанда мен мүгедектердің кәсіптік бағдар беру, еңбекке баулу және білім беру саласындағы құқықтарына қатысты халықаралық құжаттар қарастырылады. Қолданыстағы заңнамаға талдау жасалып, инклюзивті және кәсіптік білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі қағидаттары айқындалып, осы санаттағы азаматтардың құқықтарын жүзеге асыруға бағытталған арнайы қолдау шаралары көрсетілген. Әлеуметтік кодекстің, «Білім туралы» Заңның және басқа да нормативтік құқықтық актілердің жұмыс орындарын квоталауды, инклюзивті еңбек жағдайын жасауды, оңалтудың жеке бағдарламаларын әзірлеуді реттейтін нормаларына ерекше назар аударылады.

Авторлар инклюзивті орта құрумен және жұмыспен қамтудың жүйелі моделіне көшу қажеттілігін, сондай-ақ мүгедектерді еңбек нарығына табысты интеграциялау үшін сектораралық ынтымақтастықтың маңыздылығын атап көрсетеді. Қорытындыда дене немесе психикалық шектеулілеріне қарамастан барлық азаматтардың еңбек ету және кәсіби даму құқығын іске асыруды қамтамасыз ету үшін нормативтік-құқықтық базаны және қолдау тәжірибесін одан әрі жетілдіру қажеттілігі атап өтілген.

Кілт сөздер: мүгедектігі бар адамдар, мүмкіндігі шектеулі тұлғалар, инклюзивті білім беру, кәсіби оқыту, еңбекке баулу, заңнама, адам құқықтары, Қазақстан Республикасы.

Seisenova A.D., Abaeva G.A.,

¹ Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Lawyer, President of the Private Charitable Foundation "Azamat Äuleti."

² Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology at Abai Kazakh National Pedagogical University.

VOCATIONAL AND LABOR TRAINING OF LEARNERS WITH DISABILITIES: LEGAL ASPECTS IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Abstract

This article examines the legal and regulatory framework of the Republic of Kazakhstan, as well as international documents, relating to the rights of individuals with disabilities in the areas of vocational guidance, training, and education. It analyzes current legislation, identifies the key principles of state policy in inclusive and vocational education, and outlines special support measures aimed at realizing the rights of this category of citizens. Particular attention is paid to the provisions of the Social Code, the Law "On Education," and other legal and regulatory frameworks governing job quotas, the creation of inclusive working conditions, and the development of individualized rehabilitation programs.

The authors emphasize the need to move from fragmented solutions to a systemic model of inclusive employment, as well as the importance of intersectoral collaboration for the successful integration of individuals with disabilities into the labor market. The conclusion emphasizes the need for further improvement of the regulatory framework and support practices that ensure the realization of the right to work and professional development for all citizens, regardless of physical or mental disabilities.

Keywords: persons with disabilities, people with special needs, inclusive education, vocational training, labor preparation, legislation, human rights, Republic of Kazakhstan.

Введение. Современное общество стремится к обеспечению равных прав и возможностей для всех своих членов. Согласно Конституции Республики Казахстан, каждый гражданин, независимо от физических, психических или иных ограничений, обладает полным объемом гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав. Казахстан последовательно ратифицировал ряд международных документов, гарантирующих права лиц с инвалидностью. К ним относятся: Конвенция ООН о правах инвалидов (ратифицирована Казахстаном в 2015 году); Всеобщая декларация прав человека; Конвенция о правах ребенка; Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. Эти документы закрепляют право каждого на образование, труд, социальную защиту и участие в жизни общества без дискриминации. Особое внимание уделяется созданию условий для инклюзивного образования и профессиональной подготовки лиц с особыми потребностями.

Конституционно-правовые гарантии отражены в статье 1 Конституции Республики Казахстан, где страна провозглашается демократическим, светским, правовым и социальным государством, где высшей ценностью являются человек, его жизнь, права и свободы. Статья 12 устанавливает, что права человека признаются абсолютными и неотчуждаемыми, а статья 24 гарантирует каждому право на труд, свободный выбор профессии, достойные условия труда и защиту от безработицы. Таким образом, на уровне Основного Закона заложены принципы, обеспечивающие правовую защиту трудовых прав всех граждан, включая лиц с инвалидностью.

Эти положения распространяются на лиц с инвалидностью и особыми образовательными потребностями, подтверждая их равный статус в правовом поле. Тем не менее, для обеспечения реального равенства необходимы специальные меры, направленные на поддержку лиц с ограниченными возможностями. Особенно остро встает вопрос реализации их права на труд и профессиональную подготовку, что делает актуальным анализ существующей нормативно-правовой базы в данной сфере.

Материалы и методы. В рамках настоящего исследования была проведена оценка нормативно-правовой базы системы профессионального обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью в Республике Казахстан, степени ее соответствия международным стандартам, а также определения дальнейшего совершенствования механизмов инклюзивной занятости. Для комплексного изучения применялись несколько научных подходов:

Компаративный анализ был использован с целью выявления общих черт и различий между нормативными актами Республики Казахстан и аналогичными правовыми системами зарубежных стран. Этот метод позволил объективно оценить эффективность казахстанских механизмов в контексте международных практик, определить сильные и слабые стороны, а также предложить рекомендации по возможной адаптации наиболее эффективных решений.

Методы систематизации применялись для структурирования информации по законодательству, регулирующему вопросы профессионального обучения, квотирования рабочих мест, создания специальных условий труда и реализации программ профессиональной реабилитации. Это позволило выявить ключевые элементы правового регулирования, установить связи между отдельными нормами и проследить логическую структуру правовых положений.

В процессе анализа использовались **метод теоретического обобщения** и **диалектический метод**, которые способствовали выявлению внутренних противоречий, тенденций в развитии правового регулирования, а также обоснованию предложений по реформированию действующей нормативной базы.

При разработке выводов и рекомендаций по дальнейшему совершенствованию системы профессионально-трудовой подготовки лиц с инвалидностью в Казахстане применялся **прогностический метод**, позволяющий рассматривать последствия действующих мер и предполагать эффективность возможных изменений.

Результаты и обсуждение.

Национальное законодательство в сфере образования и трудовой подготовки обучающихся с ОВ и инвалидностью. Ключевым документом, регламентирующим вопросы профессионального образования, является Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. В нем подробно отражены подходы к обучению и профессиональной подготовке лиц с особыми образовательными потребностями. Согласно статье 1, под специальными условиями понимаются индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы, технические и иные средства, а также услуги, без которых невозможно качественное освоение образовательных программ.

Понятия профессиональной подготовки Закон выделяет следующие понятия: профессиональная ориентация – помощь в выборе профессии и места учебы с учетом психофизиологических особенностей; профессиональное образование – обучение с целью подготовки к деятельности по конкретной профессии; профессиональная подготовка – развитие навыков, необходимых для выполнения определенных видов работ; производственное обучение – обучение с упором на практическое освоение профессии. Принципы и гарантии доступности образования отражены в статье 3 законодательного акта обозначены принципы государственной политики, среди которых: равенство прав всех граждан на образование; доступность образования с учетом индивидуальных особенностей; непрерывность образования; уважение прав и свобод человека. Статья 8 содержит прямые гарантии государства по созданию условий для инклюзивного образования, включая: право на бесплатное техническое и профессиональное образование; право выбора формы получения образования; компенсации расходов на содержание лиц, нуждающихся в социальной помощи (в том числе инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями). Позиции по поддержке профессионального становления обозначены в статье 11, где сказано, что задачами системы образования является обеспечение профессиональной мотивации обучающихся, опережающее развитие технического и профессионального образования, а также создание специальных условий с учетом индивидуальных потребностей. Техническое и профессиональное образование рассматривается как составная часть среднего образования, направленная на подготовку квалифицированных кадров в соответствии с требованиями рынка труда и состояния здоровья учащихся.

Также в соответствии с Законом РК «Об образовании» (ст. 17, 26), государство гарантирует инклюзивный доступ к техническому и профессиональному образованию. В условиях равных конкурсных показателей при поступлении в организации образования, реализующие государственный образовательный заказ, приоритетное право предоставляется детям с инвалидностью и лицам с инвалидностью с детства, если обучение не противопоказано по медицинским показаниям. Предусматривается и квота на обучение для лиц с инвалидностью I и II групп.

В Законе РК «О правах ребенка» (ст. 16, 18, 31–32) закреплено право ребёнка на профессиональную ориентацию, трудоустройство и получение специального образования в соответствии с возможностями и состоянием здоровья. Государство обязано создавать условия для трудовой подготовки и содействовать занятости детей с инвалидностью.

Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (ст. 11, 14, 15) конкретизирует виды специальных образовательных услуг, включая трудовое воспитание, профессиональную диагностику, подготовку и последующее трудоустройство. Организации образования должны учитывать

индивидуальные потребности обучающихся при реализации программ технического и профессионального образования.

20 апреля 2023 года был подписан **Социальный кодекс Республики Казахстан №224-VII**, который регулирует основные принципы социальной защиты, занятости и профессиональной ориентации граждан, включая уязвимые категории населения.

В документе представлены ключевые понятия, такие как: социальная **профессиональная ориентация**; трудоустройство. Особое внимание в данном нормативном документе уделяется **лицам с инвалидностью**. Для них предусмотрены такие меры, как **профессиональная ориентация, обучение и реабилитация**, что позволяет предусмотреть меры по адаптации к трудовой деятельности, восстановить или получить профессиональные навыки. **Глава 10** Социального кодекса посвящена вопросам занятости. В ней зафиксированы **права граждан в сфере трудоустройства**, включая: получение консультаций и профориентации; содействие в поиске работы; возможность трудоустройства по установленным квотам; доступ к специальным рабочим местам для лиц с инвалидностью. Квоты на трудоустройство, согласно **статье 107**, устанавливаются местными исполнительными органами и составляют от 2 до 4% от общего числа рабочих мест (исключая вредные и тяжёлые условия труда). Эти квоты предназначены, в первую очередь, для лиц с инвалидностью и молодежи, оставшейся без попечения родителей. **Статья 108** регулирует создание **специальных рабочих мест**, которые формируются работодателями совместно с карьерными центрами и обеспечивают долгосрочное трудоустройство для людей с инвалидностью — не менее чем на 12 месяцев. Стандарты таких рабочих мест утверждаются уполномоченным государственным органом. Важной составляющей системы государственной поддержки является **индивидуальная программа реабилитации и абилитации (ИПР)**, которая разрабатывается для каждого человека с инвалидностью. Программа составляется на весь период, на который установлена инвалидность, и включает медицинские, социальные и профессиональные меры. Особое внимание в программе уделяется профессиональной реабилитации: ориентации, обучению, переобучению и содействию в трудоустройстве.

Можно констатировать, что Социальный кодекс направлен на создание справедливой и инклюзивной системы занятости, обеспечивающей равные возможности для всех категорий граждан, включая тех, кто нуждается в дополнительной поддержке.

Выводы. В последние годы Казахстан последовательно формирует систему государственной поддержки, направленной на расширение возможностей для занятости лиц с инвалидностью. Принятые законодательные и поднормативные акты **в анализируемой сфере соответствуют международным стандартам**, включая Конвенцию о правах ребенка, Конвенцию о правах инвалидов, Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования и др. Согласно этим актам, Казахстан гарантирует право каждого на образование и труд **без дискриминации**, включая лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, на основе равенства возможностей.

Основополагающие положения Всеобщей декларации прав человека также отражены в национальном законодательстве. Конвенция о правах ребенка и Конвенция о правах инвалидов (ратифицированы Казахстаном) закрепляют **недопустимость дискриминации** и подчеркивают необходимость особой поддержки детей с инвалидностью, обеспечивая им доступ к образованию, профподготовке, медицинским и социальным услугам на равных с другими условиях.

Таким образом, законодательство Казахстана полностью согласуется с международными обязательствами по защите прав человека, включая обеспечение равного доступа к образованию и труду для всех, независимо от состояния здоровья или иных обстоятельств.

Тем не менее, для достижения устойчивых и долговременных результатов этого недостаточно. Требуется переход от отдельных мер к комплексной модели развития. Основные направления политики в этом контексте охватывают сферу труда,

профессиональной реабилитации, инклюзивного образования и совершенствования нормативной базы. Для этого важно продвигать передовые международные практики в этой сфере.

Формирование инклюзивной модели занятости. Современный подход к обеспечению занятости лиц с инвалидностью в Казахстане основывается на принципах недискриминации, равного доступа и социальной вовлеченности. Становится очевидным, что только наличие квоты недостаточно для создания реальных возможностей трудовой интеграции. Необходимо выстраивать устойчивую модель, при которой человек с инвалидностью не просто получает рабочее место, а становится полноценным участником профессионального коллектива, развивает свои компетенции и имеет перспективы карьерного роста. Развитие такой модели включает в себя:

- создание рабочих мест с учетом специфических потребностей человека;
- обеспечение условий труда и адаптации рабочего пространства;
- внедрение гибких форм занятости, таких как удаленная работа или частичная занятость;
- развитие инклюзивного предпринимательства и социального бизнеса.

В этом процессе важную роль играет взаимодействие государства, частного сектора и общественных организаций. Совместные усилия должны быть направлены на преодоление стереотипов, устранение барьеров и формирование толерантного отношения к работникам с ограниченными возможностями.

Совершенствование программ профессиональной реабилитации. Сегодня в Казахстане еще недостаточно развиты механизмы, позволяющие людям после утраты трудоспособности восстановить профессиональные навыки, переобучиться или освоить новую сферу деятельности. Между тем, такая поддержка крайне важна для повышения уровня занятости в данной категории граждан. Одним из приоритетов становится расширение сети реабилитационных программ, учитывающих индивидуальные возможности и интересы человека. Это включает: раннюю профориентацию; профессиональное обучение и переобучение; сопровождение на этапах трудоустройства.

Развитие инклюзивного образования и инклюзивного общества как основы кадрового потенциала. Инклюзивное образование играет стратегическую роль в формировании квалифицированных кадров из числа лиц с инвалидностью. Государственная политика в этой сфере направлена на обеспечение равного доступа к качественному образованию на всех уровнях — от дошкольного до высшего. Важным этапом стало внедрение **Национальной модели непрерывного инклюзивного образования**, охватывающей все стадии — детский сад, школа, колледж, университет.

Для обеспечения образовательных возможностей создаются квоты на поступление в учебные заведения, разрабатываются адаптированные программы, повышается квалификация педагогов. Особое внимание уделяется профориентационной работе, формирующей у детей с особыми образовательными потребностями понимание своих возможностей и путей реализации в будущей профессиональной деятельности.

Ожидается, что через систему инклюзивного образования лица с инвалидностью смогут получить необходимые навыки и знания, необходимые для успешной интеграции в рынок труда, а также почувствовать уверенность в себе и своих силах.

Нормативно-правое сопровождение и общественное участие. Развитие инклюзивной политики невозможно без постоянного совершенствования правовых механизмов. Важным направлением остается работа над нормативными актами, регулирующими вопросы квотирования, создания условий труда, социальной поддержки. Участие в этом процессе неправительственных организаций, экспертного сообщества, а также самих лиц с инвалидностью является необходимым условием эффективности реформ. Также важно развивать системы мониторинга и оценки реализации мер поддержки, включая анализ статистических данных, обратную связь от получателей услуг и регулярную корректировку программ.

Заключение. Несмотря на продвинутую нормативную базу, в Казахстане остаются нерешёнными ряд вопросов, связанных с реализацией права на профессиональную подготовку и трудовую занятость для лиц с инвалидностью. Образовательные стандарты и программы, как правило, слабо адаптированы под индивидуальные особенности и потребности обучающихся с ОВ. Пилотные проекты и государственные инициативы в данной сфере нередко носят формальный характер и не обеспечивают устойчивой системной поддержки. По итогам 30-й сессии Комитета ООН по правам лиц с инвалидностью (март 2025 г.) была подчёркнута необходимость дальнейшей имплементации положений Конвенции в национальное законодательство и практику. В частности, отмечалась необходимость создания инклюзивной среды на всех этапах жизни – от ранней диагностики и образования до трудоустройства и сопровождения на рабочем месте.

Остается актуальной задача углубления инклюзивного подхода, повышения доступности программ поддержки, а также разработки механизмов сопровождения молодых людей с инвалидностью при получении профессии и трудоустройстве. Это требует межсекторального взаимодействия государственных органов, образовательных учреждений, бизнеса и институтов гражданского общества.

Источник финансирования: Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № B28712661 – Национальная система комплексного непрерывного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра).

Перечень международных документов и НПА РК, которые использованы в качестве официальных документов:

1. Конституция Республики Казахстан от 30 августа 1995 года.
2. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании».
3. Всеобщая Декларация прав человека от 10 декабря 1948 года.
4. Конвенция о правах ребенка, принятая Генеральной Ассамблей ООН 20 ноября 1989 года,
5. Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345 «О правах ребенка в Республике Казахстан».
6. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-II «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».
7. Конвенция о правах инвалидов, принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. A/61/611.
8. Кодекс Республики Казахстан от 20 апреля 2023 года № 224-VII ЗРК «Социальный Кодекс Республики Казахстан».
9. Приказ Заместителя Премьер-Министра – Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 29 июня 2023 года № 260 «Об утверждении Правил проведения медико-социальной экспертизы».
10. Кодекс Республики Казахстан от 23 ноября 2015 года № 414-V ЗРК «Трудовой кодекс Республики Казахстан».
11. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы, утвержденная Постановлением Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249.
12. Концепция инклюзивной политики в Республике Казахстан до 2030 года.
13. «Правила квотирования рабочих мест для лиц с инвалидностью», утвержденные Приказом Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 7 июня 2023 года № 207.

УДК 373.21

МРНТИ 14.23.09

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.002

¹ Баймуратова А.Т., ² Ахмедиева К.Н., ³ Самиева Г.Б.

к.п.н., в.н.с., Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО), г.Алматы, Республика Казахстан,

77478441455 baimurat_alua@mail.ru

² магистр пед.наук, руководитель научно-методического отдела,

Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО), г.Алматы, Республика Казахстан,

77014138509 ahmedieva66@mail.ru

³ магистрантка КазНПУ им. Абая, методист, Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО),

г.Алматы, Республика Казахстан,

77772309840 gulmira.samiyeva@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА УСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ: НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: В статье представлена концептуальная модель мониторинга усвоения специальной учебной программы детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями. Она рассматривается как инструмент педагогического сопровождения, ориентированный на поддержку образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей развития. На основе научно-методологического анализа раскрываются теоретические основания модели, ее структурная организация, практическая реализация, а также возможные риски и ограничения при применении. Особое внимание уделено возможности использования модели в условиях системы специального дошкольного образования Республики Казахстан.

Ключевые слова: специальное дошкольное образование, мониторинг, научно-методологический анализ, индивидуализация, педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, оценка динамики развития.

¹ Баймуратова А.Т., ² Ахмедиева К.Н., ³ Самиева Г.Б.

¹ п.ғ.к., Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығының жетекші ғылыми қызметкері (РББҰҰБО),

Алматы қ., Қазақстан Республикасы,

77478441455 baimurat_alua@mail.ru

² педагогика ғылымдарының магистрі, ғылыми-әдістемелік бөлімінің меңгерушісі, Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-тәжірибелік орталығы (РБОҰБО), Алматы қ., Қазақстан Республикасы,

77014138509 ahmedieva66@mail.ru

³ Абай, атындағы ҚазҰПУ магистранты. Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-тәжірибелік орталығының әдіскері (РБОҰБО),

Алматы, Қазақстан Республикасы,

77772309840 gulmira.samiyeva@mail.ru

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ МҮГЕДЕКТЕРДІҢ АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАСЫН МЕНГЕРУ МОНИТОРИНГІНІҢ ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ МОДЕЛІ: ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ТАЛДАУ

Аңдапта: Мақалада мүмкіндігі шектеулі мектеп жасына дейінгі балалардың арнайы білім беру бағдарламасын меңгеруін бақылаудың тұжырымдамалық моделі берілген. Ол жеке даму ерекшеліктерін ескере отырып, оқу-тәрбие процесін қолдауға бағытталған педагогикалық қолдау құралы ретінде қарастырылады. Ғылыми-әдістемелік талдау негізінде модельдің теориялық негіздері, оның құрылымдық ұйымдастырылуы, практикалық жүзеге асырылуы, сондай-ақ қолданудағы ықтимал тәуекелдер мен шектеулер ашылады. Модельді Қазақстан Республикасының арнайы мектепке дейінгі білім беру жүйесі жағдайында пайдалану мүмкіндігіне ерекше назар аударылады.

Түйін сөздер: арнайы мектепке дейінгі тәрбие, мониторинг, ғылыми-әдістемелік талдау, даралау, педагогикалық қолдау, мүмкіндігі шектеулі балалар, даму динамикасын бағалау.

¹*Baimuratova A.T., ²Akhmedieva K.N., ³Samieva G.B.*

¹*Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education (NNPC RSIO),
Almaty, Republic of Kazakhstan,
77478441455 baimurat_alua@mail.ru*

²*Master of Pedagogical Sciences, Head of Scientific and Methodological Department,
National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education (NNPC RSIO), Almaty, Republic of Kazakhstan,
77014138509 ahmedieva66@mail.ru*

³*master's student at KazNPU named after. Abay, methodologist, National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education (NSPC RSIO),
Almaty, Republic of Kazakhstan,
77772309840 gulmira.samiyeva@mail.ru*

CONCEPTUAL MODEL FOR MONITORING THE ACQUISITION OF A SPECIAL EDUCATIONAL PROGRAM BY PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES: SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

Abstract: The article presents a conceptual model for monitoring the acquisition of a special educational program by preschool children with disabilities. It is considered as a tool for pedagogical support aimed at supporting the educational process, considering individual developmental characteristics. Based on scientific and methodological analysis, the theoretical foundations of the model, its structural organization, practical implementation, as well as possible risks and limitations in application are revealed. Particular attention is paid to the possibility of using the model in the context of the special preschool education system of the Republic of Kazakhstan.

Keywords: special preschool education, monitoring, scientific and methodological analysis, individualization, pedagogical support, children with disabilities, assessment of development dynamics.

Введение. Педагогическая практика специального дошкольного образования ежедневно ставит перед специалистами сложные и многогранные задачи, особенно в контексте усвоения специальной учебной программы. Дети с ограниченными возможностями – это особая категория воспитанников, для которых даже простые действия, например, кратковременное включение в игровую деятельность, установление зрительного контакта или прохождение по лестнице при физической поддержке, становятся результатом длительной, системной и целенаправленной коррекционно-развивающей работы. В таких условиях освоение программы требует учета множества факторов и не может оцениваться исключительно традиционными педагогическими средствами.

Обычные формы оценки оказываются недостаточными, поскольку динамика развития ребенка с ограниченными возможностями часто проявляется не в стандартных результатах, а в малозаметных, но значимых изменениях в поведении, эмоциональной чувствительности, способности к коммуникации, элементарным навыкам самообслуживания. Эти изменения являются важными индикаторами продвижения по индивидуальному пути развития, на котором строится освоение программы.

Стандартные диагностические процедуры, применяемые в дошкольном образовании, основываются на нормативно-возрастных ориентирах и типичных формах поведения. Однако в условиях развивающей предметно-пространственной среды, характерной для специальных дошкольных организаций образования (спецДОО), такие подходы теряют методологическую обоснованность. Они недостаточно учитывают индивидуальные темпы развития, характер нарушений и разнообразие способов проявления навыков у детей с различными нарушениями. Это приводит к необходимости выработки принципиально нового подхода к оценке эффективности образовательного процесса, т.е. подхода, ориентированного не на сравнение с нормой, а на сопровождение ребенка в его индивидуальном развитии, на фиксацию позитивных изменений и индивидуальных достижений.

В этом контексте особую значимость приобретает мониторинг как инструмент, встроенный в повседневную педагогическую практику. Он включает систематическое наблюдение, анализ и коррекцию образовательной траектории ребенка, органично соединяется с коррекционной работой и позволяет формировать индивидуальные образовательные маршруты. Настоящая статья посвящена научно-методологическому рассмотрению модели мониторинга с акцентом на ее практическую значимость, применимость в профессиональной деятельности педагога и соответствии актуальным задачам специального дошкольного образования в Казахстане.

Материалы и методы исследования. Теоретическую основу исследования составили научные подходы, отражающие специфику педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями:

- культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в частности концепция зоны ближайшего развития, позволившая сосредоточиться не только на текущих возможностях ребенка, но и на его потенциальном развитии при поддержке взрослого;
- системно-деятельностный и индивидуально-ориентированный подходы, предполагающие включение наблюдения в естественные ситуации образовательной деятельности;
- принцип функциональной адекватности, ориентирующий педагога на оценку смыслового содержания действия, а не его внешнего соответствия стандарту;
- педагогическая диагностика, рассматриваемая как процесс длительного динамического сопровождения ребенка, а не разовая фиксация результатов.

Для достижения целей исследования были использованы следующие методы:

- теоретический анализ научной литературы по специальной педагогике и мониторингу развития;
- структурно-функциональный анализ модели мониторинга;
- сопоставление с действующими нормативными и методическими документами системы дошкольного образования Республики Казахстан;
- качественный анализ практического опыта применения модели в условиях спецДОО.

Мониторинг в данном контексте рассматривается как непрерывный процесс, встроенный в повседневную образовательную деятельность. Он включает систематическое наблюдение, осмысленную интерпретацию результатов и своевременную корректировку педагогических действий [1,2]. Ключевые характеристики модели – контекстуальность, учет индивидуальных особенностей, процессуальность и практическая значимость –

обеспечивают ее интеграцию в коррекционную работу и делают ее действенным инструментом сопровождения в образовательном процессе.

Предлагаемая концептуальная модель строится на обозначенных методологических основаниях. Ее структура и инструментарий направлены на гибкую адаптацию к различным категориям детей с ограниченными возможностями, позволяют фиксировать даже минимальные положительные изменения и служат основой для построения индивидуального образовательного маршрута [3,4,5].

Результаты исследования и их обсуждение. *Методологические основания модели мониторинга.* Понимание мониторинга как педагогического инструмента, применяемого в специальном дошкольном образовании, требует обращения к его научно-теоретическим основаниям. Концептуальная модель, являющаяся предметом настоящего анализа, не возникла на пустом месте. Она вырастает из целого ряда научных теорий и методологических подходов, сложившихся в специальной педагогике и психологии [6–13].

В отличие от традиционной педагогической диагностики, ориентированной на единичные оценочные процедуры и фиксирующей состояние ребенка в конкретный момент времени, мониторинг в условиях спецДОО представляет собой систематическое, длительное наблюдение, направленное на выявление динамики освоения учебной программы и повышение качества образовательного процесса [1,14]. Если диагностика целесообразна на этапе первичной оценки и планирования коррекционной поддержки, то мониторинг позволяет отслеживать сам процесс развития, учитывая его индивидуальные темпы, направление и особенности проявления. В этом смысле мониторинг сближается с представлениями о педагогической диагностике, изложенными в трудах Л. С. Выготского [15,16], где основным понятием становится зона ближайшего развития.

Именно идея зоны ближайшего развития позволяет педагогу сосредоточиться не только на том, что ребенок умеет в данный момент, но и на том, к чему он потенциально готов при поддержке взрослого. Отсюда вытекает понимание мониторинга как средства прогнозирования, позволяющего выстраивать гипотезы о развитии, планировать коррекционную работу и подбирать индивидуальные образовательные стратегии. Таким образом, мониторинг становится неотъемлемой частью педагогического планирования и сопровождения, выходя за рамки простой фиксации результатов.

Для более глубокого понимания концепции необходимо выделить ключевые методологические основания модели мониторинга, лежащие в основе ее практической реализации:

1. Культурно-историческая теория развития Л. С. Выготского. Мониторинг рассматривается через призму идеи зоны ближайшего развития, что позволяет педагогу ориентироваться не только на актуальный уровень развития ребенка, но и на его потенциальные возможности при адекватной поддержке. Такой подход формирует основу для прогнозирования и индивидуального педагогического сопровождения.

2. Принцип индивидуального подхода. В центре внимания находится не сравнение ребенка с нормативной моделью, а отслеживание его индивидуального пути и динамики развития. Это означает фиксацию продвижения в овладении деятельностью, формировании произвольности, способности к рефлексии и освоению новых форм активности, что особенно важно в контексте специальной учебной программы.

3. Отказ от традиционного подхода «усвоено – не усвоено». Модель требует более гибкого подхода к оценке. Здесь важно понимать, как именно проявляется навык, насколько он устойчив, в каких ситуациях активизируется, нуждается ли ребенок в помощи. Это позволяет педагогу глубже анализировать процесс развития и адаптировать образовательный маршрут под реальные возможности ребенка.

4. Системно-деятельностный подход. Мониторинг рассматривается как неотъемлемая часть образовательной деятельности. Он организуется внутри повседневных ситуаций: в игре, в бытовых и коммуникативных действиях, в сенсорном взаимодействии [17,18]. Такой подход делает наблюдение естественным, ненавязчивым, эмоционально

комфортным для ребенка и позволяет педагогу гибко управлять образовательным процессом.

5. Анализ условий формирования навыков. Мониторинг включает не только наблюдение за результатами развития, но и оценку условий, в которых формируются навыки: характера взаимодействия со взрослыми, степени доступности среды, типов используемых средств коммуникации, уровня адаптации заданий и материалов. Это усиливает аналитическую составляющую мониторинга и делает его инструментом системного педагогического проектирования.

Таким образом, выбранная модель мониторинга сочетает в себе индивидуально-ориентированный, деятельностный и прогностический подходы, что позволяет не только отслеживать, но и поддерживать процесс усвоения специальной учебной программы в спецДОО. Мониторинг встраивается в ежедневную педагогическую практику и становится неотъемлемым компонентом образовательного процесса и коррекционно-развивающей работы, направленной на обеспечение позитивной динамики в развитии детей с ограниченными возможностями.

Структура модели мониторинга: уровни и их функции. Переходя от теоретических основ к практической реализации мониторинга в специальном дошкольном воспитании и обучении, важно раскрыть структуру его модели. Концептуально она организована по принципу внутренне согласованной иерархии, включающей четыре взаимосвязанных уровня: цели, задачи, принципы и инструменты. Такая архитектура отражает логику коррекционно-педагогической поддержки ребенка с ограниченными возможностями, где каждый уровень формирует основу для следующего и обеспечивает целостность сопровождения в процессе освоения специальной учебной программы.

Первый уровень – цели мониторинга, которые определяют его направленность как средства педагогического сопровождения. Мониторинг помогает зафиксировать и проанализировать, как ребенок усваивает специальную учебную программу: какие шаги он уже сделал, в каких сферах наблюдается затруднение, каков характер динамики, и насколько эффективна реализуемая коррекционная работа. Это не просто фиксация достижения результата, а отслеживание самого процесса продвижения – вовлеченности, активности, взаимодействия ребенка с окружающими в образовательной среде.

Второй уровень – задачи мониторинга, которые конкретизируют, что именно подлежит наблюдению и анализу в ходе образовательного процесса. Задачи охватывают ключевые направления развития, имеющие значение для усвоения программы детьми с ограниченными возможностями: познавательную, коммуникативную, социально-эмоциональную, двигательную и творческую сферы. Особенность данной категории воспитанников – в неравномерности развития, вариативности проявлений и зависимости навыков от условий. Поэтому задачи мониторинга направлены не просто на фиксацию факта усвоения навыка, а на его качественное проявление: в какой форме он возникает (спонтанно или по заданию), насколько стабилен, и в какой степени ребенок нуждается в поддержке.

Третий уровень – принципы мониторинга, определяющие подходы к его реализации в образовательной среде. К ним относятся: систематичность и регулярность наблюдений, их естественное встраивание в повседневную деятельность, согласованность работы специалистов, вариативность методов и уважительное, бережное отношение к индивидуальности ребенка. Наблюдение проводится ненавязчиво, в привычной для ребенка обстановке, через совместную игру, коммуникацию, бытовые и сенсорные действия. Это позволяет сохранить эмоциональный комфорт воспитанника и одновременно обеспечить достоверность наблюдаемых проявлений.

Четвертый уровень – инструменты мониторинга, обеспечивающие практическую реализацию наблюдений. Это шкалы, поведенческие индикаторы, уровни проявления навыков, которые адаптированы под различные категории детей с ограниченными возможностями. Инструментарий модели гибок и ориентирован на широкий спектр форм

коммуникации и активности: речевые и неречевые проявления, жесты, мимика, двигательные и сенсорные реакции. Особое внимание уделяется тому, выполняет ли ребенок задания самостоятельно, с частичной или полной поддержкой, что имеет решающее значение для планирования последующих педагогических действий.

Таким образом, модель мониторинга выстраивается по логике педагогического планирования, где:

- цели задают общее направление и смысл наблюдения;
- задачи конкретизируют его содержание;
- принципы определяют этические и организационные рамки процесса;
- инструменты позволяют реализовать мониторинг в контексте повседневной образовательной деятельности.

Такой подход позволяет интегрировать наблюдение в структуру специальной учебной программы, избегая фрагментарности и формального подхода. Мониторинг становится органичной частью коррекционно-развивающей работы, направленной на поддержку каждого ребенка в его индивидуальном образовательном маршруте.

От модели к практике: как работает мониторинг. После раскрытия целей, задач, принципов и инструментов модели мониторинга необходимо рассмотреть, как она реализуется в педагогической практике. Это означает переход от теоретических положений к конкретным действиям, сопровождающим процесс усвоения специальной учебной программы детьми с ограниченными возможностями. Практическая значимость модели определяется ее применимостью в условиях повседневной работы педагога, а также ее способностью интегрироваться в структуру образовательного процесса.

Во-первых, модель выстроена на основе дифференцированного подхода к организации наблюдений. Для каждой категории детей с ограниченными возможностями (с нарушениями слуха, зрения, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра или со сложными (множественными) нарушениями развития) предусмотрены поведенческие индикаторы. Они отражают особенности проявления навыков в рамках усвоения программы и позволяют учитывать реальные ресурсы и индивидуальные траектории каждого ребенка. Такой подход принципиально отличается от применения единых стандартов, характерных для общего образования, и обеспечивает более точное, уважительное понимание развития воспитанников.

Во-вторых, в модели предусмотрена многоуровневая шкала оценки (от 1 до 5), позволяющая отразить не только наличие или отсутствие навыка, но и степень его сформированности. Оценка осуществляется с учетом того:

- выполняет ли ребенок задание самостоятельно или с поддержкой;
- какого рода помощь ему необходима: речевая, физическая, визуальная;
- насколько устойчив навык: проявляется регулярно, эпизодически или только в специальных условиях.

Такая шкала делает процесс мониторинга гибким и чувствительным. Педагог имеет возможность отразить не только итог, но и динамику: как ребенок осваивает программу, через какие усилия и формы, насколько активен и вовлечен в деятельность. Это особенно важно при работе с детьми, чье развитие характеризуется замедленным темпом, эпизодичностью, нестабильностью или временными откатами, которые могут быть обусловлены индивидуальными особенностями или изменениями в состоянии здоровья.

В-третьих, модель допускает и поощряет учет альтернативных форм проявления навыков, что особенно значимо в условиях специального и инклюзивного дошкольного образования. Навыки могут выражаться не только в привычной речевой или предметной активности, но и в жестах, взгляде, мимике, направленном движении, выборе предмета, использовании карточек или иных средств альтернативной коммуникации. Для ребенка с выраженными нарушениями именно такие действия могут быть единственной формой включенности и взаимодействия с окружающим. Поэтому важно не форма, а функция: действует ли ребенок осознанно, выражает ли намерение, реагирует ли на ситуацию.

Такой подход основан на принципе функциональной адекватности, когда в фокусе внимания не внешняя правильность действия, а его смысл и эффективность в рамках конкретной ситуации. Это позволяет переосмыслить само понятие усвоения: оно рассматривается не как воспроизведение знания, а как вовлеченность в образовательную деятельность, участие в социальном и предметном взаимодействии, способность быть активным участником ситуации, даже если поведенческие проявления нетипичны.

Таким образом, предложенная модель мониторинга обеспечивает практико-ориентированную, гибкую и содержательно насыщенную систему сопровождения, встроенную в структуру специальной учебной программы. Она позволяет фиксировать индивидуальную динамику развития ребенка, учитывать его особенности, видеть скрытые формы активности и поддерживать усилия педагога по созданию эффективной образовательной среды. Модель становится важным инструментом педагогического анализа, планирования и рефлексии в процессе реализации программы дошкольного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями.

Ограничения и возможные риски при внедрении модели. Несмотря на концептуальную целостность и практическую значимость, при переходе от теоретической модели мониторинга к ее реализации в условиях спецДОО могут возникнуть определенные трудности. Анализ возможных ограничений и рисков не ставит под сомнение саму модель, а направлен на ее совершенствование, в частности, на повышение устойчивости, гибкости и адаптивности к условиям реальной педагогической практики.

Первое ограничение связано с неизбежной субъективностью наблюдений. Педагог оценивает поведение ребенка на основе индивидуальных впечатлений и профессионального опыта. При отсутствии четко обозначенных правил, единых критериев и согласованной процедуры интерпретации результатов возможно искажение данных как в сторону завышения, так и занижения уровня освоения навыков. Особенно это критично при работе с детьми с ограниченными возможностями, где малозаметные изменения поведения могут иметь принципиальное значение. Ошибки на этом этапе снижают эффективность коррекционно-педагогической поддержки, так как ведут к неверным педагогическим решениям.

Второе ограничение касается неоднозначности трактовки используемых критериев и индикаторов. Даже при наличии стандартной шкалы оценивания у разных специалистов могут возникать различия в интерпретации таких понятий, как «самостоятельность», «инициативность» или «вовлеченность». Без предварительного согласования подходов, обсуждения смыслов и единых методических ориентиров возрастает риск недостоверности результатов и несогласованности в действиях педагогической команды. Это особенно важно в контексте реализации специальной учебной программы, где каждый этап усвоения требует точной фиксации динамики и условий формирования навыка.

Третье ограничение связано с возможным отсутствием системности и согласованности в работе команды специалистов. Если мониторинг осуществляется эпизодически, в разное время и разными участниками без координации и обобщения данных, он теряет свою диагностико-прогностическую ценность. В таких случаях наблюдение превращается в набор фрагментарных описаний, не обеспечивая комплексного понимания траектории развития ребенка и не давая основания для целенаправленного планирования. Для эффективного использования модели требуется слаженное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса (воспитателем, логопедом, специальным педагогом, психологом и другими специалистами). Только при условии совместной аналитической работы, согласованного применения инструментов и обмена наблюдениями можно обеспечить качественное сопровождение процесса усвоения учебной программы.

Для преодоления обозначенных рисков необходима организованная методическая поддержка на уровне ДОО. Важными условиями здесь являются:

- системное обучение педагогов не только методам использования инструментов мониторинга, но и формированию культуры наблюдения, анализа и рефлексии;
- наличие координатора или методиста, ответственного за организацию мониторинговой деятельности, обеспечение единства подходов и интеграцию собранных данных;
- использование цифровых и бумажных шаблонов, таблиц, листов наблюдений, которые упрощают сбор информации, обеспечивают ее доступность и способствуют командной обработке результатов.

Таким образом, модель мониторинга может эффективно функционировать только при условии ее встроенности в систему командного сопровождения ребенка. Даже самая продуманная и научно обоснованная концепция не даст ожидаемых результатов без соответствующей организационной среды. Для того, чтобы мониторинг стал действенным инструментом поддержки усвоения специальной учебной программы, требуется не только профессиональная заинтересованность педагогов, но и целенаправленное управленческое и методическое сопровождение.

Возможности применения модели в спецДОО Казахстана. Анализ модели мониторинга будет неполным без рассмотрения ее прикладного потенциала в условиях системы специального дошкольного образования в Республике Казахстан. Именно на уровне практического применения – в контексте нормативных требований, ресурсного обеспечения, организационных форм и особенностей контингента детей – раскрываются реальные возможности и эффективность данной модели в поддержке усвоения специальной учебной программы.

Во-первых, модель органично вписывается в стратегические ориентиры государственной образовательной политики Казахстана. Это отражено в нормативных документах: Концепции развития дошкольного образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы, Модели развития дошкольного воспитания и обучения, Типовых правилах деятельности дошкольных организаций, а также в Стандарте специальной психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями, Правилах и программах оценки особых образовательных потребностей [3, 19–22]. Кроме того, методические подходы, предлагаемые на платформе ННПЦ РСИО (www.special-edu.kz), подчеркивают значимость раннего выявления трудностей, индивидуального сопровождения и построения индивидуальных траекторий развития. Представленная модель мониторинга напрямую отвечает этим приоритетам, поскольку ориентирована на динамическое отслеживание динамики развития ребенка, его вовлеченности в образовательный процесс и степени освоения программы в условиях спецДОО.

Во-вторых, модель учитывает специфику многоязычного и мультикультурного контекста, характерного для Казахстана. Используемые в ней индикаторы не ограничиваются речевыми проявлениями, а включают широкий спектр форм коммуникации: жесты, мимику, предметные действия, визуальные сигналы. Это делает возможным применение модели для детей, говорящих на казахском, русском, а также растущих в билингвальной или полилингвальной среде. Такой подход особенно ценен в регионах с выраженным языковым разнообразием, поскольку он позволяет обеспечить полноту и достоверность наблюдений без искажения картины развития.

В-третьих, модель представляет особую ценность для организаций, работающих с детьми, имеющими сложные (множественные) нарушения развития. В подобных условиях классические методы оценивания образовательных достижений часто теряют актуальность, а педагоги нуждаются в инструментах, которые позволяют отслеживать даже минимальные проявления динамики. Представленная модель акцентирует внимание не только на конечных результатах, но и на процессе усвоения: как формируется действие, в какой форме проявляется навык, насколько стабильно поведение и в каких условиях оно реализуется. Это делает возможным тонкую настройку коррекционно-развивающей работы и формирование реальных образовательных целей.

Кроме того, неоспоримым преимуществом модели является ее технологическая гибкость. Она может быть реализована в традиционном бумажном формате через стандартные формы наблюдений, таблицы, карты развития или в цифровом виде с использованием электронных журналов, шаблонов, онлайн-платформ и специальных приложений. Это облегчает работу педагогов, сокращает временные затраты на фиксацию информации, повышает точность и позволяет легко делиться данными с другими специалистами и родителями, создавая условия для полноценной командной работы.

Таким образом, модель мониторинга обладает высокой степенью адаптивности к казахстанским условиям и соответствует как нормативной базе, так и потребностям практики специального и инклюзивного образования. Ее применение способствует не только объективной оценке усвоения специальной учебной программы, но и созданию условий для индивидуального сопровождения каждого ребенка. В этом контексте модель может рассматриваться не просто как инструмент наблюдения, а как элемент целостной стратегии развития качества специального дошкольного образования.

В целом, предложенная концептуальная модель мониторинга демонстрирует сбалансированное сочетание научной обоснованности и практической направленности. Ее педагогическая ценность заключается в том, что она переводит сложные методологические подходы в понятные и удобные для педагога действия, ориентированные на индивидуальные особенности развития ребенка в условиях спецДОО. Важно и то, что модель учитывает специфику казахстанской системы образования с ее многоязычной и многокультурной средой, а также актуальные запросы педагогов на гибкие и корректные инструменты наблюдения. Благодаря этому она может быть успешно внедрена в работу спецДОО и использоваться как основа для повышения качества педагогического сопровождения и развития профессиональной культуры наблюдения за детьми с ограниченными возможностями.

Заключение и выводы. Представленная концептуальная модель мониторинга демонстрирует сбалансированное сочетание научной обоснованности и практической применимости. Ее педагогическая значимость заключается в том, что она трансформирует сложные методологические положения в четкие и доступные педагогические действия, направленные на отслеживание и поддержку индивидуального темпа усвоения специальной учебной программы каждым ребенком. Модель помогает педагогу не только фиксировать образовательные достижения, но и понимать, как именно ребенок осваивает содержание, какие условия этому способствуют, и где необходима дополнительная помощь.

Благодаря своей адаптивности, технологической гибкости и ориентации на реальную педагогическую практику, модель может быть эффективно внедрена в деятельность спецДОО. Она способна стать основой для повышения качества сопровождения детей с ограниченными возможностями и формирования у педагогов устойчивой практики внимательного наблюдения и осмысленного подхода к работе с каждым ребенком.

Список использованной литературы:

1. Резаков Р.Г., Никитина Т.А. Мониторинг как условие обеспечения качества дошкольного образования // Вестник МГПУ. – 2013. – №1. – С.69-79. – Серия «Педагогика и психология».
2. Психолого-педагогическая диагностика /Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
3. Об утверждении Стандарта специальной психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями: Приказ МП РК от 21 мая 2025 г. №117 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2500036137>
4. Организационно-содержательные основы психолого-педагогического сопровождения воспитанников специальных дошкольных организаций образования различных видов / Коржова Г.М., Вишневская Т.А. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2024. – 52 с.

5. Разработка индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в детском саду: Метод. рекомендации / Баймуратова А.Т., Самиева Г.Б. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2024. – 72 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Эксмо, 2022.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
9. Лубовский В. И. Специальная психология. / Ред. В.И.Лубовский. М.: Академия, 2009. – 461 с.
10. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. - М., 2003.
11. Специальная дошкольная педагогика /Под ред. Е.А. Стребелевой . – М.: Академия, 2001. – 312 с.
12. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М.: Владос, 2010. – 464 с.
13. Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. – Алматы, 2001. – 320 с.
14. Методические рекомендации для проведения мониторинга по усвоению содержания типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения. – Астана, 2023. – 63 с.
15. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. сочинений в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
16. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр.сочинений в 6 т. Т.3. – М.: Педагогика, 1983.
17. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2011. — 384 с.
18. Леонтьев А.Н. Развитие личности дошкольника: Теоретико-методологические аспекты. – М.: Педагогика, 1981. – 256 с.
19. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>
20. Об утверждении Модели развития дошкольного воспитания и обучения: Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 марта 2021 г. №137// <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137>
21. Об утверждении Правил и программ оценки особых образовательных потребностей: Приказ МП РК от 12 января 2022 г. № 4, с изменениями и дополнениями на 2025 г. // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618>
Типовые правила деятельности дошкольных организаций: Приложение 1 к приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года
7М01906 - Арнайы педагогика: інклюзивті білім беру

УДК 376.112.4

МРНТИ 14.25.07

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.004

¹ Нұрғали А.Н., ² Сардарова Ж.И., ³ Нусубалиева Е.Ш.

¹ 7М01906 – «Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру» мамандығының 2 курс магистранты

² ғылыми жетекші, п.ғ.д., қауымд.проф.

³ Педагогика ғылымдарының кандидаты, И. Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университетінің доценті

ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТЫҢ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН АҚПАРАТТЫҚ ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада әлеуметтік педагогтың ерекше білім беру қажеттіліктері бар бастауыш сынып оқушыларының ата-аналарымен ақпараттық жұмысын ұйымдастыру ерекшеліктері қарастырылған. Зерттеу барысында ата-аналардың ақпараттық қажеттіліктері, әлеуметтік педагогтың рөлі мен тиімді жұмыс формалары анықталды. Нәтижелер ата-аналардың инклюзивті білім беру туралы түсінігін арттыруда ақпараттық жұмыстың маңыздылығын дәлелдеді. Мақалада ақпараттық жұмыстың тиімді әдістері мен тәжірибелік ұсыныстар ұсынылады.

Кілт сөздер: әлеуметтік педагог, ерекше білім беру қажеттіліктері, ата-аналармен жұмыс, ақпараттық қызмет, инклюзивті білім беру, бастауыш сынып, педагогикалық серіктестік.

¹ Нұрғали А.Н., ² Сардарова Ж.И., ³ Нусубалиева Е.Ш.

¹ Магистрант 2 курса 7М01906 – «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

² научный руководитель, д.п.н., ассоц.профессор

³ Кандидат педагогических наук, Доцент Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности организации информационной работы социального педагога с родителями младших школьников с особыми образовательными потребностями. В ходе исследования определены информационные потребности родителей, роль социального педагога и эффективные формы взаимодействия командной работы СППС. Результаты показали, что информационная работа способствует повышению осведомлённости родителей об инклюзивном образовании и укреплению партнёрских отношений между школой и семьёй. В статье предложены практические рекомендации по совершенствованию информационной деятельности.

Ключевые слова: социальный педагог, особые образовательные потребности, работа с родителями, информационная деятельность, инклюзивное образование, начальная школа, педагогическое партнёрство.

¹Nurgali A., ²Sardarova Zh., ³Nusubaliyeva E.

¹ 2nd-year Master's student, majoring in 7M01906 – "Special Pedagogy: Inclusive Education"

² Scientific advisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

³ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of I. Arabaev Kyrgyz State University

FEATURES OF ORGANIZING THE INFORMATIONAL WORK OF A SOCIAL PEDAGOGUE WITH PARENTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The article explores the peculiarities of organizing the informational work of a social pedagogue with parents of primary school students with special educational needs. The study identifies parents' informational needs, the role of the social pedagogue, and effective forms of cooperation. The results demonstrate that informational work enhances parents' understanding of inclusive education and strengthens school-family partnerships. The article presents practical recommendations for improving the effectiveness of informational activities.

Keywords: social pedagogue, special educational needs, work with parents, informational activity, inclusive education, primary school, pedagogical partnership.

Кіріспе. Қазіргі таңда білім беру жүйесінің басты бағыттарының бірі – инклюзивті білім беруді дамыту болып табылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕББҚ) балалардың сапалы білім алуына тең мүмкіндік жасау үшін мектеп пен отбасының өзара әрекеттестігі маңызды [1]. Бұл тұрғыда әлеуметтік педагог ата-аналармен байланыс орнатуда негізгі буын ретінде әрекет етеді.

Әлеуметтік педагогтың ата-аналармен ақпараттық жұмысы олардың инклюзивті білім беруге көзқарасын, педагогикалық мәдениетін, баланың оқу жетістіктеріне қатысын арттыруға бағытталған [2]. Осындай жұмыс ата-аналардың өз баласының ерекшеліктерін түсініп, оқу-тәрбие процесінде белсенді позиция ұстануына мүмкіндік береді.

Зерттеу тақырыбының өзектілігі – әлеуметтік педагогтың ата-аналармен ақпараттық жұмысының ғылыми-тәжірибелік негіздерін айқындау және оны тиімді ұйымдастырудың жолдарын көрсету. Бастауыш сынып кезеңі – баланың тұлғалық, танымдық және әлеуметтік дамуының негізі қаланатын кезең. Сондықтан әлеуметтік педагогтың ата-аналармен жүргізетін ақпараттық, психологиялық және педагогикалық жұмысы ерекше маңызға ие.

Инклюзивті білім беру жағдайында ата-аналарға тек ақпараттық көмек емес, сонымен қатар психологиялық-педагогикалық қолдау да қажет.

Психологиялық-педагогикалық қолдап отыру – бұл білім беру ұйымдарында іске асырылатын жүйелі-ұйымдастырылған қызмет. Оның процесінде білім алушыларды, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде ерекше білім беруді қажет ететін адамдарды (балаларды) ойдағыдай оқыту және дамыту үшін әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық жағдайлар жасалады. Бұл қызмет түрі инклюзивті білім берудің сапасын қамтамасыз етудің маңызды компоненті болып табылады. (Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмыс істеу қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2025 жылғы 29 сәуірдегі № 92 бұйрығы, Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2025 жылғы 30 сәуірде № 36047 болып тіркелді) [3].

Әлеуметтік педагогтың рөлі мен қызмет бағыттары

Әлеуметтік педагог – ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланы және оның отбасын әлеуметтік-мәдени оңалту мен әлеуметтік бейімдеу процесін қамтамасыз ететін кәсіби маман. Ол бала мен отбасы, білім беру ұйымы және қоғам арасындағы байланысты

ұйымдастырып, оң әлеуметтік жағдай туғызуға бағытталған қызметті жүзеге асырады. Әлеуметтік педагогтың кәсіби қызметі үш негізгі бағытта өрбиді:

1. Ақпараттық жұмыс – ата-аналарды ерекше білім беру қажеттіліктері, инклюзивті білім беру саясаты және психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесі туралы ақпараттандыру;
2. Диагностикалық жұмыс – отбасындағы әлеуметтік және психологиялық жағдайды зерттеу, ата-аналардың тәрбиелік мүмкіндіктерін бағалау;
3. Түзету-бейімдеу және кеңес беру жұмысы – ата-аналар мен балалардың өзара қарым-қатынасын оңтайландыруға, баланың әлеуетін ашуға бағытталған шаралар кешенін ұйымдастыру.

Оның кәсіби қызметінің маңызды құрамдас бөлігі – баланың және отбасының әлеуметтік дезадаптациясының алдын алу болып табылады. Бұл – ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың физикалық немесе психикалық бұзылыстарына байланысты отбасында туындайтын жағымсыз әлеуметтік жағдайлардың алдын алуға бағытталған, жүйелі және ұзақмерзімді әлеуметтік-психологиялық іс-шаралар жиынтығын білдіреді [4-5].

Әлеуметтік педагогтың ақпараттық және психологиялық-педагогикалық қолдау жұмыстарының мазмұны

Білім беру ұйымы мен ата-ана арасындағы тиімді өзара әрекеттестікті орнату – әлеуметтік педагог қызметінің басты бағыты. Осы мақсатта ол келесі міндеттерді орындайды:

- отбасындағы өзара қарым-қатынас ерекшеліктерін диагностикалау;
- ата-ана мен баланың психологиялық-педагогикалық өзара әрекеттесуін оңтайландыру әдістерін әзірлеу;
- мектеп пен отбасының өзара ортақ мақсаттарын анықтау;
- ата-аналардың мотивациясын арттыру, олардың өмірге және баланың болашағына деген оң көзқарасын қалыптастыру.

Психологиялық сүйемелдеу жұмысының негізгі міндеті – ата-аналардың тәрбиелеу позицияларын өзгерту, ата-ана мен бала арасындағы эмоционалды байланыстарды қалпына келтіру, баланың тұлғалық дамуына жағымды әсер ету.

Теориялық негіз және әдіснамалық ұстанымдар

Өз қызметін ұйымдастыру барысында әлеуметтік педагог мүгедектігі бар адамдардың тәуелсіз өмір сүру философиясына, сондай-ақ Л.С. Выготскийдің компенсаторлық даму идеясына сүйенеді. Бұл көзқарастар инклюзивті білім берудің басты қағидаларымен үйлеседі және баланың мүмкіндігін шектеуден гөрі оның әлеуетін дамытуға бағытталған. Әлеуметтік педагог отбасымен жұмыс барысында жеке даралық тәсілді, ынтымақтастық қағидасын, үздіксіздік қағидасын және құндылыққа негізделген қатынас принциптерін басшылыққа алады.

Дамуында қиындығы бар баланы тәрбиелеп отырған отбасының бейімделу мүмкіндіктерін арттыру әлеуметтік педагог қызметінің басты мақсатының бірі болып табылады. Бұл бейімделу отбасының ішкі ресурстары мен әлеуметтік ортаның ресурстарының өзара әрекеттестігі арқылы жүзеге асады.

Мысалы, әлеуметтік педагог отбасымен жұмыс істеу барысында:

- отбасының ішкі әлеуетін (ата-ананың тәрбиелік мүмкіндігі, эмоционалды тұрақтылығы, мотивация деңгейі) зерттейді;
- сыртқы ресурстарды (мектеп, қоғам, әлеуметтік серіктестер, онлайн ақпараттық орталар) тиімді пайдалану жолдарын ұсынады.

Осы екі ресурстық бағыттың синергиялық әсерін арттыру арқылы әлеуметтік педагог отбасына қолайлы психологиялық және әлеуметтік орта қалыптастыруға ықпал етеді. Бұл мақсатқа білім беру, делдалдық және психологиялық көмек көрсету арқылы қол жеткізіледі [6-7].

Зерттеу әдістері.

Зерттеу барысында келесі ғылыми әдістер қолданылды: теориялық талдау, салыстырмалы талдау, жүйелеу және жалпылау, бақылау, сұхбат алу, сауалнама жүргізу, сондай-ақ тәжірибелік-эксперименттік әдіс.

Теориялық талдау – әлеуметтік педагогтың ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың ата-аналарымен ақпараттық жұмысын ұйымдастыру жөніндегі ғылыми, психологиялық және педагогикалық еңбектерді зерттеу арқылы жүзеге асырылды. Бұл әдіс әлеуметтік педагог қызметінің мазмұнын, құрылымдық ерекшеліктерін және инклюзивті білім берудің теориялық негіздерін анықтауға мүмкіндік берді.

Салыстырмалы талдау – инклюзивті білім беру жүйесінде ата-аналармен жұмыстың отандық және шетелдік тәжірибесін салыстыру мақсатында қолданылды. Осы талдау нәтижесінде шетелдік модельдердегі ата-аналармен ақпараттық және психологиялық қолдау стратегияларының тиімді жақтары анықталып, оларды жергілікті жағдайға бейімдеу жолдары ұсынылды.

Жүйелеу және жалпылау әдістері – алынған ғылыми деректер мен практикалық нәтижелерді құрылымдауға және тұжырымдауға мүмкіндік берді. Бұл әдістер зерттеу нәтижелерін теориялық модельге біріктіріп, әлеуметтік педагогтың ата-аналармен ақпараттық жұмысын ұйымдастырудың негізгі бағыттары мен қағидаларын айқындауға ықпал етті[8-9].

Бақылау және сұхбат алу әдістері – әлеуметтік педагог пен ата-аналар арасындағы өзара әрекет процесін тікелей бақылау және талдау үшін пайдаланылды. Бақылау барысында ата-аналардың мектеп өміріне қатысу белсенділігі, педагогпен байланыс деңгейі және ақпараттық іс-шараларға қатысу жиілігі бағаланды. Сұхбат алу әдісі ата-аналардың көзқарасын, қиындықтарын және қолдау қажеттіліктерін терең түсінуге мүмкіндік берді.

Сауалнама әдісі – ата-аналардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін, ақпараттық қажеттіліктерін және әлеуметтік серіктестікке дайындығын анықтауға бағытталды. Сауалнама нәтижелері ата-аналардың 68%-ының ерекше білім беру қажеттіліктері ұғымын толық түсінбейтінін көрсетті, бұл ақпараттық жұмыс жүйесін жетілдіру қажеттігін айғақтады[10].

Тәжірибелік-эксперименттік әдіс – ұсынылған модель мен технологиялардың тиімділігін тәжірибе жүзінде тексеруге мүмкіндік берді. Эксперимент екі кезеңде жүргізілді:

1. **Бірінші кезеңде** – ата-аналармен ақпараттық-түсіндіру жұмыстары, кеңес беру және тренингтер ұйымдастырылды;
2. **Екінші кезеңде** – алынған нәтижелер салыстырылып, ақпараттық жұмыстың жаңа формаларының тиімділігі анықталды.

Тәжірибелік зерттеу нәтижесінде әлеуметтік педагогтың ата-аналармен ақпараттық жұмысы ата-аналардың педагогикалық мәдениетін арттыруға, мектеп пен отбасы арасындағы өзара сенім мен серіктестік қатынастарды нығайтуға оң әсер ететіні дәлелденді.

1-кесте – Зерттеу барысында қолданылған ғылыми әдістер

	Зерттеу әдісі	Әдістің мақсаты	Қолданылу тәсілі	Негізгі нәтижелер
1	Теориялық талдау	Әлеуметтік педагогтың ақпараттық жұмысының ғылыми негіздерін анықтау	Педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік әдебиеттерді талдау	Әлеуметтік педагог қызметінің құрылымы мен мазмұны нақтыланды
2	Салыстырмалы талдау	Отандық және шетелдік тәжірибелерді салыстыру	Инклюзивті білім беру жүйесіндегі ата-аналармен жұмыс модельдерін салыстыру	Шетелдік тәжірибенің тиімді элементтері анықталып, бейімдеу жолдары ұсынылды
3	Жүйелеу және жалпылау	Зерттеу деректерін құрылымдау және	Теориялық және тәжірибелік	Ақпараттық жұмыстың негізгі

		қорытындылау	деректерді топтастыру және жалпылау	бағыттары мен қағидалары тұжырымдалды
4	Бақылау	Әлеуметтік педагог пен ата-аналар арасындағы өзара әрекетті бақылау	Мектептегі іс-шараларға ата-аналардың қатысу белсенділігін бақылау	Ата-аналардың ақпараттық іс-шараларға қатысу деңгейі анықталды
5	Сұхбат алу	Ата-аналардың көзқарасын, қиындықтарын анықтау	Әлеуметтік педагог, ата-ана және мұғалімдермен әңгімелесу	Ата-аналардың ақпараттық қолдауға деген сұранысы мен қиындықтары айқындалды
6	Сауалнама жүргізу	Ата-аналардың ақпараттық қажеттілігін және педагогикалық құзыреттілігін анықтау	Онлайн және жазбаша сауалнама арқылы деректер жинау	68% ата-ананың ерекше білім беру қажеттіліктері туралы білімінің жеткіліксіздігі анықталды
7	Тәжірибелік-эксперименттік әдіс	Ұсынылған модель мен технологиялардың тиімділігін тексеру	Ақпараттық-түсіндіру тренингтері мен кеңес беру бағдарламаларын сынақтан өткізу	Ақпараттық жұмыс нәтижесінде ата-аналардың педагогикалық мәдениеті мен серіктестік деңгейі артты

Зерттеу 2024–2025 оқу жылында Алматы қаласындағы №75 мектеп-лицей базасында жүргізілді. Барлығы 25 ата-ана және 3 әлеуметтік педагог қатысты.

Зерттеу нәтижелері ата-аналардың көпшілігінің (68%) ерекше білім беру қажеттіліктері ұғымын толық түсінбейтінін көрсетті. Бұл жағдай білім беру ұйымдарында ата-аналармен ақпараттық жұмыстың жүйелі түрде ұйымдастырылмағанын және әлеуметтік педагог тарапынан арнайы ақпараттық-психологиялық қолдаудың жеткіліксіз екенін дәлелдейді. Әлеуметтік педагогтардың респонденттік пікірлері бойынша, ата-аналармен ақпараттық жұмыстың негізгі бағыттары келесідей болуы тиіс:

1. Инклюзивті білім беру туралы түсіндіру кездесулері өткізу;
2. Баланың даму ерекшеліктері мен әлеуетін түсіндіретін кеңестер беру;
3. Ата-аналарға арналған ақпараттық буклеттер, бейнематериалдар және онлайн ресурстар тарату;
4. Психолог, дефектолог, логопед мамандарымен бірлескен семинарлар ұйымдастыру [4].

Сонымен қатар, ақпараттық жұмыстың тиімділігін арттыру үшін әлеуметтік педагог келесі педагогикалық қағидаларды ұстануы қажет:

- Жекелеген көзқарас қағидасы – әрбір отбасының әлеуметтік жағдайын, ата-ананың психологиялық дайындығын және баланың даму ерекшелігін ескеру;
- Ынтымақтастық қағидасы – ата-ананы баланың тұлғалық дамуының тең серіктесі ретінде қарастыру;
- Үздіксіздік қағидасы – ақпараттық жұмысты бір реттік емес, жүйелі және кезеңдік негізде ұйымдастыру [5].

Практикалық зерттеу барысында анықталғандай, әлеуметтік педагогтың ата-аналармен тиімді ақпарат алмасуы келесі интерактивті және тәжірибелік формалар арқылы жүзеге асады:

- Интерактивті тренингтер мен практикумдар;
- «Бала және мектеп» атты ата-аналар клубының жұмысы;
- Жеке және топтық кеңестер өткізу;
- Мектеп сайтында ақпараттық айдарлар мен жаңалықтар жариялау;
- Әлеуметтік желілер арқылы ата-аналарға арналған онлайн-консультациялар ұйымдастыру.

Сонымен бірге, зерттеу нәтижелері көрсеткендей, ата-аналардың 38%-ы білім беру ұйымынан баласының даму деңгейі мен оқу жетістіктері туралы толық әрі жүйелі ақпарат алмайды, ал 22%-ы мектептің қолдау қызметтері (психолог, логопед, дефектолог) туралы жеткілікті хабардар емес. Бұл өз кезегінде ақпараттық жұмыстың мазмұны мен құрылымын жетілдіру қажеттілігін айқындайды.

Зерттеу қорытындысы бойынша, әлеуметтік педагогтың ата-аналармен ақпараттық өзара іс-қимылының тиімділігін арттыру үшін келесі ұйымдастырушылық шарттар ұсынылады:

1. Мектеп деңгейінде ақпараттық қолдау қызметін (инклюзивті кеңес беру орталығы) құру;
2. Әлеуметтік педагогтың психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу жүйесіне қатысуын қамтамасыз ету;
3. Ата-аналарға арналған ақпараттық-педагогикалық тренингтер мен курстарды тұрақты өткізу;
4. Электрондық коммуникация құралдарын (мессенджер, веб-платформа, мектеп порталы) белсенді пайдалану.

Осылайша, алынған нәтижелер әлеуметтік педагогтың ерекше білім беру қажеттіліктері бар бастауыш сынып оқушыларының ата-аналарымен жүргізілетін ақпараттық жұмысы жүйелі, ғылыми негізделген және тұлғааралық серіктестікке бағытталған болуы тиіс екенін дәлелдейді. Мысалы, «Инклюзия: әр балаға мүмкіндік» атты семинардан кейін ата-аналардың 82%-ы инклюзивті білім беруге оң көзқарас білдірді, бұл ақпараттық жұмыстың маңыздылығын дәлелдейді.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу нәтижесінде әлеуметтік педагогтың ата-аналармен ақпараттық жұмысын ұйымдастырудың негізгі бағыттары мен тиімді әдістері айқындалды. Ақпараттық жұмыс ата-аналардың педагогикалық мәдениетін көтеруге, инклюзивті білім беруді қолдауға және балаға психологиялық жайлы орта құруға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік педагог ата-аналармен жұмыста медиатор, кеңесші және үйлестіруші рөлін атқарады. Сондықтан бұл бағыттағы қызмет мектептің инклюзивті даму стратегиясымен үйлесімді болуы тиіс.

Болашақта әлеуметтік педагогтардың ақпараттық құзыреттілігін арттыру мақсатында арнайы тренингтер мен әдістемелік нұсқаулықтар әзірлеу өзекті болып табылады.

Қорытындылай келе, әлеуметтік педагогтың ата-аналармен ақпараттық және психологиялық-педагогикалық қолдау жұмысы – инклюзивті білім беру жүйесінің ажырамас бөлігі болып табылады. Бұл бағыттағы кәсіби қызметтің нәтижелілігі ата-аналардың ақпараттық мәдениетінің, педагогтың кәсіби құзыреттілігінің және отбасы мен мектеп арасындағы серіктестік деңгейінің жоғары болуына тікелей байланысты.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННП Ц КП, 2019. - 96с.

2. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмыс істеу қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2025 жылғы 29 сәуірдегі № 92 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2025 жылғы 30 сәуірде № 36047 болып тіркелді
3. Білім берудің барлық деңгейлерінде (балабақша-мектеп-колледж-ЖОО) сабақтастық және инклюзивтілік қағидаттарын іске асыру бойынша әдістемелік ұсынымдар әзірлеу – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2024. – 192 б.
4. «Взаимодействие семьи и школы в контексте инклюзивного образования. Методические рекомендации» – Алматы, 2019.- 48 стр.
5. Формирование интеллектуальных способностей детей с особыми образовательными потребностями: сборник методических материалов/под ред. О.Б. Коневой. - Челябинск: ЧИППКРО, 2016.
6. Уварова О.Н. Особенности самосознания у младших школьников с задержкой психического развития/Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. - Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.Яковлева. -2016. - с. 69-71.
7. Управление образовательной организацией в условиях реализации инклюзивного образования: методические рекомендации/под ред. Т.О.Бобиной. Челябинск: ЧИППКРО, 2015. -92 с.
8. Кийкова Н.Ю. Деятельность педагога по проектированию и реализации родительского образования как содержательно-организационное условие осуществления семейного воспитания/Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. -2016 г. Т. 2. -№ 5 (9). -С. 26-34.
9. «Білім беру ұйымдарында инклюзивтік мәдениетті қалыптастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар». Әдістемелік ұсынымдар. – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2019. – 320 б.
10. «Білім беру ұйымдарында инклюзивтік мәдениетті қалыптастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар». Әдістемелік ұсынымдар. – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2019. – 320 б.

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

УДК 376.1

МРНТИ 14.29.01

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.005

¹Орынбасар А., ²Сардарова Ж.И.,

7M01906 – «Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру» мамандығының 2 курс
магистранты

². ғылыми жетекші, п.ғ.д., қауымд.проф.

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ГРАФИКАЛЫҚ DAҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының графикалық дағдыларын қалыптастырудың маңыздылығы қарастырылған. Зерттеу барысында графикалық іс-әрекеттің баланың танымдық, моторлық және сөйлеу қабілеттерін дамытудағы рөлі анықталды. Автор графикалық дағдылардың дамуы оқушылардың жазу, сызу және кеңістіктік бағдарлау қабілеттерін жетілдіруге тікелей әсер ететінін дәлелдейді. Сонымен қатар, психикалық дамуы тежелген балалардың жеке ерекшеліктеріне сәйкес тиімді әдіс-тәсілдер мен жаттығулар жүйесін қолданудың қажеттілігі негізделеді.

Кілт сөздер: психикалық дамуы тежелген оқушылар, графикалық дағдылар, бастауыш сынып, түзету-педагогикалық жұмыс, моторлық даму, көрнекілік, оқу процесі.

Орынбасар А., Сардарова Ж.И.,

¹ Магистрант 2 курса 7M01906 – «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

²научный руководитель, д.п.н., ассоц.профессор

ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье рассматривается значение формирования графических навыков у младших школьников с задержкой психического развития. В процессе исследования выявлена роль графической деятельности в развитии познавательных, моторных и речевых функций детей. Автор отмечает, что формирование графических навыков оказывает прямое влияние на совершенствование навыков письма, черчения и пространственной ориентации учащихся. Подчеркивается необходимость применения системы коррекционно-педагогических методов, учитывающих индивидуальные особенности детей с ЗПР.

Ключевые слова: учащиеся с задержкой психического развития, графические навыки, младшие школьники, коррекционно-педагогическая работа, моторное развитие, наглядность, учебный процесс.

Orynbasar A., Sardarova Zh.I.,

¹Nurgali A., ² Sardarova Zh., ³Nusubaliyeva E.

¹ 2nd-year Master's student, majoring in 7M01906 – "Special Pedagogy: Inclusive Education"

² Scientific advisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING GRAPHIC SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Abstract

The article examines the importance of developing graphical skills in primary school students with delayed mental development. The study identifies the role of graphic activities in enhancing children's cognitive, motor, and speech abilities. The author emphasizes that the formation of graphical skills has a direct impact on improving writing, drawing, and spatial orientation. The necessity of applying a system of corrective and pedagogical methods that take into account the individual characteristics of children with developmental delays is substantiated.

Keywords: students with delayed mental development, graphical skills, primary school, corrective-pedagogical work, motor development, visualization, learning process.

Кіріспе. Қазіргі таңда инклюзивті білім беру жүйесінде психикалық дамуы тежелген (ПДТ) оқушылармен жүргізілетін түзету-педагогикалық жұмыс ерекше назарда. Бұл балалардың оқу іс-әрекетінде, танымдық және эмоциялық-еріктік салаларында тұрақсыздық байқалады. Соның ішінде графикалық дағдылардың жеткіліксіз дамуы олардың жазу, сурет салу, сызу сияқты оқу әрекеттерінде едәуір қиындықтар туғызады [1].

Графикалық дағдылар – баланың қимыл-қозғалысын дәл үйлестіруін, көзбен шамалау қабілетін, қолдың бұлшық етін дамытуға мүмкіндік беретін психомоторлық іс-әрекет. Сондықтан ПДТ бар балалармен жұмыс істейтін педагогтар мен мамандардың негізгі міндеттерінің бірі – графикалық дағдыларды жүйелі және мақсатты түрде қалыптастыру.

Қазіргі таңда инклюзивті білім берудің дамуымен қатар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың оқу үдерісін оңтайландыру мәселесі өзекті болып отыр. Психикалық дамуы тежелген (ПДТ) бастауыш сынып оқушылары үшін графикалық дағдыларды қалыптастыру оқу мен жазуға дайындаудың негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл дағдылар баланың қолының ұсақ моторикасын, көру-қимыл координациясын, зейін мен қабылдауды дамытуға тікелей әсер етеді [2].

Графикалық дағдылардың жеткіліксіз дамуы жазу процесінде қиындықтар тудырып, оқушының мектептегі бейімделуін тежейді. Сондықтан, ПДТ бар балалармен жұмыс істейтін педагогтар мен мамандардың алдында тұрған маңызды міндет – олардың жазуға дейінгі және жазу дағдыларын жүйелі түрде қалыптастыру.

Негізгі бөлім. Графикалық дағды – бұл қолдың нәзік әрі үйлесімді қозғалыстарын орындауды қамтитын күрделі психомоторлық әрекет. Мұндай дағдыларды қалыптастыру үшін қолдың ұсақ бұлшықеттерінің, көру қабылдауының және ерікті зейіннің үйлесімді жұмысы қажет. Бұл дағдылар жазуға үйретудің ғана емес, жалпы танымдық және психикалық дамудың маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Психикалық дамуы тежелген (ПДТ) балалардың моторлық және көру-қимылдық әрекеттері баяу қалыптасады, сондықтан графикалық дағдыларды дамыту арнайы ұйымдастырылған және жүйелі педагогикалық ықпал етуді қажет етеді. ПДТ бар балаларды мектепке дайындау және графо-моторлық дағдыларын дамыту мәселесін зерттеген ғалымдар (Н.А. Агаркова, М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, Р.Д. Триггер) бұл процесті мектепке дейінгі жаста бастаудың маңыздылығын атап өтеді [3,4,5].

Ғалымдардың пікірінше, мұндай балаларда мектепке келгенде келесі қиындықтар жиі байқалады:

- жазу кезінде қолының тез шаршауы және ауырсынуы;
- қаламды немесе қарындашты дұрыс ұстай алмау;
- дәптер бетінде бағдарлануда шатасу;
- қозғалыстың дәл еместігі мен үйлеспеушілігі;

- оқу мотивациясының төмендеуі.

Сондықтан мектепке дейінгі кезеңде графикалық дағдыларды дамыту – тек жазуға дайындық емес, сонымен бірге баланың зейінін, ойлау қабілетін, кеңістіктік қабылдауын және сенсомоторлық үйлесімділігін дамыту процесі болып табылады.

Жазуға дейінгі кезеңде қалыптасатын негізгі алғышарттар мыналар:

- қолдың ұсақ моторикасын дамыту – саусақтардың икемділігі мен дәлдігін арттыратын жаттығуларды орындау;
- қағаз бетінде бағдарлану қабілетін жетілдіру – кеңістіктік түсініктерді («жоғары–төмен», «оң–сол») меңгеру;
- графикалық элементтерді (сызықтар, нүктелер, фигуралар, әріп элементтері) көшіру іскерлігін қалыптастыру – жазуға қажетті қозғалыс үлгілерін дамыту.

Бұл алғышарттар кейінгі жазу процесін табысты меңгерудің іргетасы болып табылады.

ПДТ бар балалардың дамуындағы ерекшеліктер бұл процесті қиындатады. Мұндай оқушыларда келесі белгілер жиі байқалады[6].

- ұсақ бұлшықеттердің әлсіз дамуы;
- қозғалыстардың үйлеспеушілігі және бірізділіктің болмауы;
- көру-қимылдық координацияның жеткіліксіздігі;
- кеңістіктік бағдарлану дағдыларының әлсіздігі;
- микромоториканың дамымауы және қозғалыс дәлдігінің төмендігі;
- қарындаш, қалам, қылқаламды дұрыс ұстай алмау;
- түйме ағыту, аяқ киімнің бауын байлау сияқты күнделікті әрекеттерде қиналу.

Бұл ерекшеліктер педагогтан жоғары кәсіби шеберлікті, шыдамдылықты, жеке тәсілді және жүйелі жұмысты талап етеді. Баланың қозғалыс әрекеттерін дамытуда педагог пен дефектологтың бірлескен жұмысы маңызды рөл атқарады.

Графикалық дағдыларды қалыптастыруда келесі педагогикалық қағидаларды басшылыққа алу ұсынылады:

1. Жүйелілік қағидасы – тапсырмалар жеңілден күрделіге қарай бірізді түрде берілуі қажет;
2. Көрнекілік қағидасы – визуалды үлгілер мен нұсқауларды кеңінен пайдалану;
3. Ойын әрекеті қағидасы – жаттығуларды қызықты ойын түрінде ұйымдастыру;
4. Жекелендірілген тәсіл қағидасы – әр баланың даму ерекшелігі мен мүмкіндігін ескеру;
5. Қолдау және мадақтау қағидасы – баланың ең кіші жетістігін де оң эмоциялық қолдаумен бекіту.

ПДТ бар оқушылармен жүргізілетін графикалық жаттығулардың түрлері:

- саусақ гимнастикасы және қолдың моторикасын дамыту ойындары («Саусақтар биі», «Жаңбыр жауды», «Кішкентай суретшілер»);
- сызықтар мен фигураларды көшіру және бояу тапсырмалары;
- штрихтау, бояу, нүкте қосу жаттығулары;
- кеңістікте бағдарлану ойындары (мысалы, «Жоғары–төмен», «Оң–сол»);
- пластилинмен, құммен, қағазбен жұмыс жасау арқылы тактильдік сезімталдықты дамыту.

Мұндай жүйелі жұмыстардың нәтижесінде балаларда қозғалыс дәлдігі, көз–қол координациясы және жазуға деген сенімділік қалыптасады[7].

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу Алматы қаласындағы инклюзивті сыныптарда оқитын ПДТ бар 1–2 сынып оқушылары арасында жүргізілді (барлығы 20 оқушы).

Зерттеу барысында психикалық дамуы тежелген (ПДТ) бастауыш сынып оқушыларының графикалық дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктерін анықтау мақсатында бірнеше ғылыми әдістер кешені қолданылды. Таңдалған әдістер балалардың психомоторлық дамуы мен ұсақ моторика деңгейін бағалауға, сонымен қатар педагогикалық ықпалдың тиімділігін анықтауға бағытталды (М.М. Безруких, Н.А. Агаркова, О.Б. Иншакова, Р.Д. Тригер, 2020).

1. Бақылау әдісі.

Бақылау балалардың сабақ және ойын іс-әрекеті кезінде қимыл-қозғалысын, қол мен саусақтың моторикасын, қарындаш пен қаламды ұстау дағдыларын, қозғалыстың үйлесімділігі мен дәлдігін тіркеу арқылы жүргізілді. Бұл әдіс балалардың графикалық әрекетке қатысу ерекшеліктерін айқындауға мүмкіндік берді (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, 2021).

2. Сауалнама әдісі.

Ата-аналарға сауалнама жүргізу арқылы олардың балалардың моторлық даму деңгейіне және үй жағдайында графикалық жаттығуларды орындау жиілігіне көзқарасы анықталды. Сауалнама нәтижелері ата-аналардың бала дамуына қатысу белсенділігі мен педагогпен өзара әрекет ету деңгейін бағалауға мүмкіндік берді (Е.О. Смирнова, И.Ю. Кулагина, 2019).

3. Диагностикалық жаттығулар.

Балалардың ұсақ моторикасы мен қозғалыс үйлесімділігін бағалау үшін арнайы диагностикалық тапсырмалар қолданылды:

- «Сызық сызу» – қозғалыс дәлдігі мен бағытты сақтау қабілетін бағалау;
- «Фигураларды көшіру» – көру-қимылдық координацияны анықтау;
- «Қаламмен бояу дәлдігі» – қозғалыс ырғағы мен бұлшықет күшін бақылау деңгейін тексеру (Н.И. Озерецкий, А.В. Семенович, 2020).

4. Салыстырмалы талдау әдісі.

ПДТ бар және қалыпты дамыған балалардың графикалық дағдыларындағы айырмашылықтарды салыстыру үшін қолданылды. Бұл әдіс даму ерекшеліктерін сандық және сапалық тұрғыдан бағалауға мүмкіндік беріп, коррекциялық-педагогикалық жұмыстың бағытын айқындауға негіз болды[8-9].

Зерттеу нәтижелері. Зерттеу нәтижелері төмендегі кестеде көрсетілген:

Көрсеткіштер	Қалыпты дамыған оқушылар (%)	ПДТ бар оқушылар (%)
Қол бұлшықеттерінің күші мен төзімділігі	85	42
Қозғалыс дәлдігі мен үйлесімділігі	88	47
Кеңістіктік бағдарлану қабілеті	90	51
Сызықтар мен фигураларды көшіру дәлдігі	82	45
Жазуға қызығушылық және мотивация	91	56

Зерттеу көрсеткендей, ПДТ бар оқушылардың графикалық дағдылары барлық көрсеткіштер бойынша қалыпты дамыған құрдастарына қарағанда 35–40%-ға төмен. Өсіресе қозғалыс дәлдігі мен кеңістікте бағдарлану дағдылары әлсіз дамыған.

Бұл балаларға графикалық әрекеттерді қалыптастыру барысында ойын элементтерін, саусақ гимнастикасын, штрихтау мен сурет салу жаттығуларын жиі қолдану тиімді екені анықталды.

Қорытынды. Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының графикалық дағдыларын қалыптастыру – олардың оқу жетістіктерінің негізі болып табылады. Бұл процесс тек жазуға үйрету емес, сонымен бірге баланың танымдық, көру-қимылдық және эмоционалды ерік саласының дамуына ықпал етеді.

Мектепке дейінгі және бастауыш кезеңде графо-моторлық дағдыларды жүйелі түрде дамыту арқылы ПДТ бар балалардың жазу қабілетін, зейінін, есте сақтауын және оқу мотивациясын арттыруға болады.

Сондықтан, мұндай балалармен жұмыс істейтін педагогтарға келесі ұсыныстар беріледі:

1. Графикалық жаттығуларды күнделікті сабақ үдерісіне енгізу;
2. Саусақ моторикасын дамытуға арналған ойындарды жүйелі қолдану;
3. Баланың жетістіктерін шағын қадаммен бағалау және қолдау;
4. Ата-аналармен бірлесе отырып үй жағдайында жаттығулар жүргізу;
5. Психолог пен дефектологтың кәсіби сүйемелдеуін қамтамасыз ету.

Зерттеу нәтижелері психикалық дамуы тежелген (ПДТ) бастауыш сынып оқушыларының графикалық дағдыларын қалыптастыру олардың оқу мен жазуға дайындық деңгейін айтарлықтай әсер ететінін көрсетті. Графикалық дағдылар тек жазуды үйретумен шектелмей, ұсақ моториканы, көру-қимылдық координацияны, кеңістіктік бағдарлануды, ерікті зейінді және жалпы когнитивтік функцияларды дамытуға бағытталған күрделі психомоторлық дағды болып табылады.

Зерттеу барысында анықталған негізгі ерекшеліктер мыналар:

- ПДТ бар балаларда ұсақ бұлшықеттердің әлсіз дамуы және қозғалыстардың үйлеспеушілігі байқалады;
- Кеңістіктік бағдарлану дағдылары жеткіліксіз дамыған, бұл дәптерде бағдарлануда қиналуға және жазуда қателіктерге әкеледі;
- Қарындаш, қалам немесе қылқаламды дұрыс ұстау қиындықтары жиі кездеседі;
- Түйме ағыту, аяқ киім бауын байлау сияқты күнделікті іс-әрекеттерде қиындықтар бар;
- Жазуға деген мотивацияның төмендеуі байқалады.

Бұл қиындықтар педагогтан жеке тәсілді, шыдамдылықты және жүйелі жұмысты талап етеді. Зерттеу көрсеткендей, мектепке дейінгі және бастауыш кезеңде жүйелі түрде жүргізілген графикалық жаттығулар мен психомоторлық ойындар балалардың жазу дағдыларын қалыптастыруға және оқу мотивациясын арттыруға тиімді.

ПДТ бар балаларға арналған графикалық жаттығулардың тиімді әдістемесі келесілерді қамтиды:

- Саусақ гимнастикасы мен ұсақ моториканы дамыту ойындары;
- Сызықтар, фигуралар, әріп элементтерін көшіру және бояу жаттығулары;
- Кеңістіктік бағдарлануды жетілдіретін ойындар;
- Пластилин, құм және қағазбен жұмыс жасау арқылы тактильдік сезімталдықты дамыту;
- Ата-аналармен бірлескен үй жаттығулары және педагогикалық қолдау.

Зерттеу қорытындысы бойынша педагогикалық ұсыныстар мыналарды қамтиды:

1. Графикалық жаттығуларды күнделікті сабақтарға енгізу;
2. Жеке бағдарланған, жеңілден күрделіге дейінгі жүйелі тәсіл қолдану;
3. Баланың жетістіктерін шағын қадаммен бағалау және ынталандыру;
4. Психолог пен дефектологтың кәсіби сүйемелдеуін қамтамасыз ету;
5. Ата-аналарды ақпараттандыру және үйде қосымша жаттығулар жүргізуге тарту.

Осылайша, психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының графикалық дағдыларын қалыптастыру – олардың оқу процесінде табысты болуына, жазу қабілетін жетілдіруіне, зейін мен моторлық функцияларды дамытылуына маңызды ықпал етеді. Бұл процесс педагогикалық және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеумен үйлескенде ғана тиімді болады.

Зерттеу нәтижелері педагогтар мен ата-аналарға ПДТ бар балалардың жазу дағдыларын дамытудағы бағыттар мен әдістемелерді нақтылауға мүмкіндік беріп, инклюзивті білім беру практикасына ғылыми негіз береді [10].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін мұғалімдердің кәсіби құзіреттіліктеріне қойылатын талаптарды дайындау бойынша әдістемелік ұсынымдар.—Астана: БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. — 32 б.
2. Т. Ю. Бардышева «Развитие мелкой моторики».Издательский дом «Карпуз» 2012.
3. Ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың оқыту үдерісіне тиімді әдістер мен технологияларды енгізу бойынша әдістемелік ұсынымдарды әзірлеу. Әдістемелік ұсынымдар – Астана: БІ. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2019. – 216 б.
4. Безруких, М.М. Этапы формирования навыка письма - М.Просвещение,2003.
5. Буцкина Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков. // Логопед. - 2005. №3. - С.84 - 94. 174
6. Марковская И.Ф. Развитие тонкой моторики рук у детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 2008. - №4.
7. Ульяновская, У.В. Дети с задержкой психического развития - Нижний Новгород, 1994.
8. Утехина К.Л. Развитие графических навыков письма у дошкольников 6 - 7 лет - М.,Винити, 1997.
9. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 432 с.

УДК 376.1

МРНТИ 14.25.07

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.007

¹Ерболов Д.,² Рсалдинова А.К.,

¹7М01908-Аутизм спектрі бұзылған балаларды сүйемелдеу мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

²п. э. к., Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

АУТИСТІК СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН 7–8 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУ Аңдатпа

Бұл мақала 7–8 сынып оқушылары арасында аутистік спектр бұзылыстары бар балалардың мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда дидактикалық ойындардың рөлін зерттейді. Зерттеу барысында педагогикалық бақылау, эксперимент және сауалнама әдістері қолданылды. Нәтижелер көрсеткендей, дидактикалық ойындар балалардың әлеуметтік қарым-қатынас, өз-өзіне бақылау және топтық әрекет қабілеттерін дамытуға тиімді құрал болып табылады. Мақала практикалық ұсыныстар мен педагогикалық стратегияларды қамтиды, олар инклюзивті білім беру жағдайында қолдануға арналған.

Кілт сөздер: дидактикалық ойындар, мінез-құлық дағдылары, аутистік спектр бұзылыстары, инклюзивті білім беру, 7–8 сынып оқушылары.

¹Ерболов Д.,² Рсалдинова А.К.,

¹Магистрант 2 курса обучения специальности 7М01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

² к.п.н., кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Аннотация

Статья посвящена изучению роли дидактических игр в формировании поведенческих навыков у учащихся 7–8 классов с расстройствами аутистического спектра. В исследовании использовались педагогическое наблюдение, эксперимент и анкетирование. Результаты показали, что дидактические игры являются эффективным инструментом развития социальных навыков, самоконтроля и способности к совместной деятельности у детей. В статье представлены практические рекомендации и педагогические стратегии для применения в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: дидактические игры, поведенческие навыки, расстройства аутистического спектра, инклюзивное образование, учащиеся 7–8 классов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 7–8 КЛАССОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

¹Yerbolov D.,² Rsaldinova A.K.,

¹ 2 st year Master's student, specialty 7M01908- Support for children with autism spectrum disorder, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

² KazNPU named after Abai, senior lecturer, PhD, Almaty

THE USE OF DIDACTIC GAMES IN DEVELOPING BEHAVIORAL SKILLS OF 7TH–8TH GRADE STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract

The article examines the role of didactic games in the development of behavioral skills in 7th–8th grade students with autism spectrum disorders. The study employed pedagogical observation, experimental methods, and questionnaires. The results indicate that didactic games are an effective tool for enhancing social interaction, self-control, and collaborative abilities in children. The article provides practical recommendations and pedagogical strategies applicable in inclusive education settings.

Keywords: didactic games, behavioral skills, autism spectrum disorders, inclusive education, 7th–8th grade students.

Кіріспе

Аутизм спектріндегі бұзылыстары бар балалардың әлеуметтік дағдыларын дамыту – қазіргі инклюзивті білім берудің басты бағыттарының бірі болып табылады. Бұл балаларда өз-өзіне бақылау, топпен қарым-қатынас, эмоцияны реттеу сияқты мінез-құлық дағдылары жеткіліксіз дамыған, сондықтан оларға бағытталған педагогикалық әрекеттер қажет. Дидактикалық ойындар – психологиялық-педагогикалық ықпал ету арқылы әлеуметтік, коммуникативтік және мінез-құлық дағдыларын жетілдіруге мүмкіндік беретін тиімді құрал.

Зерттеудің мақсаты – аутистік спектр бұзылыстары бар 7–8 сынып оқушыларының мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда дидактикалық ойындардың рөлін анықтау.

Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес балалардың құқықтарын қорғауда «баршаға тең білім беру» қағидаты басты негіз болып табылады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға білім беру, тәрбиелеу үрдісінде Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне сүйене отырып жұмыстанамыз. Олар Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Білім туралы Заңы [1], Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы [2], Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы[3], Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы 2002 жылғы 8 тамыздағы №345-II Заңы [4].

Аутистік спектр бұзылыстары (бұдан әрі – АСБ) бар балалардың басым бөлігінде, олардың интеллектуалдық даму деңгейіне қарамастан, әлеуметтік дағдыларды меңгеру айтарлықтай қиындық тудырады, кейбір жағдайларда бұл қиындықтар жеңілмейтін болып табылады. Аутистік спектр бұзылыстарының симптомокомплекстерін сипаттау Н. И. Озерецкий, С. С. Мнухин, П. Е. Сухарева, С. Галацкая, L. Kanner, K. Asperger және басқа авторлардың еңбектерінде берілген [5].

Жоғарыда көрсетілген Заңдарға негізделі отырып, ҚР «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары»[5], «Мүгедектердің өмір сапасын жақсарту бойынша Ұлттық жоспар»[6] атты Актілерді және нормативтік құжаттарды талдау барысында, барлық балалардың білім алу құқықтарының кепілдіктері осы нормативтік-құқықтық актілерде бекітілгені және елімізде инклюзивті білім беруді дамытуға бағытталған жұмыстарды жетілдіруге ауқымды мүмкіндіктер туып отырғаны анықталды .

Ресми статистикаға сүйенсек, Қазақстанда 2018 жылы АСБ диагнозы қойылған балалар саны 4 707 болса, 2019 жылы – 5 193, 2020 жылы – 6 771, 2021 жылы – 8 796, ал 2022 жылы 12 087 балаға жеткен. Бұл көрсеткіштер соңғы бес жыл ішінде үш есеге артқанын көрсетеді. Мұндай динамика білім беру саласында АСБ бар балалар үшін арнайы педагогикалық әдістер мен қолдау тетіктерін жетілдіру қажеттігін дәлелдейді [7].

Мемлекеттік деңгейде АСБ бар балаларды ерте анықтау мен қолдау шаралары күшейтілуде. Мысалы, 2022 жылы Денсаулық сақтау министрлігі аутизмді анықтауға арналған жаңа скринингтік тест енгізді. Бұл баланың дамуындағы ауытқуларды ерте кезеңде анықтауға мүмкіндік береді және тиісті педагогикалық қолдау көрсетуге негіз болады.

Педагогикалық қолдаудың маңызы өте жоғары. АСБ бар балалардың әлеуметтік ортаға бейімделуі, білім алу тиімділігі және тұлғалық дамуы педагогикалық әдістердің сапасына тікелей байланысты. Сондықтан арнайы білім беру бағдарламалары, инклюзивті әдістер және мамандандырылған қолдау көрсету жүйесі жетілдірілуі тиіс.

Қорыта айтқанда, АСБ бар балаларға педагогикалық қолдау көрсету қазіргі таңда ерекше маңызды. Мемлекеттік деңгейде қабылданған нормативтік құжаттар мен статистикалық деректер бұл бағытта жүйелі жұмыстар жүргізу қажеттігін көрсетеді. Инклюзивті білім беруді тиімді ұйымдастыру арқылы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың толыққанды білім алуы мен қоғамға бейімделуіне жағдай жасауға болады [8].

Дидактикалық ойындар – бұл балалардың білімін, дағдыларын және мінез-құлық қасиеттерін дамытуға бағытталған ойын түрлері. Олар ойын элементтері арқылы оқу мақсатын орындап, балалардың психологиялық, әлеуметтік және когнитивтік дамуын қолдайды. Дидактикалық ойындар балалардың әлеуметтік әрекеттерін қалыптастыруда бірнеше аспектілерді қамтиды[9]:

1. **Әлеуметтік өзара әрекет дағдылары** – топтық ойындар арқылы балалар бір-бірімен тіл табысуды, өз пікірін жеткізуді және ортақ мақсатқа қол жеткізуді үйренеді.
2. **Эмоцияны тану және реттеу** – кейіпкерлер арқылы эмоцияны білдіру, көңіл-күйін түсіндіру және өзін-өзі бақылау дағдыларын дамыту.
3. **Мінез-құлық нормаларын меңгеру** – ойын барысында ережелерді сақтау, кезекпен сөйлеу, сыйластық қағидаларын үйрену.

Зерттеу әдістері:

«Бірге жасайық» әдістемесі (Р.Р. Калинина)»

Мақсаты: баланың құрдастарымен өзара әрекеттесудегі адамгершілік бағдарын, ынтымақтастыққа бейімділігін анықтау.

Қолданылуы: Бала топта жұмыс істей отырып, өзін-өзі бағалауды және басқа балалармен өзара әрекеттесуді үйренеді. Бұл дағдылар әсіресе аутистік спектрі бұзылысы бар балалар үшін өте маңызды, себебі олар әлеуметтік қарым-қатынаста қиындықтарға тап болуы мүмкін.

Бағалау критерийі (Әлеуметтік дағдылар):

Төмен деңгей (1 деңгей): Бала топтық тапсырмаға қатыспайды немесе тек басқа балалардың көмегімен жұмыс істейді.

Орташа деңгей (2 деңгей): Бала топтық жұмысқа қатысады, бірақ басқа балалармен өзара әрекеттесу қиындық тудырады.

Жоғары деңгей (3 деңгей): Бала топта белсенді қатысады, өз ойымен бөлісіп, басқа балалармен ынтымақтастық жасайды[10].

Ата-аналарға арналған сауалнама «Балаңыздың әлеуметтенуі» (Симашкова Н.В., Козловская Г.В.)

Мақсаты: Ата-аналардың бала әлеуметтенуінің әртүрлі аспектілеріне қатысты көзқарастарын, байқауларын және бағалауларын жинау. Сауалнама баланың отбасылық ортада, құрдастарымен және қоғамда өзара әрекеттесуін түсінуге көмектеседі.

Нұсқаулық: Әр сұраққа баланың мінез-құлқы мен әрекетіне сәйкес келетін жауапты таңдаңыз: Иә / Кейде / Жоқ

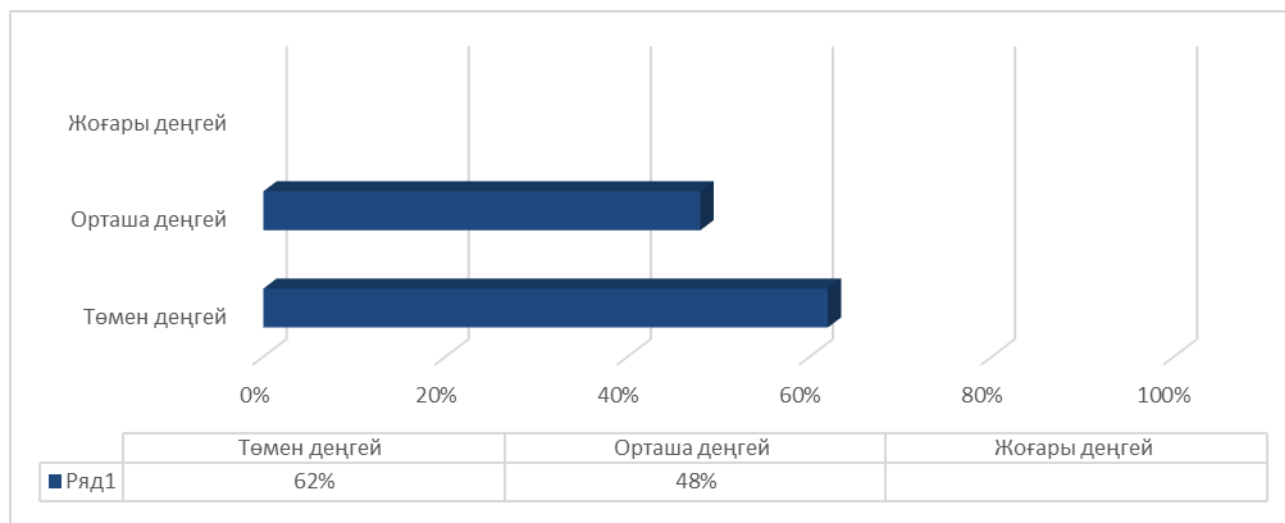
Әр сұраққа ата-аналардан жауап алынады, оның негізінде баланың әлеуметтену деңгейі және әлеуметтік дағдылары бағаланады[11].

Сауалнама нәтижелері балалардың әлеуметтегі өз орнын табуы, әлеуметтік қатынастарын қалыптастырудағы қиындықтарды анықтауға және ата-аналардың осы мәселелер бойынша қажетті көмек көрсетуіне мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері

«Бірге жасайық» әдістемесі (Р.Р. Калинина)»

бойынша балалардың тапсырманы орындау кезіндегі жалпы пайыздық көрсеткіштері



Ата-аналарға арналған сауалнама «Балаңыздың әлеуметтенуі» (Симашкова Н.В., Козловская Г.В.,)

Қорытынды. Зерттеу жұмысының II-міндетінің аясында біз зерттеу жұмысын ұйымдастырдық. Зерттеу жұмысының мазмұны, әдістері, базасы таңдалып алынды. Анықтаушы эксперименттің мақсаты, міндеті нақтыланып, зерттеуге қатысатын оқушылар таңдалынып алынды және зерттеу жұмысы жүргізілді.

«Бірге жасайық» әдістемесі (Р.Р. Калинина), Ата-аналарға арналған сауалнама «Балаңыздың әлеуметтенуі» (Симашкова Н.В., Козловская Г.В.,) әдістері қолданылды. Эксперимент деректері балалардың дамуының барлық аспектілерінде әртүрлі ауырлықтағы бұзылуларды анықтауға мүмкіндік берді және зерттелетін топтың әлеуметтенуінің төмен деңгейін растады.

Аутистік спектрі бұзылған 7-8 сынып оқушыларының әлеуметтенуінің келесі ерекшеліктері анықталды:

Вербалды және вербалды емес коммуникация құралдарын қолданудағы қиындықтар;

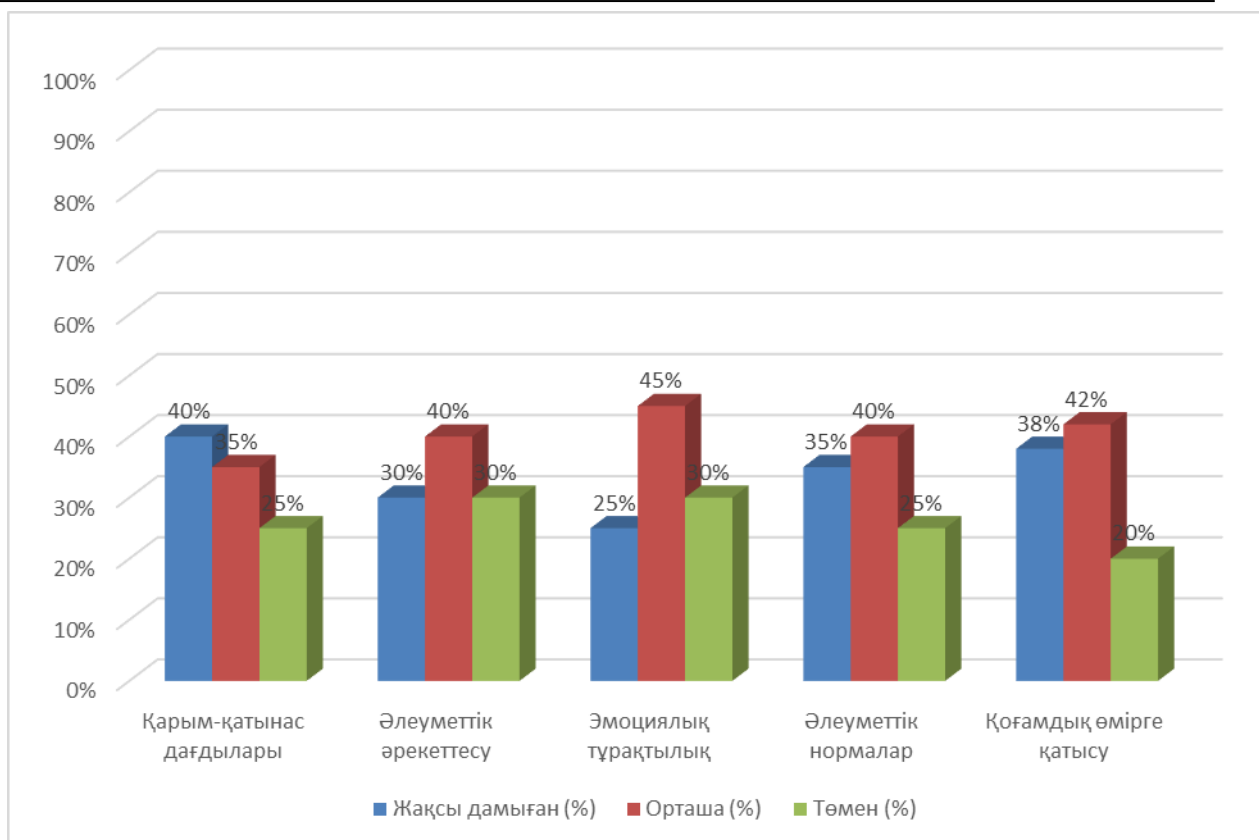
Әлеуметтік қарым-қатынас жасаудағы кедергілер;

Эмоциялық және әлеуметтік өзара әрекеттестіктің жетіспеушілігі;

Мінез-құлықтың ерекшеліктері;

Қызығушылықтар мен іс-әрекеттердің шектелуі.

Аутистік спектрінің бұзылуы бар балалардың әлеуметтену деңгейін зерттеудің талданған нәтижелеріне сүйене отырып, әлеуметтену деңгейі олардың әлеуметтік дағдыларының қалыптасу деңгейіне тікелей байланысты екенін атап өтуге болады.



Зерттеу барысында аутистік спектрі бұзылған 7–8 сынып оқушыларының мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда дидактикалық ойындардың тиімділігі анықталды. Негізгі нәтижелер келесідей:

1. Әлеуметтік өзара әрекет дағдылары:

- Зерттелген балалардың көпшілігі (65%) топтық тапсырмаларға белсенді қатысып, өз пікірін білдіруге және құрдастарымен бірлесіп әрекет жасауға бейім болды.
- 20% балаларда ынтымақтастыққа бейімділік орташа деңгейде байқалды – олар топқа қатысады, бірақ басқа балалармен қарым-қатынас жасау қиындық тудырады.
- 15% оқушылар тапсырмаларға аз қатысып, көбінесе педагогтың немесе құрдастарының көмегін қажет етті.

2. Эмоцияны тану және реттеу дағдылары:

- Диагностикалық ойындар арқылы анықталғандай, балалардың 70%-ы эмоцияны кейіпкерлер арқылы білдіре алды және көңіл-күйін топқа көрсете білді.
- 30% балаларда эмоцияны реттеу қиындық туғызды, кейде эмоцияларын дұрыс білдіре алмады немесе ойын барысында қобалжу байқалды.

3. Мінез-құлық нормаларын меңгеру:

- Ойын барысында балалардың көпшілігі (68%) ережелерді сақтап, кезекпен сөйледі және топтық нормаларға бейімделді.
- Кейбір балаларда (32%) ережелерді ұстану қиындықтары байқалды, олар кейде тапсырманы өздігінен немесе күтпеген жолмен орындады.

4. Ата-аналардың бағалауы (сауалнама нәтижелері):

- Ата-аналардың 75%-ы балаларының дидактикалық ойындар арқылы әлеуметтік дағдыларын дамытуға оң әсер еткенін атап өтті.
- 60% ата-ана бала өзінің құрдастарымен қарым-қатынас жасауда ынталы екенін байқады.
- 40% ата-ана балаларында әлі де өзара әрекеттесу қиындықтары бар екенін көрсетті, бұл педагогикалық қолдауды жалғастыру қажеттігін дәлелдейді.

Қорытынды талдау. Дидактикалық ойындар аутистік спектрі бұзылған балалардың әлеуметтік, эмоционалдық және мінез-құлық дағдыларын жетілдіруге тиімді құрал болып табылады. Әсіресе топтық өзара әрекет, ынтымақтастыққа бейімділік және эмоцияны реттеу дағдыларын қалыптастыруда айқын нәтижелер байқалады. Сонымен қатар, ата-аналардың қатысуы мен педагогикалық қолдау балалардың әлеуметтенуін күшейтуге ықпал етеді.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, дидактикалық ойындар аутистік спектрі бұзылған 7–8 сынып оқушыларының әлеуметтік, эмоционалдық және мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда тиімді құрал болып табылады. Ойындар арқылы балалар:

- топтық өзара әрекет дағдыларын меңгереді;
- ынтымақтастыққа бейімділігін дамытады;
- эмоцияларын тану және реттеу қабілеттерін жетілдіреді;
- мінез-құлық нормаларын сақтауды үйренеді.

Сонымен қатар, педагогикалық қолдау мен ата-аналардың белсенді қатысуы балалардың әлеуметтенуін күшейтіп, олардың мектептегі және әлеуметтік ортадағы интеграциясына оң әсер етеді.

Зерттеу барысында анықталған ерекшеліктерге сәйкес, аутистік спектрі бұзылған балаларда әлеуметтік дағдылар мен мінез-құлық нормаларын қалыптастыру ұзақ мерзімді, жүйелі және жеке тәсілдерді талап етеді. Дидактикалық ойындар бұл процессте мотивацияны сақтап, балалардың қызығушылығын арттырады.

Ұсыныстар

1. Педагогтарға арналған ұсыныстар:

- Дидактикалық ойындарды сабаққа тұрақты түрде енгізу, ойындардың мазмұнын балалардың әлеуеті мен қабілетіне сәйкес бейімдеу.
- Әр ойын барысында балалардың әлеуметтік дағдыларын бақылап, кері байланыс беру.
- Топтық ойындарда ынтымақтастыққа, бір-біріне көмек көрсетуге және ережелерді сақтауға ерекше көңіл бөлу.

2. Ата-аналарға арналған ұсыныстар:

- Баланың үйде де әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын дамытуға жағдай жасау (мысалы, отбасы мүшелерімен рөлдік ойындар өткізу).
- Педагогпен тұрақты байланыста болу, балалардың әлеуметтену деңгейін бақылау және қосымша қолдау көрсету.
- Баланың эмоцияларын түсінуге және реттеуге көмектесетін жаттығуларды күнделікті өмірде қолдану.

3. Білім беру ұйымдарына арналған ұсыныстар:

- Аутизм спектрі бұзылған балаларға арналған арнайы бағдарламаларды енгізу, дидактикалық ойындар арқылы әлеуметтік дағдыларды жүйелі дамыту.
- Педагогтарды арнайы оқыту және семинарлар өткізу арқылы балалармен тиімді жұмыс әдістемелерін меңгерту.
- Ата-аналармен ынтымақтастықты күшейту, олардың баланың әлеуметтену процесіне қатысуын ұйымдастыру.

Қорытындылай келе, дидактикалық ойындар аутистік спектрі бұзылған балалардың әлеуметтену процесін жетілдіруде, әлеуметтік және мінез-құлық дағдыларын

қалыптастыруда негізгі құрал болып табылады. Бұл әдістемені мектеп және үй ортасында жүйелі түрде қолдану балалардың мектептегі табысты бейімделуіне, эмоционалды тұрақтылығына және әлеуметтік интеграциясына септігін тигізеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III «Білім туралы» заңы<https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>,
2. Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңы
3. Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік, ортадан кейінгі білім беру, қосымша білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру ережелерін бекіту туралы Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 6 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2022 жылғы 18 қаңтарда № 26513 болып тіркелген.
4. Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы 2002 жылғы 8 тамыздағы №345-II Заңы [4].
5. Аутизм. АВА – терапия-2011 [Электронный ресурс] // URL: <http://autism-aba.blogspot.ru/> (Дата обращения: 15.,08.2025).
6. Специальная развивающая программа для детей с аутизмом/Ерсарина А.К.,Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К.- Алматы, ННП Ц КП , 2020. - 169 с.ISBN 978-601-332-887-4
7. Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / Е. Р. Баенская, О.С.Никольская, М.М.Либлинг.- М.: Теревинф, 2007. – 298 с.
8. Морозов, С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра [Текст] : учебно-методическое пособие / С. А. Морозов. - М.: М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАУ «Федеральный ин-т развития образования», РОБО «О-во помощи аутичным детям «Добро», 2015. – 539 с. 46.
9. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах [Текст] / С.С. Морозова – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
10. Мудрик, А. В. Социализация человека [Текст] / А. В. Мухина. — М. - Воронеж: РАО-МПСи, 2011. — 624 с.
11. Соломей, С. О. Зарубежные методы работы поведенческой терапии с аутичными детьми [Текст] / С.О. Соломей. – М.: Атлас, 2004. – 189 с.

УДК 373.2
МРНТИ 14.23.01
DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.001

Баймуратова А.Т.

*к.п.н., в.н.с., Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО), г.Алматы, Республика Казахстан,
77478441455 baimurat_alua@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОНИТОРИНГУ УСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена методологическим подходам к мониторингу усвоения специальных учебных программ дошкольного воспитания и обучения детьми с ограниченными возможностями. Автор подчеркивает, что мониторинг выступает не просто как инструмент контроля, но как средство оценки эффективности образовательного процесса и формирования индивидуальных образовательных маршрутов в условиях инклюзивного и специального образования. В статье рассматриваются пять основных подходов к мониторингу: комплексный, индивидуально-ориентированный, междисциплинарный, дифференцированный и критериально-ориентированный. Раскрываются их теоретические основания и особенности практического применения для оценки степени усвоения программного материала детьми с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, специальное и инклюзивное образование, методологические подходы, мониторинг, усвоение программы, специальные дошкольные организации.

Баймуратова А.Т.

*п.ғ.к., Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығының жетекшісі ғылыми қызметкері (РББҰҰБО), Алматы қ., Қазақстан
Республикасы,
77478441455 baimurat_alua@mail.ru*

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫҢ АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫН МЕҢГЕРУІН БАҚЫЛАУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ТӘСІЛДЕРІ

Аңдапта: Мақала мүмкіндігі шектеулі балалардың мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың арнайы білім беру бағдарламаларын меңгеруін бақылаудың әдістемелік тәсілдеріне арналған. Автор мониторинг тек бақылау құралы емес, арнайы және инклюзивті білім беру жағдайында білім беру үдерісінің тиімділігін бағалау және жеке білім беру бағыттарын қалыптастыру құралы екенін атап көрсетеді. Мақалада мониторингтің бес негізгі тәсілі қарастырылған: кешенді, жеке-бағдарланған, пәнаралық, сараланған және критериалды бағдарланған. Олардың теориялық негіздері және оқу материалын меңгеру дәрежесін бағалау үшін практикалық қолдану ерекшеліктері ашылды.

Түйін сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, арнайы және инклюзивті білім беру, әдістемелік тәсілдер, мониторинг, бағдарламаны меңгеру, арнайы мектепке дейінгі ұйымдар

*Baimuratova A.T.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, National Scientific and Practical
Center for the Development of Special and Inclusive Education (NNPC RSIO), Almaty, Republic of
Kazakhstan,
77478441455 baimurat_alua@mail.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO MONITORING THE ACQUISITION OF SPECIAL EDUCATIONAL PROGRAMS BY CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: The article is devoted to methodological approaches to monitoring the acquisition of special educational programs of preschool education and training by children with disabilities. The author emphasizes that monitoring acts not just as a control tool, but as a means of assessing the effectiveness of the educational process and the formation of individual educational routes in the context of special and inclusive education. The article considers five main approaches to monitoring: comprehensive, individually oriented, interdisciplinary, differentiated and criterion-oriented. Their theoretical foundations and features of practical application for assessing the degree of acquisition of educational material are revealed.

Keywords: children with disabilities, special and inclusive education, methodological approaches, monitoring, acquisition of the program, special preschool organizations

Введение. Система специального и инклюзивного дошкольного образования в Казахстане требует не только гибких методик, но и надежных инструментов оценки, способных отражать реальные достижения и потребности ребенка. В этом контексте мониторинг приобретает особую значимость. Он выходит за рамки проверки знаний и становится средством отслеживания индивидуальной динамики развития. Такой подход позволяет своевременно реагировать на изменения, корректировать образовательный процесс и обеспечивать необходимую поддержку. Особенно важен мониторинг в работе с детьми с ограниченными возможностями, где каждая деталь имеет свое значение. Построение их образовательных маршрутов требует внимательного анализа того, что стало доступнее, какие трудности сохраняются, в каких зонах возникает потребность в дополнительной помощи, а где, наоборот, целесообразно поощрять растущую самостоятельность.

Материалы и методы исследования. Теоретическую основу мониторинга составляют труды классиков и современных ученых в области педагогики и психологии – Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.И. Лубовского, Ш.А. Амонашвили, К. Роджерса, А. Маслоу и др., а также казахстанских исследователей Р.А. Сулейменовой, А.К. Ерсариной, И.Г. Елисеевой¹ и др. Несмотря на различие научных подходов, всех их

¹ Значительный вклад этих авторов, наряду с другими специалистами, нашел отражение в материалах, размещенных на сайте Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО) www.special-edu.kz, где представлены как теоретические разработки, так и практико-ориентированные рекомендации.

объединяет стремление глубже понять внутренний мир ребенка, создать условия для его всестороннего развития и раскрытия индивидуального потенциала в образовательной среде. Эти идеи легли в основу современных моделей мониторинга, направленных на оценку степени усвоения специальной учебной программы детьми с ограниченными возможностями.

Опираясь на указанные теоретико-методологические позиции, в рамках настоящего исследования были использованы методы, позволившие выявить специфику и оценить эффективность различных подходов к мониторингу в условиях специального и инклюзивного дошкольного образования. В частности, применялись следующие методы:

- анализ научной литературы по вопросам диагностики и мониторинга;
- сравнительный анализ подходов к мониторингу;
- анализ ситуаций из педагогической практики, иллюстрирующих применение мониторинга в казахстанских специальных дошкольных организациях образования (спецДОО).

Использование этих методов обеспечило комплексное и всестороннее осмысление исследуемой проблемы. Это позволило обобщить как теоретические основания, так и практические наработки в области мониторинга образовательных достижений детей с ограниченными возможностями. Сформулированные в научных трудах подходы служат методологической базой для системного наблюдения, комплексной диагностики и педагогического сопровождения в условиях ДОО. Они позволяют не только фиксировать уровень освоения программного материала, но и своевременно выявлять трудности, определять зоны ближайшего развития и разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим пять ключевых подходов, которые наиболее широко применяются в практике специального и инклюзивного образования и лежат в основе современных моделей мониторинга образовательных достижений.

Комплексный подход. Этот подход основан на представлении о развитии ребенка как о целостном и взаимосвязанном процессе, а не просто совокупности отдельных навыков. Усвоение учебного материала в данном случае рассматривается сквозь призму всех сфер детского развития: двигательной, коммуникативной, познавательной, творческой и социально-эмоциональной. Педагоги, психологи, логопеды и другие специалисты взаимодействуют в рамках единой стратегии, чтобы не просто фиксировать достигнутые результаты, но и отслеживать динамику, выявлять взаимные влияния между различными аспектами развития и своевременно корректировать направления работы.

Теоретическую основу комплексного подхода составляют идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [1], а также концептуальные положения, разработанные В.И. Лубовским [2], В.В. Лебединским [3] и другими исследователями, акцентирующими внимание на необходимости многоаспектного анализа индивидуальных характеристик ребенка. Центральным элементом подхода становится учет не только уровня освоения программного материала, но и его связи с познавательным, эмоциональным, поведенческим и социальным развитием. Обучение при этом рассматривается как неотъемлемая часть психофизического становления личности, в которой продвижение в учебной деятельности тесно переплетается с общей динамикой развития.

Такой подход позволяет формировать целостное представление об образовательной траектории ребенка, своевременно выявлять его сильные стороны и затруднения, а также выстраивать эффективную систему сопровождения в условиях спецДОО.

При работе с детьми, имеющими сложные (множественные) нарушения развития, недостаточно сосредоточиться лишь на одной сфере. Необходимо учитывать влияние физиологических, психологических и социальных факторов на процесс и результаты обучения. Примером системной реализации подхода может служить Единая рамка мониторинга инклюзивного образования в Казахстане, включающая более двадцати индикаторов, охватывающих все ключевые направления развития ребенка [4]. Эта система позволяет объективно фиксировать прогресс в разных сферах и выстраивать согласованные меры педагогической поддержки на основе комплексного анализа.

С практической точки зрения данный подход предоставляет педагогу возможность не просто отслеживать уровень усвоения учебного материала, но и своевременно выявлять области, в которых требуется дополнительная поддержка. Так, в одной из групп для детей с задержкой психического развития (ЗПР) специалисты проводят комплексное обследование, охватывающее речевое развитие, моторику, уровень внимания, поведение в коллективе и игровую деятельность. У одного из воспитанников наблюдаются значительные успехи в развитии речи, однако при этом он избегает общения со сверстниками. На основании полученных данных команда специалистов разрабатывает индивидуальный план, включающий игровые упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков.

Другой пример демонстрирует, как воспитатель проводит мониторинг по пяти направлениям. У одного из детей отмечается положительная динамика в развитии мелкой моторики (ребенок научился самостоятельно застегивать пуговицы), однако сохраняются выраженные трудности с концентрацией внимания. Полученные наблюдения служат основой для адаптации учебно-игровых заданий и планирования индивидуальной поддержки, направленной на развитие устойчивости внимания и формирование навыков саморегуляции.

Индивидуально-ориентированный подход. Если комплексный подход позволяет увидеть «картину в целом», охватывая все направления развития ребенка, то индивидуально-ориентированный акцентирует внимание на неповторимости каждой личности и строится вокруг ее потребностей. В данном случае в фокусе оказывается не столько сама учебная программа, сколько темп, ритм и особенности восприятия конкретного воспитанника. Такой подход особенно важен в условиях спецДОО, где развитие зачастую протекает неравномерно, и излишнее давление может лишь усилить трудности в обучении.

В рамках индивидуально-ориентированного подхода педагог опирается на целостное понимание ребенка, принимая во внимание темпы усвоения материала, предпочтительные сенсорные каналы, уровень концентрации, мотивационную направленность, эмоциональное состояние, стиль взаимодействия и степень самостоятельности. Это позволяет выстраивать образовательную траекторию, максимально соответствующую возможностям и особенностям конкретного ребенка.

Методологическая основа данного подхода базируется на гуманистических идеях, изложенных в работах Ш.А. Амонашвили [5], А. Маслоу [6], К. Роджерса [7] и других представителей личностно-ориентированной педагогики и психологии. В центре этих концепций — признание внутренней ценности ребенка, его уникального потенциала и права на собственный путь развития в индивидуальном темпе. Роль педагога при этом трансформируется: он становится не просто источником знаний, а чутким наставником и партнером, обеспечивающим эмоциональную поддержку, создающим доверительную атмосферу и способствующим раскрытию инициативы, самовыражения и самоопределения.

Именно такой подход оказывается особенно эффективным в работе с детьми с ограниченными возможностями, поскольку он позволяет строить взаимодействие на основе уважения и доверия. Это, в свою очередь, способствует более глубокому и осознанному

усвоению учебного материала, обеспечивая условия для устойчивого и гармоничного развития.

На практике это означает, что воспитатель должен проявлять гибкость, чуткость к динамике состояния ребенка и умение своевременно адаптировать задания, формы подачи материала, при необходимости даже атмосферу занятия. В условиях индивидуально-ориентированного подхода на первый план выходят не стандартные методики, а такие инструменты, как наблюдение в естественной среде, ведение портфолио достижений, тесное взаимодействие с родителями на правах партнеров, а также регулярная фиксация положительной динамики, пусть даже в минимальных проявлениях.

Данный подход особенно эффективен в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), задержку психического развития (ЗПР), повышенную тревожность или выраженную чувствительность к оценке или изменениям в привычной рутине. Так, например, в одной из групп воспитатель работает с четырехлетним мальчиком, испытывающим выраженные трудности речевого развития. Несмотря на то, что ребенок практически не говорит, он проявляет устойчивый интерес к рисованию. Педагог использует это увлечение как средство стимулирования речевой активности: просит называть цвета, изображать предметы, описывать действия. Мониторинг при этом ведется с опорой на индивидуальную карту, где фиксируются качественные изменения: появление новых слов, расширение фразовой речи, рост инициативы в общении. Этот случай демонстрирует важность опоры на сильные стороны ребенка как точку роста для усвоения учебной программы.

Другой пример связан с девочкой с РАС, которая избегала участия в коллективных занятиях, но с интересом реагировала на музыкальные стимулы. Воспитатель ежедневно наблюдал за ее активностью в различных ситуациях и заметил, что через музыкальные игры и пение девочка легче усваивает новые слова и охотнее вступает в контакт. На основе этих наблюдений был выстроен индивидуальный маршрут, включающий интеграцию речевых задач в музыкальные занятия. Это позволило не только добиться улучшения в развитии речи, но и снизить уровень тревожности, а также расширить вариативность поведения ребенка в социальных и игровых ситуациях.

Междисциплинарный подход. На первый взгляд, данный подход может показаться близким к комплексному, поскольку оба ориентированы на учет различных аспектов развития ребенка. Однако между ними существует принципиальное различие: если комплексный подход акцентирует внимание на содержательной стороне «что именно подлежит оценке», то междисциплинарный – на организационном аспекте «как эта оценка осуществляется». В его основе лежит тесное взаимодействие специалистов различных направлений – воспитателей, логопедов, специальных педагогов, психологов и медицинских работников.

Такой формат сотрудничества позволяет не только расширить спектр наблюдений, но и обеспечить их согласованность, глубину и целостность. Каждый специалист вносит свой вклад с учетом профессиональной компетенции, но работает как часть единой команды, ориентированной на достижение общего результата. Это дает возможность выявлять скрытые механизмы и причины трудностей в обучении и развитии, которые могли бы остаться незамеченными при наблюдении только со стороны одного специалиста.

Методологическую основу междисциплинарного подхода составляют идеи Л.С. Выготского [8] и А.Р. Лурии [9], подчеркивавших, что развитие ребенка представляет собой многогранный процесс, формируемый под влиянием биологических, психологических и социальных факторов в их сложном взаимодействии. Согласно их концепциям, полное понимание особенностей развития невозможно без анализа не только внешнего поведения, но и контекста, в котором оно возникает, включая условия воспитания, особенности

образовательной среды и семейную ситуацию. Исследования этих ученых заложили основу научного осмысления необходимости взаимодействия специалистов разных направлений: специальных педагогов, логопедов, психологов, врачей.

На базе этих положений были разработаны современные модели командного сопровождения, в рамках которых поведение ребенка рассматривается не изолированно, а в широком контексте его индивидуальной истории, особенностей среды и условий [10–13]. Такой подход обеспечивает более глубокое понимание механизмов усвоения учебной программы и способствует выработке согласованных, комплексных действий по поддержке детей с ограниченными возможностями.

В казахстанской практике междисциплинарный подход реализуется в деятельности психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), кабинетов психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров, а также центров раннего развития. Работа этих организаций строится на тесном взаимодействии специалистов, которые обмениваются данными наблюдений, результатами диагностики и применяемыми коррекционными методами.

Показательной является ситуация с мальчиком из группы для детей с нарушениями интеллекта. Ребенок, ранее активно участвовавший в занятиях, стал избегать привычной деятельности и проявлять пассивность. В рамках ПМПК была проведена междисциплинарная оценка. Психолог обратил внимание на повышенный уровень тревожности, связанный, по его мнению, с недавней сменой логопеда. Врач сообщил об обострении хронического заболевания, сопровождающемся общим ухудшением самочувствия. Педагог, проанализировав комплексную информацию, принял решение о корректировке режима дня и содержания занятий: были добавлены прогулки на свежем воздухе, увеличено количество подвижных игр, снижена учебная нагрузка, введены элементы свободного общения. В результате у ребенка вновь проявился интерес к занятиям, снизилось внутреннее напряжение, восстановился эмоциональный контакт с педагогом.

Таким образом, междисциплинарный подход является неотъемлемой частью эффективной системы сопровождения в условиях спецДОО и инклюзивной практики, позволяя рассматривать ребенка в целом, с учетом многообразия факторов, влияющих на его развитие и успешность освоения учебной программы.

Дифференцированный подход. Данный подход основан на признании того, что дети различаются не только по уровню усвоения знаний, но и по темпу, стилю, способу восприятия информации и характеру реакции на педагогическое воздействие. В связи с этим эффективное обучение возможно лишь при условии учета этих различий и гибкой адаптации содержания, формы заданий и методов взаимодействия. Мониторинг в рамках дифференцированного подхода тесно интегрирован в образовательную деятельность: педагог не просто фиксирует результат, но активно подбирает формы работы, соответствующие актуальному уровню развития и индивидуальным возможностям каждого ребенка.

Основная цель заключается в создании таких условий, при которых каждый воспитанник сможет продемонстрировать свой максимум без чувства перегрузки или неуспешности. Отличительная особенность подхода состоит в его способности обеспечить своевременное перестроение образовательного процесса на основе анализа наблюдаемых изменений и развития ребенка.

Теоретическую основу дифференцированного подхода составляют идеи Д.Б. Эльконина [14], В.В. Давыдова [15] и других представителей развивающего обучения, акцентирующих внимание на важности поэтапного освоения знаний с учетом индивидуальных особенностей. Важное положение этих концепций – необходимость организации обучения в зоне ближайшего развития, т.е. подбор заданий, находящихся на

границе между тем, что ребенок уже умеет, и тем, что он способен освоить при поддержке взрослого. Особое значение придается выстроенной системе постепенного усложнения задач, начиная с подготовительного этапа и заканчивая расширением познавательных границ.

Учебный материал должен быть достаточно сложным, чтобы стимулировать развитие мышления и познавательной активности, но при этом посильным и доступным для конкретного ребенка. Такой подход способствует не только формированию прочных знаний, но и развитию у дошкольников с ограниченными возможностями уверенности в собственных силах, интереса к обучению и готовности к дальнейшему усвоению программы.

Такой формат позволяет не только поддерживать интерес к деятельности, но и обеспечить каждому ребенку ситуацию успеха. Дифференциация в данном случае касается не только содержания заданий, но и способов их предъявления, темпа выполнения, формы обратной связи. Педагог выстраивает взаимодействие таким образом, чтобы каждый воспитанник чувствовал себя включенным в общий процесс, при этом сохраняя возможность работать в своем ритме и по индивидуальной траектории.

Кроме того, эффективная реализация дифференцированного подхода включает в себя постоянную аналитическую работу. Педагог отслеживает не только уровень выполнения заданий, но и поведенческие и эмоциональные реакции, развитие внимания, что позволяет оперативно выявлять затруднения и своевременно вносить изменения в организацию образовательной среды.

Еще один пример связан с организацией занятия по развитию мелкой моторики в группе с детьми с ЗПР. Для одних детей используется материал с крупными деталями и сопровождением действий педагогом, для других – задания на составление простых фигур из мелких элементов по образцу. Более подготовленные дети самостоятельно выполняют творческое задание по инструкции. Все дети включены в единую тему занятия, но каждый решает свою задачу, посильную и развивающую именно его. Такой подход позволяет поддерживать высокую степень вовлеченности и способствует развитию самостоятельности, саморегуляции и положительной самооценки.

Критериально-ориентированный подход. Данный подход особенно важен в ситуациях, требующих опоры на стандарты, четкие индикаторы и уровни освоения материала. Он предоставляет педагогу инструменты объективной оценки и позволяет отслеживать развитие ребенка по заранее определенным ориентирам. Такой подход широко применяется во внутренней системе оценки качества образования при составлении индивидуальных образовательных маршрутов, подготовке заключений ПМПК, а также при планировании перехода ребенка на следующий уровень обучения.

Теоретическую основу критериально-ориентированного подхода составляют труды А. Бине [16], Ч. Спирмена [17], Б. Блума [18] и др. – основателей психометрии и научного тестирования. Эти ученые заложили основы объективной диагностики, основанной на показателях усвоения, уровнях развития и стандартных методах измерения. Их идеи легли в основу современных моделей компетентностного и уровневого оценивания, в которых оцениваются не только знания как таковые, но и умение применять их в различных ситуациях, демонстрировать понимание, гибкость мышления и сформированные навыки.

Критериально-ориентированный подход позволяет оценивать достижения не в сравнении с другими детьми, а по отношению к установленным целям обучения и индивидуальной динамике. Это делает его особенно ценным в контексте работы с детьми с ограниченными возможностями, поскольку даже минимальные, но устойчивые успехи могут быть зафиксированы и использованы для дальнейшего планирования образовательной траектории.

Однако при работе с детьми с ограниченными возможностями стандартные критерии часто оказываются недостаточно чувствительными к специфике их развития. Унифицированные шкалы не всегда отражают индивидуальные особенности, например, при нарушениях сенсорной интеграции, выраженных трудностях коммуникации или поведения. В этих случаях важнейшей задачей педагога становится гибкая адаптация системы оценки, позволяющая сохранить объективность измерений, но с учетом индивидуального контекста.

Суть критериально-ориентированного подхода не в том, чтобы ребенок соответствовал заданной норме, а в том, чтобы сами критерии были адаптированы под его реальные возможности. Как подчеркивают современные исследователи, фиксируя достижение результата, нельзя терять из виду сам процесс развития, его эмоциональные, мотивационные и личностные аспекты.

В отличие от других подходов, ориентированных на общий контекст или индивидуальные особенности, критериально-ориентированный мониторинг фокусируется на заранее установленных ориентирах. Однако его эффективность напрямую зависит от степени их согласованности с конкретной ситуацией и возможностями ребенка. Например, в группе для детей с нарушениями зрения воспитатель применяет адаптированную шкалу оценки сенсорного восприятия. В традиционной программе задание предполагало работу с изображениями, но в данном случае ребенку предлагаются тактильные карточки, выполненные из различных материалов с четкими фактурами. Оценивание строится по трем критериям: «распознал предмет по тактильному образу», «назвал его», «дал краткое описание». Таким образом, формальные параметры оценки сохраняются, но адаптированы под особенности восприятия конкретного ребенка. Полученные данные фиксируются в индивидуальной карте развития и позволяют педагогу отслеживать динамику, не теряя из виду индивидуальный путь освоения материала.

Такой подход обеспечивает необходимую балансировку между объективностью и индивидуализацией, что делает его особенно ценным в условиях коррекционного и инклюзивного образования.

Каждый из представленных выше подходов к мониторингу демонстрирует свою эффективность в зависимости от категории детей, характера нарушений, особенностей образовательной среды и уровня профессиональной подготовки специалистов. Однако на практике педагогу важно не только понимать теоретические различия между подходами, но и уметь применять их гибко, осознанно и с учетом конкретных условий функционирования спецДОО.

В этом контексте встает практический вопрос: какие подходы наиболее целесообразны для разных групп детей с ограниченными возможностями, при каких условиях они дают наилучшие результаты и каким образом их применение реализуется в реальной педагогической деятельности?

Для наглядности ниже приводится таблица, в которой представлены категории детей с ограниченными возможностями и соотнесены с подходами к мониторингу, наиболее соответствующими их образовательным потребностям. Пояснения и практические примеры помогают наглядно показать, в каких ситуациях тот или иной подход оказывается наиболее результативным и как его реализация осуществляется в повседневной работе специалистов спецДОО.

Таблица – Подходы к мониторингу для разных категорий детей с ограниченными возможностями в спецДОО

Категори	Наиболее	Пояснения и примеры
----------	----------	---------------------

и детей ограниченными возможностями	приемлемые подходы	
Дети с нарушением слуха	Комплексный, междисциплинарный	Используются жестовая речь, дактиль, чтение по губам. Оценивается не только речевое, но и познавательное, эмоциональное развитие. Важно участие сурдопедагога, логопеда, психолога. Например, зафиксировано активное использование дактильного алфавита после введения карточек.
Дети с нарушением зрения	Дифференциро- ванный, критериально- ориентированный	Учитываются остаточное зрение, развитие тактильного и слухового восприятия. Применяются тактильные материалы и озвученные инструкции. Например, педагог наблюдает, как ребенок различает формы на ощупь и описывает их, данные фиксируются по адаптированной шкале.
Дети с нарушением интеллекта	Индивидуально- ориентированный, междисциплинарный	Темп и уровень усвоения материала различны. Необходима гибкость в подаче заданий и участие нескольких специалистов. Например, задания подбираются с учетом уровня помощи: «самостоятельно», «с поддержкой» и т.д. Результаты заносятся в портфолио достижений.
Дети с нарушением речи	Комплексный, дифференцированный	Речь часто связана с трудностями внимания, мышления и социализации. Задания варьируются по сложности. Например, один ребенок выполняет звукобуквенный анализ, другой составляет предложения, третий пересказывает текст.
Дети с нарушением опорно- двигательного аппарата (ОДА)	Индивидуально- ориентированный, критериально- ориентированный	При сохранности познавательных функций требуется физическая адаптация заданий. Например, ребенок с нарушением мелкой моторики выполняет задания на планшете, динамика развития оценивается по индивидуальной шкале.
Дети с расстройствами аутистического спектра	Индивидуально- ориентированный, междисциплинарный	Возможны фрагментарные, нестабильные достижения. Мониторинг строится на наблюдении с учетом сенсорных и поведенческих реакций. Например, воспитатель отмечает, что ребенок впервые включился в совместную игру.
Дети с задержкой	Комплексный, индивидуально-	Важно учитывать общее развитие, саморегуляцию, интерес, активность.

психического развития	ориентированный	Например, педагог наблюдает, как ребенок переходит от одиночной игры к взаимодействию с другими детьми.
Дети со сложными нарушениями развития	Междисциплинарный, комплексный	При сложных нарушениях необходимо командное сопровождение и объединение диагностических методов. Например, специалисты ПМПК и педагоги наблюдают за ребенком и разрабатывают согласованный маршрут.

Как показывает таблица, ни один из подходов к мониторингу не является универсальным. Их эффективность определяется конкретными условиями: характером нарушений, индивидуальными особенностями ребенка, спецификой функционирования спецДОО, а также профессиональной готовностью педагогов к гибкой и адаптивной работе. Вместе с тем, каждый подход имеет свою зону наибольшей результативности:

- комплексный подход наиболее оправдан, когда необходимо рассматривать развитие ребенка в совокупности всех сфер, особенно при задержке психического развития и в смешанных группах, где важно видеть общую картину развития;

- личностно-ориентированный становится особенно важным при сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями интеллекта и опорно-двигательного аппарата, когда требуется учитывать индивидуальный темп, мотивацию и эмоциональные особенности ребенка;

- междисциплинарный подход необходим при сложных или неоднозначных ситуациях, когда требуется объединить усилия специалистов разных профилей для более глубокой и точной диагностики и построения комплексной стратегии поддержки;

- дифференцированный подход находит применение в инклюзивной практике, в разновозрастных и разноуровневых группах, а также при нарушениях речи и сенсорного восприятия, где важно варьировать задания и формы работы в соответствии с актуальными возможностями детей;

- критериально-ориентированный подход незаменим при необходимости фиксировать достижения ребенка в соответствии с заданными ориентирами, например, при подготовке отчетной документации или индивидуальных образовательных маршрутов. Однако эффективность этого подхода напрямую зависит от того, насколько гибко адаптированы критерии под реальные возможности конкретного воспитанника.

Таким образом, грамотное сочетание подходов делает мониторинг действенным инструментом психолого-педагогического сопровождения в процессе усвоения учебной программы в спецДОО. Он позволяет своевременно выявлять изменения в образовательной динамике ребенка, организовывать адресную поддержку, а также учитывать особенности освоения программного материала. Такой мониторинг, основанный на профессиональной рефлексии, выходит за рамки простой фиксации результатов. Его главная цель – создание условий для устойчивого и всестороннего развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями.

Заключение и выводы. Проведенное исследование подтверждает, что эффективный мониторинг в условиях специального и инклюзивного дошкольного образования должен строиться на сочетании различных подходов. Универсального метода не существует. Каждый подход находит наибольшую реализацию в определенном контексте и при конкретной категории детей.

Основные выводы:

- Мониторинг представляет собой не просто средство фиксации результатов, а профессиональный инструмент сопровождения развития ребенка.
- Важнейшим условием эффективности является адаптация методов и критериев к индивидуальным возможностям воспитанников.
- Цель мониторинга – не контроль, а поддержка и развитие.
- Успешная реализация требует высокой квалификации педагогов и слаженного взаимодействия специалистов.

Следовательно, в системе спецДОО мониторинг должен выполнять функцию осознанной и гибкой педагогической поддержки, направленной на раскрытие потенциала каждого ребенка с ограниченными возможностями.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996. – 534 с.
2. Лубовский В. И. Специальная психология. – М.: Академия, 2005. – 484 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.: Академия, 2003. – 144с.
4. Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана, 2017. – 185 с.
5. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
7. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М., 2017.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Эксмо, 2022.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2013.
10. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб.: «Речь», 2003. – 240 с.
11. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998.
12. Реан А.А. Психология изучения личности. – М., 1999.
13. Монтессори М. Полный курс воспитания. – М.: Аст, 2017.
14. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
16. Бине А. Измерение умственных способностей. – СПб.: Союз, 1998.
17. Кошелева Н.Н. Корреляционный анализ и его применение для подсчета ранговой корреляции Спирмена // <https://cyberleninka.ru/>
18. Гафурова А.Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума // Молодой ученый. – 2022. - №1 (396). – С.237-239.

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

УДК 376.42

МРНТИ 14.25.09

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.003

¹Баймошканова Г.Т., ²Калыкбаева А.Ж.,

¹7M01906 - Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

² PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы,
Қазақстан, Алматы қ.

ТАҚПАҚТАРДЫ ПАЙДАЛАНА ОТЫРЫП ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН КЕҢЕЙТУ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын тақпақтар арқылы кеңейту тәжірибесі қарастырылады. Зерттеу барысында балалардың сөздік қорының қалыптасуына, тілдік дағдыларының дамуына және шығармашылық қабілеттерін жетілдіруге өлең оқу мен жаттау әдістерінің әсері бағаланды. Нәтижелер көрсеткендей, өлеңдер арқылы жүргізілген жұмыстар балалардың сөздік қорын тиімді кеңейтуге, сөйлеу мәдениетін қалыптастыруға және оқу мотивациясын арттыруға ықпал етеді.

Негізгі сөздер: психикалық дамуы тежелген балалар, бастауыш сынып, сөздік қор, өлеңдер, тілдік дағдылар, шығармашылық қабілеттер

¹Баймошканова Г.Т., ²Калыкбаева А.Ж.,

¹ Магистрант 2 курса 7M01906 – «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

²научный руководитель, PhD

ОПЫТ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СТИХОТВОРЕНИЙ

Аннотация:

В статье рассматривается опыт расширения словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития с использованием стихотворений. В ходе исследования оценивалось влияние чтения и заучивания стихов на формирование словарного запаса, развитие речевых навыков и творческих способностей детей. Результаты показали, что работа со стихотворениями способствует эффективному расширению словарного запаса, формированию культуры речи и повышению мотивации к обучению.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, младшие школьники, словарный запас, стихотворения, речевые навыки, творческие способности

¹*Baimoshkanova G.T., ² Kalykbaeva A.Zh.*

¹*2nd-year Master's student, 7M01906 – "Special Pedagogy: Inclusive Education"*

²*Academic advisor, PhD*

EXPERIENCE IN EXPANDING THE VOCABULARY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT THROUGH THE USE OF POEMS

Abstract:

The article examines the experience of expanding the vocabulary of younger schoolchildren with delayed mental development through the use of poems. The study evaluated the impact of reading and memorizing poems on vocabulary acquisition, development of speech skills, and enhancement of children's creative abilities. The results indicate that activities with poems effectively contribute to vocabulary expansion, speech culture formation, and increased motivation for learning.

Keywords: children with delayed mental development, younger schoolchildren, vocabulary, poems, speech skills, creative abilities

Кіріспе. Психикалық дамуы тежелген балалардың тілдік дамуы жиі кешігуі мүмкін, бұл олардың оқу үлгеріміне және әлеуметтік қарым-қатынасына әсер етеді. Сондықтан, мұндай балалардың сөздік қорын кеңейту мақсатында арнайы әдістемелер қажет. Тақпақтар – балалардың тілін дамытуда қолданылатын тиімді құралдардың бірі.

Сөздік қоры – тек адамға тән ерекше іс-әрекет түрі болып табылады, ол өз ойларын вербалды түрде білдіруге, оларды басқаруға және басқа адамға жеткізуге мүмкіндік береді [1]. Зерттеудің теориялық-әдістемелік негізін қазақстандық және шетелдік лингводидактик ғалымдардың еңбектері құрайды: Н.Д. Бабич, А.М. Богущ, Н.Я. Дзюбишина-Мельник, К.Л. Крутой, И.О. Луценко, Т.А. Пирожено, Л.В. Струганец, А.Н. Хорошковская және басқалары. Лингвистикалық және психолого-педагогикалық әдебиеттерді талдау «сөздік қоры мәдениеті» феномені бойынша біртұтас пікірдің жоқ екенін көрсетті. Көбіне «сөздік қоры мәдениеті», «сөздік қорының дұрыстығы» және «тіл мәдениеті» ұғымдары бір-бірімен сәйкестендіріледі. Мысалы, «Қазіргі орыс тілі» оқулығында былай делінген: «Тіл мәдениеті – ауызша және жазбаша әдеби тілдің қалыптасқан нормаларын сақтау, сондай-ақ мақсатқа және қарым-қатынас жағдайына сәйкес экспрессивті құралдарды саналы, мақсатты және шебер пайдалану» [2].

Бүгінгі күні сөздік қоры мәдениеті үш мәнде қарастырылады: – коммуникативтік кемелділікті көрсететін белгілер мен қасиеттер жүйесі; – тілдің толық әрі дұрыс қолданылуын қамтамасыз ететін адамның дағдылары мен білімдері; – сөздік қоры мәдениеті туралы лингвистикалық білім саласы, оның коммуникативтік қасиеттерінің жүйесі [3].

Қазіргі зерттеулерде (анықтамалық, педагогикалық, лингводидактикалық әдебиетте) «сөздік қоры мәдениеті – дыбыстау, сөз құрау және сөйлем құру нормаларын сақтау» деп анықталған. Сөздік қоры мәдениетінің негіздері отбасыда, мектепке дейінгі кезеңде қалыптасады [4]. Сонымен қатар, сөздік қоры мәдениеті «тілдің мақсатқа сай және еркін қолданылуын қамтамасыз ететін білімдер мен дағдылар жүйесі» ретінде қарастырылады [5];

«сөздік қорының коммуникативтік кемелдігін көрсететін белгілер мен қасиеттер жүйесі» [6]; «тілдің толық әрі қарапайым қолданылуын қамтамасыз ететін дағдылар мен білімдер жиынтығы» [7]. Демек, сөздік қоры мәдениеті жалпы мәдениеттің құрамдас бөлігі болып табылады, ал оның жоқтығы – сауатсыздықтың белгісі.

Сөздік қоры мәдениеті мынадай негіздерге сүйенеді:

- **мәнділік** – хабар мазмұнына, сипатына, мақсатына сәйкес тілдік құралдарды таңдай білу, қарым-қатынас формасын (монолог, диалог, полилог), әуенін, интонациясын дұрыс таңдау, сыпайылық;
- **байлық** – белсенді сөздік қорының мол болуы, қолданылатын морфологиялық формалар мен синтаксистік конструкциялардың әртүрлілігі;
- **экспрессивтілік** – орыс тілінің бай экспрессивті ресурстарын пайдалану, сөз өнерін меңгерудің негізі;
- **таза тіл** – әдеби-нормативті сөздер мен сөз тіркестерін, грамматикалық формаларды дұрыс қолдану.

Диалектизмдерді, көп сөйлеу стиліндегі сөздерді, ресми тілдегі бюрократиялық сөздер мен шет тілінен алынған сөздерді артық қолдану мәнсіз болып табылады.

Жоғарыда аталған қасиеттер сөздік қоры мәдениетінің негізгі көрсеткіштері болып табылады және бұл критерийлер әмбебап сипатқа ие.

Сөздік қоры мәдениетінің негізгі компоненттері 6–7 жастағы балаларда мынадай:

- әдеби тіл нормаларына сәйкес дыбыстау/сөздік қоры мәдениеті;
- пассивті және белсенді сөздік қордың байлығы, сөздерді дұрыс мәнінде қолдану, жағдай мен мақсатқа байланысты экспрессивті құралдарды пайдалана білу;
- өз пікірін логикалық және дәйекті жеткізу;
- сөздің грамматикалық құрылымының әдеби нормаларға сәйкес болуы;
- әдеби сөздік қор нормаларын меңгеру;
- негізгі этикалық қарым-қатынас ережелерін игеру.

6–7 жастағы балалардың сөздік қоры мәдениеті барлық сөйлеу түрлерінде көрініс табады. Бұл жаста негізгі форма – байланысқан сөздік қоры, ол онтогенезде 6–7 жасқа қарай қалыптасуы тиіс.

М.М. Алексеева мен Б.И. Яшина пікірінше, байланысқан сөздік қоры – «біртұтас мазмұнды білдіру қажеттілігін көрсететін және «қатынасты қамтамасыз ету мен өзара түсіністікке» бағытталған бірнеше логикалық үйлескен сөйлемдерді қамтитын кеңейтілген пікір» [8].

С.Л. Рубинштейн еңбектерінде байланысқан сөздік қоры «ойды сөйлеуші немесе жазушының жеткізуі оның тыңдаушы немесе оқырман үшін түсініктілігі тұрғысынан адекваттылығын көрсетеді» деп көрсеткен. Автордың зерттеулерінде байланысқан сөздік қордың онтогенезде дамуының негізгі факторы – сөйлеушінің «өз мазмұнын түсінікті жеткізуге» қабілетінің біртіндеп дамуы болып табылады [9].

Негізгі бөлім. Өлеңдік шығарма – бұл әдеби мәтіннің ерекше түрі, ол өлеңдік құрастыру принциптері бойынша құрылған – рифмаға, өлеңдік өлшем мен ырғаққа ие. Сондай-ақ өлеңдік шығарманың айрықша ерекшелігі оның көлемінің әдетте шағын болуында, бірақ мәтіннің аз болуына қарамастан, шығарманың әрқашан көркемдік бейнелілігі жоғары болады, және авторға қысқа мәтін көлемінде оқырман/тыңдаушыда толыққанды көркем образ туғызу қажет болғандықтан көркем-экспрессивті құралдардың көбірек қолданылуы тән. Осы ерекшеліктер тұрғысынан өлеңдік шығармалар мектепке дейінгі балаларды оқыту және тәрбиелеудің құралдары ретінде қарастырылғанда, бір жағынан, олар қолжетімді болып табылады, өйткені көлемі аз, рифма арқылы тез жатталады. Екінші жағынан, мектепке дейінгі жастағы балалар, әсіресе ПДТ балалар, шығарманың мазмұнын, оның бейнелілігін әрдайым толық меңгере және түсіне бермейді. Сондықтан өлеңмен жұмыс көбінесе механикалық жаттаумен шектеледі, бұл олардың дамытушылық әлеуетін айтарлықтай төмендетеді. Мұндай тәсілде балалар тілдің көркемдік құралдарының мақсатын іс жүзінде меңгермейді, жаңа сөздерді үйренбейді және сөйлеуінде интонациялық экспрессивтілік қалыптаспайды.

ПДТ бар балалар – бұл кейбір психикалық процестері, ең алдымен танымдық функциялары жеткіліксіз деңгейде қалыптасқан, бірақ дамуы жалғасып отырған балалар тобы. Дамуының қарқыны нормотиптік құрдастарына қарағанда төмендеу болса да, қолайлы жағдайларда олар өз жас ерекшелігіне сай деңгейге жетуі мүмкін. Бұл ПДТ бар балалар мен ақыл-ойы кем балалар арасындағы басты айырмашылық болып табылады.

ПДТ бар балаларда танымдық сфераның ерекшеліктеріне байланысты оқу процесінде қиындықтар жиі байқалады, әсіресе жазу, санау, әртүрлі әмбебап оқу әрекеттерін дамытуда.

Арнайы психология саласында И.И. Мамайчук ПДТ-ді кері қайтарылатын дизонтогенездің бір түрі ретінде қарастырады. Психикалық дизонтогенез – психикалық дамудың бұзылуы, ол психикалық функциялардың қалыптасу тәртібі, ритмі мен қарқынының өзгеруіне әкеледі [10].

Т.А. Власова мен М.С. Певзнер пікірінше, ПДТ бар балалар екі санатқа бөлінеді: психофизикалық немесе психикалық инфантилизмі бар балалар және инфантилизм танымдық қызметтің дамуының кешігуімен қатар жүретін балалар. Атап айтқанда, бұл кешігулер ерікті назар, логикалық есте сақтау, кеңістік ұғымдары, қабылдау, ойлау және танымдық дамудың басқа аспектілеріне әсер етеді [11].

ПДТ бар балаларда әдетте барлық танымдық функциялардың – ойлау, қабылдау, назар, есте сақтау, тіл – даму қарқыны төмен болады, бұл өз кезегінде тұлғаның басқа қырларының дамуына ерекшелік енгізеді. Сонымен қатар, ПДТ кезінде интеллектуалдық жұмысқа қабілеттіліктің төмендігі, тез шаршау жиі байқалады, сондықтан мұндай балаларға ерекше тәрбиелеу және оқу жағдайлары қажет. Мақсатты кешенді шаралар – педагогикалық, психологиялық, медициналық – қолданған жағдайда, бұл артта қалушылық жасөспірімдік кезеңге дейін өтелуі мүмкін және бала әрі қарай қалған балалармен тең дәрежеде білім алады.

ПДТ – психикалық бұзылыстың бір формасы, ол әртүрлі себептерді, даму механизмдерін, белгілер мен жеңіл интеллектуалдық кемшіліктің динамикасын қамтиды. Ол интеллектінің қалыпты дамуы мен ақыл-ой кемістігі арасындағы аралықта орналасады және арнайы түзетуші-дамытушы жұмыс арқылы жақсаруы мүмкін.

Эксперименттік жұмыстың констатирлеу кезеңінің мақсаты – ПДТ бар 6–7 жастағы балалардың сөздік қоры мәдениетінің қалыптасу деңгейін анықтау.

А.Н. Гвоздева, Е.И. Тихеева сияқты ғалымдардың зерттеулері негізінде 6–7 жастағы ПДТ бар балалардың сөздік қоры мәдениетінің көрсеткіштері мен диагностикалық тапсырмалары белгіленді.

Кесте 1 – Диагностикалық карта

Көрсеткіштер	Әдістеме	Диагностикалық әдістеме
Дыбыстау (звукоизуысы)	Диагностика дыбыстаудың (авторлар Н.М. Трубникова, О.Б. Иншакова)	Дауысты биіктік, күш және тембр бойынша модуляциялау қабілеті
Байланысқан сөйлеу	Сөйлеудің байланыстылығын диагностикалау әдістемесі (автор: В.П. Глухов)	Жеке тәжірибе негізінде әңгіме құра білу қабілеті

Диагностикалық әдістеме 1. «Дыбыстауды диагностикалау»
Авторлар: Н.М. Трубникова, О.Б. Иншакова

- **Мақсаты:** дыбыстаудың қалыптасу деңгейін диагностикалау.
- **Мазмұны:** сөздердегі дыбыстарды тексеру үшін О.Б. Иншакова альбомындағы арнайы бейнелі карталар қолданылды. Әр балаға зат бейнеленген суреттер көрсетіледі, және ол көрсетілген затты атауы қажет.
- **Көрнекі материал тізімі** – 1-сурет, Қосымша В.
- **Нәтижені бағалау критерийлері:**
 - 3 балл – бұзылулар жоқ
 - 2 балл – 1–2 фонетикалық топ бұзылған
 - 1 балл – 3 және одан көп фонетикалық топтар бұзылған

6–7 жастағы мектепке дейінгі балалардың дыбыстау қалыптасу нәтижелері 1-суретте көрсетілген.

Балалардың 20%-ында (2 адам) төмен деңгей анықталды: олардың р және л дыбыстарын айтуында қиындықтар бар; бір баланың дыбыстарында сондай-ақ сыбыр дыбыстар мен шипящий дыбыстардың ауыстырулары кездеседі, йотталған дыбыс жоқ; бір баланың сонорлы дыбыстары автоматтандырылмаған, сондай-ақ дыбыстардың дауыссыздық-қаттылық қасиеттерінің араласып кетуі байқалады.

Балалардың 60%-ында (6 бала) орташа деңгей анықталды: бұл балаларда р және л дыбыстарын дұрыс айтуда қиындықтар бар.

Балалардың 20%-ында (2 адам) дыбыстық сөйлеу мәдениетінің жоғары деңгейі қалыптасқан: олардың барлық дыбыстары дұрыс айтылып, автоматтандырылған.

Қорытынды. Зерттеу көрсеткендей, ПДТ бар мектепке дейінгі балаларда сөйлеу мәдениетінің негізгі компоненттері – дыбыстарды дұрыс айту, грамматикалық құрылым, сөздік қорының байлығы, логикалылық, экспрессивтілік және сөйлеудің байланыстылығы – толық қалыптаспаған. Бұл балаларда диалогтық, монологтық және әңгімелеу сөйлеуінде логикалылық пен байланыстылықтың бұзылыстары, сөздердің мағынасын дұрыс қолданбау, лексикалық жүйеліліктің төмендігі, грамматикалық қателер және аграмматизмдер жиі байқалады. Сөйлеу қорын дамытуда тақпақтарды жаттау маңызды құрал болып табылады. Тақпақтарды жаттау арқылы қабылдау, назар, есту және моторлық есте сақтау сияқты танымдық процестер жанама түрде дамиды; балалар жаңа сөздер мен грамматикалық конструкцияларды меңгереді, белсенді және пассивті сөздік қоры кеңейеді, тілдік сезім қалыптасады. Сонымен қатар, тақпақтардың ритмикалық және көркемдік ерекшеліктері балаларға сөйлеудің интонациясын, ырғақ пен темпін басқаруды, сөйлеу үзілістерін дұрыс қоюды үйретеді.

Тақпақ мәтіндерін таңдау барысында балалардың жас ерекшеліктері мен жеке қабілеттері ескеріліп, педагог сабақтарда қосымша әдістемелік жұмыстар жүргізуі қажет. Ассоциативті есте сақтау, мнемотехникалық жолдар, пиктограммалар сияқты әдістерді қолдану тақпақтарды жаттау процесін тиімді етеді және кейінгі прозалық мәтіндерді оқу мен әңгімелеу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Осылайша, тақпақтарды жүйелі қолдану ПДТ бар мектепке дейінгі балалардың сөйлеу мәдениетін қалыптастыруда және сөйлеудің экспрессивтілігін арттыруда тиімді әдіс болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III «Білім туралы» заңы <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>,
2. Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы 2002 жылғы 8 тамыздағы №345-II Заңы
3. Баряева Л.Б., Лебедева И.Н. Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития (на модели обучения рассказыванию по картине) // Логопедия.2005.№1.С. 11-21.

4. Ларина Л. Ю. Планирование формирования речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития // Современное педагогическое образование. 2018. №5. <https://cyberleninka.ru/article/n/planirovanie-formirovaniya-rechevoy-kompetentsii-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> обращения: 28.10.2024).
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.
6. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М. : Смысл, 2013. 426 с.
7. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. СПб. : Питер, 2014. 320 с.
8. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М. : МПСИ, 2014. 64 с.
9. Мамайчук И. И. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии : учебное пособие. СПб. : Изд-во СПб
10. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. М.: Изд. центр «Академия», 2014. 464 с.
11. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / под ред. Ф. А. Сохина, Е. И. Тихеева. М. : Просвещение, 2011. 159 с.

УДК 376.3

МРНТИ 14.25.05

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.006

¹Жүнісбекова А., ²Кемешова А.М.,

¹7M01906 - Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты
п. э. к., Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, Алматы қ., Қазақстан

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН 4-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУДА 3D МОДЕЛЬДЕУДІ ҚОЛДАНУ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа:

Мақалада көретін қабілеті бұзылған 4-сынып оқушыларының танымдық қабілеттерін дамытуда 3D-модельдеуді қолдану тәжірибесі қарастырылады. Зерттеу барысында үш өлшемді модельдеу технологияларының оқушылардың ойлау, қабылдау және кеңістік бағдарлау қабілеттеріне әсері бағаланды. Нәтижелер көрсеткендей, 3D-модельдеу сабақтары балалардың білімге қызығушылығын арттыруға, ақпаратты қабылдау және өңдеу қабілетін жетілдіруге мүмкіндік береді.

Негізгі сөздер: 3D-модельдеу, танымдық қабілеттер, көретін қабілеті бұзылған балалар, 4-сынып, визуалды қабылдау, кеңістік бағдарлау

¹Жүнісбекова А., ²Кемешова А.М.,

¹Магистрант 2 курса 7M01906 – «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

²к.п.н., ст.преподаватель кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ 3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация:

В статье рассматривается опыт использования 3D-моделирования в развитии познавательных способностей учащихся 4 класса с нарушением зрения. В ходе исследования оценивалось влияние технологий трёхмерного моделирования на мышление, восприятие и пространственную ориентацию детей. Результаты показали, что занятия с 3D-моделями способствуют повышению интереса к обучению, улучшению восприятия и обработки информации.

Ключевые слова: 3D-моделирование, познавательные способности, дети с нарушением зрения, 4 класс, визуальное восприятие, пространственная ориентация

¹Zhunisbekova A., ²Kemeshova A.M.,

¹2nd-year Master's student, 7M01906 – "Special Pedagogy: Inclusive Education"

²Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty
KazNPU named after Abai, senior lecturer, PhD, Almaty

EXPERIENCE OF USING 3D MODELING IN DEVELOPING THE COGNITIVE ABILITIES OF 4TH GRADE STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract:

The article explores the experience of using 3D modeling to develop the cognitive abilities of 4th-grade students with visual impairments. The study evaluated the impact of three-dimensional modeling technologies on students' thinking, perception, and spatial orientation skills. The results indicate that 3D modeling activities enhance students' interest in learning and improve their ability to perceive and process information.

Keywords: 3D modeling, cognitive abilities, children with visual impairments, 4th grade, visual perception, spatial orientation

Kіріспе

Қазіргі цифрлық дәуірде білім беру саласы ақпараттық-коммуникациялық технологияларды белсенді түрде енгізіп, оқыту үдерісін тиімді ұйымдастыруға бағытталған. Көру қабілеті бұзылған оқушылардың танымдық қабілеттерін дамытуда 3D-модельдеу технологиясының маңызы зор. Бұл әдіс кеңістіктік ойлау, қиял және шығармашылық қабілеттерді дамытуды қамтамасыз етеді.

Әсіресе, 3D-қалам арқылы модельдеу оқушылардың қол моторикасын жетілдіріп, оқу материалын визуализациялау арқылы оны түсінікті әрі қабылдауға жеңіл етеді. Мұндай тәжірибе оқушылардың кеңістіктік қиялын дамытуға, логикалық ойлау және шығармашылық дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. 3D-модельдеу сабақтарында оқушылар екіөлшемді және үшөлшемді бейнелермен жұмыс істей отырып, сызбалар мен схемаларды түсіну, олардың құрамдас бөліктерін талдау, бейнелердің өзара орналасуын ойша өзгерту сияқты қабілеттерін жетілдіреді.

Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы 2002 жылғы 8 тамыздағы №345-ІІ Заңында балалардың білім алу құқығы және тең мүмкіндікке қол жеткізуі қамтамасыз етілетіні көрсетілген («Әділет» АҚЖ). Осы заң негізінде қосымша білім беру жүйесінде 3D-модельдеу әдістерін қолдану ерекше қажеттіліктері бар оқушылар үшін білім беру процесін қолжетімді әрі тиімді етуге мүмкіндік береді. [1].

Нәтижесінде, 3D-модельдеу технологиясы көру қабілеті бұзылған оқушылардың танымдық дамуын, шығармашылық қабілеттерін және кеңістіктік ойлауын жүйелі түрде жетілдіру құралы ретінде маңызды болып отыр. Бұл әдіс оқушылардың оқу материалын визуалды қабылдауын арттырып, олардың оқу мотивациясын көтеруге де ықпал етеді.

Қазіргі білім беру жүйесінде инклюзивті технологияларды қолдану көру қабілеті зақымдалған балалардың танымдық дамуы мен білім алуын қолдауда маңызды рөл атқарады. Көру қабілеті шектеулі балалар үшін дәстүрлі оқу материалдары кейде жеткіліксіз болуы мүмкін, себебі олар визуалды ақпаратқа негізделген. Осы орайда 3D модельдеу технологиясы – оқу процесінде көпсенсорлы әдіс ретінде оқушылардың ойлау, қабылдау және кеңістік бағдарлау қабілеттерін дамытуға тиімді құрал болып табылады[2-3].

3D модельдеу арқылы оқушылар нақты объектілермен тактильді немесе виртуалды түрде өзара әрекеттеседі. Бұл олардың логикалық ойлау, есте сақтау, назар аудару және кеңістікті қабылдау дағдыларын жетілдіреді. Осы мақалада көру қабілеті зақымдалған 4-сынып оқушыларының танымдық қабілеттерін дамытуда 3D модельдеуді қолданудың тәжірибелік нәтижелері қарастырылады.

Негізгі бөлім

3D модельдеу – үш өлшемді кеңістікте объектілерді құру процесі болып табылады. Бұл технологияның негізгі мақсаты – нақты немесе абстрактілі объектілердің көлемді бейнесін жасау. Көру қабілеті зақымдалған оқушылар үшін 3D модельдеу әдісі оқу материалын

кеңістікте бейнелеу арқылы түсінікті етеді, бұл олардың танымдық қабілеттерін дамытуға ықпал етеді.

3D-қаламмен жұмыс жасау барысында оқушылар кеңістіктік ойлау, қиял, шығармашылық қабілеттерін дамытады. Бұл әдіс оқушылардың қол моторикасын жетілдіріп, оқу материалын визуализациялау арқылы түсінікті етеді. Сонымен қатар, 3D модельдеу оқушылардың өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын қалыптастырады, бұл олардың танымдық белсенділігін арттырады[4].

«3D-модельдеу» бағдарламасының өзектілігі және сипаттамасы

Қазіргі технологиялардың даму жағдайында 3D-графика оқу мен өндірістің әртүрлі салаларында кеңінен қолданылады. Бұл технология ғылыми жобалау жұмыстарын автоматтандыруда (CAD жүйелері арқылы ғимараттар, машина бөлшектері, механизмдер сияқты қатты денелі элементтер жасау), сәулет визуализациясында, сонымен қатар қазіргі заманғы медициналық визуализация жүйелерінде және «виртуалды археология» саласында белсенді қолданылады. Сонымен қатар, 3D-графиканың ең кең тараған қолданылуы – компьютерлік ойындарда, кино, телевидение және баспа өнімдерінде.

Кез келген үш өлшемді объектінің моделін жасау процесі «3D-модельдеу» деп аталады. Оның мақсаты – қалаған объектінің визуалды көлемдік бейнесін құру, ол нақты әлем объектілеріне сәйкес келуі немесе абстрактілі болуы мүмкін. Заманауи жаңалықтардың бірі – 3D-қалам технологиясын қолдану. Бұл әдіс арқылы қыздырылған биомодельдік пластик қолданылып, кеңістікте көлемдік бейнелер жасауға мүмкіндік береді. 3D-қаламмен жұмыс жасау жалпы білім беретін дамытушылық бағдарламаның негізгі құрамдас бөлігі болып табылады[5]. Бағдарламаның ерекшеліктері:

- Әдістемелік құрылым: Бағдарлама логикалық және жүйелі түрде құрылған, теориялық және практикалық сабақтарды қамтиды.
- Педагогикалық тиімділік: Оқушылардың білімге қызығушылығын арттыру және 3D-қалам арқылы модель құруға тұрақты қызығушылық қалыптастыру.
- Жеке тұлғаға бағытталғандық: Әр оқушы өзіне қызықты объектіні таңдай алады, топтық және жеке жұмыстарға қатысу мүмкіндігі бар.
- Дамытушылық мақсаттар: Интеллектуалдық, көркем-эстетикалық, моральдық даму, ғылыми-техникалық шығармашылыққа қатысу; шығармашылық қабілеттерді қалыптастыру және талантты оқушыларды анықтау мен қолдау; еңбек тәрбиесін дамыту.

Бағдарламада қолданылатын негізгі оқыту әдістері:

1. Танымдық әдіс – жаңа материалды қабылдау, түсіну және есте сақтау (дайын үлгілерді бақылау, модельдеу, иллюстрацияларды зерттеу, материалдарды талдау).
2. Жобалау әдісі – дағдылар мен қабілеттерді меңгеру және шығармашылық қолдану арқылы өз модельдерін жасау.
3. Эвристикалық әдіс – шығармашылық модельдер жасау және жаңа шешімдерді іздеу.
4. Проблемалық әдіс – мәселені қою және оны шешуді оқушылардың өз бетімен іздеуі.
5. Репродуктивтік әдіс – үлгі бойынша модель жасау, сұхбат жүргізу, аналогтық жаттығулар.
6. Жартылай ізденушілік әдіс – проблемалық тапсырмаларды педагог көмегімен шешу.
7. Бақылау әдісі – практикалық тапсырмаларды орындау барысында білім, дағды және қабілеттерді бағалау және түзету.

Бағдарламаны жүзеге асыруға қажетті дидактикалық материалдар: бейнефильмдер, әдістемелік әзірлемелер, көрнекі құралдар, модель үлгілері.

Осылайша, «3D-модельдеу» бағдарламасы көру қабілеті зақымдалған оқушылардың танымдық, шығармашылық және практикалық дағдыларын дамытуда өзектілігі жоғары, тиімді және жан-жақты бағытталған әдістемелік құрал болып табылады.

Зерттеу материалдары

«3D-модельдеу» бағдарламасы әдістемелік тұрғыдан дұрыс, логикалық құрылымдалған жұмыс жүйесін ұсынады. Бағдарламаны әзірлеудің педагогикалық тиімділігі – білімге қызығушылық танытқан оқушыларды анықтау және оларға 3D-қалам арқылы модель құруға тұрақты қызығушылық қалыптастыруға мүмкіндік беру. Модельдерді жасау барысында оқушыларда кеңістіктік ойлау және қиял дамиды[6].

Бағдарлама авторлық болып табылады, дидактикалық принциптерге негізделіп жасалған және қосымша жалпы білім беретін дамытушылық бағдарламалар талаптарына сәйкес құрастырылған. Бағдарламада теориялық оқу материалы жеткілікті түрде қамтылған, сонымен қатар барлық тақырыптарға нақты практикалық сабақтар белгіленген. Бұл сабақтарға бағдарлама ерекшеліктерін ескере отырып айрықша мән беріледі. Бағдарлама жеке тұлғаға бағытталған және әрбір оқушының өзіне ең қызықты объектіні таңдауға, тақырыпты және топты таңдауына мүмкіндік береді.

«3D-модельдеу» бағдарламасы теориялық және практикалық оқу материалдары бойынша барынша қолжетімділік ескеріліп құрылған және келесі бағыттарға арналған:

- оқушылардың жеке тұлғалық дамуы, оң әлеуметтік бейімделуі және кәсіби өзін-өзі анықтауы үшін қажетті жағдай жасау;
- оқушылардың интеллектуалдық, көркем-эстетикалық, моральдық дамуына, сондай-ақ ғылыми-техникалық шығармашылыққа қатысу қажеттілігін қанағаттандыру;
- оқушылардың шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру және дамыту, талантты оқушыларды анықтау, қолдау және дамыту;
- оқушылардың еңбек тәрбиесін қамтамасыз ету[7-8].

Зерттеу барысында көру қабілеті зақымдалған 4-сынып оқушыларына арналған 3D модельдеу бағдарламасы әзірленді. Бағдарламада оқушылардың жас ерекшеліктері мен жеке қабілеттері ескеріліп, теориялық және практикалық сабақтар қамтылды. Сабақтарда 3D-қалам арқылы модельдер жасау, оларды талдау, кеңістіктік ойлау тапсырмалары орындалды. Сонымен қатар, оқушылардың танымдық қабілеттерін бағалау үшін арнайы тесттер мен бақылау жұмыстары жүргізілді.

Зерттеу нәтижелері

Р. Амтхауэр, Дж.К. Беннет, Д. Векслер, О.И. Моткова зерттеулері негізінде 4 сынып оқушыларының кеңістіктік қиялын дамыту деңгейін диагностикалау үшін көрсеткіштер мен диагностикалық әдістемелер анықталды, олар төмендегі 1-кестеде ұсынылған[10].

Кесте 1 – Зерттеудің диагностикалық картасы

Көрсеткіштер	Диагностикалық әдістемелер
Екіөлшемді бейнелермен жұмыс істеу қабілеті	Диагностикалық әдістеме 1. Интеллект құрылымының тесті (VII субтест. Геометриялық қосу) (Р. Амтхауэр)
Үшөлшемді бейнелермен жұмыс істеу қабілеті	Диагностикалық әдістеме 2. Интеллект құрылымының тесті (VIII субтест. «Кубиктер») (Р. Амтхауэр)
Бүтіннің құрамдас бөліктері арқылы талдай білу қабілеті	Диагностикалық әдістеме 3. Векслер тесті (XI субтест – «Косса кубиктері»)
Бейнелердің өзара орналасуын ойша өзгерте білу	Диагностикалық әдістеме 4. Кеңістіктік қиял тапсырмалары (О.И. Моткова әдістемесі)

қабілеті	
Сызбалар мен схемаларды түсіну қабілеті	Диагностикалық әдістеме 5. Беннет техникалық шығармашылық тесті

Зерттеу нәтижесінде 3D модельдеу әдісін қолдану көру қабілеті зақымдалған оқушылардың танымдық қабілеттерін дамытуда тиімді екені анықталды. Оқушылардың кеңістіктік ойлау, қиял, шығармашылық қабілеттері артты. Сонымен қатар, оқу материалын түсіну деңгейі жоғарылады, оқушылардың өз бетінше жұмыс істеу дағдылары қалыптасты. Бұл әдіс оқушылардың оқу мотивациясын арттырып, оқу үдерісіне деген қызығушылықтарын оятты. Диагностикалық әдістеме 1. «Интеллект құрылымының тесті (VII субтест. Геометриялық қосу)»

- Мақсаты: екіөлшемді бейнелермен жұмыс істеу қабілетінің даму деңгейін зерттеу.
- Өткізу процедурасы: сынақтан өтіп жатқан оқушыға геометриялық фигуралардан бөлінген бөліктер бейнеленген карточкалар көрсетіледі. Жауап таңдау кезінде бөлікке бөлінген фигураға сәйкес келетін карточканы табу қажет.
- Нәтижені бағалау критерийлері: фигура бейнелеріне дәл сәйкестікті анықтау.
 - Төменгі деңгей – 90 ұпайдан аз
 - Орташа деңгей – 90–110 ұпай
 - Жоғары деңгей – 110 ұпайдан көп

Зерттеу нәтижелері 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2 – 4 сынып оқушыларының екіөлшемді бейнелермен жұмыс істеу қабілетін дамыту деңгейінің сандық нәтижелері

Топ	Балалар саны / %	Төменгі деңгей (ТД)	Орташа деңгей (ОД)	Жоғары деңгей (ЖД)
Эксперименттік топ (22/100%)	4/18%	12/55%	6/27%	
Бақылау тобы (22/100%)	5/23%	11/50%	6/27%	

Сонымен, зерттелген жасөспірімдер тобында екіөлшемді бейнелермен жұмыс істеу қабілетінің даму деңгейі бойынша орташа деңгей басым.

Диагностикалық әдістеме 2. «Интеллект құрылымының тесті (VIII субтест. «Кубиктер»)» (Р. Амтхауэр)

- Мақсаты: үшөлшемді бейнелермен жұмыс істеу қабілетінің даму деңгейін анықтау.
- Өткізу процедурасы: әрбір 20 тапсырмада белгілі бір ретке қойылған кубтардың қатарына қатысты өзгертілген күйдегі куб ұсынылады. Берілген кубты әріптермен белгіленген кубтардың біріне сәйкестендіру қажет.
- Нәтижені бағалау критерийлері: кубтардың дәл сәйкестігі.
 - Төменгі деңгей – 90 ұпайдан аз
 - Орташа деңгей – 90–110 ұпай
 - Жоғары деңгей – 110 ұпайдан көп

Зерттеу нәтижелері 3-кестеде көрсетілген.

Кесте 3 – 12–13 жастағы балалардың үшөлшемді бейнелермен жұмыс істеу қабілетін дамыту деңгейінің сандық нәтижелері

Топ	Балалар саны / %	Төменгі деңгей (ТД)	Орташа деңгей (ОД)	Жоғары деңгей (ЖД)
Эксперименттік топ (22/100%)	6/27%	13/59%	3/14%	

Контрольдік топ (22/100%)	6/27%	10/45%	6/28%	
------------------------------	-------	--------	-------	--

Эксперимент нәтижелерінің қорытындысы

Зерттеудің теориялық бөлімінде алынған қорытындыларға сәйкес, екінші тарауда 4 сынып оқушыларының кеңістіктік қиялын 3D-модельдеу арқылы дамыту тиімділігі қосымша білім беру жүйесінде эксперименттік түрде тексерілді. Эмпирикалық деректердің сандық және сапалық талдауы констатирлеуші эксперимент кезеңінде оқушылардың кеңістіктік қиялының төмен деңгейде екенін көрсетті. Бұл кеңістіктік қиялдың төмен және орташа деңгейінің басым болуымен айқындалды.

Формирлеуші эксперимент барысында оқушылардың шығармашылық қиялын дамыту жұмысы ғылыми-техникалық бағыттағы 3D-модельдеу арқылы ұйымдастырылды. Формирлеуші кезең былай құрылды:

- 4 сынып оқушыларының кеңістіктік қиялын дамыту көрсеткіштері анықталды: екіөлшемді және үшөлшемді бейнелермен жұмыс істеу қабілеті, бүтіннің құрамдас бөліктері арқылы талдай білу, бейнелердің өзара орналасуын ойша өзгерте білу, сызбалар мен схемаларды түсіну қабілеті;
- Қосымша білім беру жүйесінде 3D-модельдеу арқылы кеңістіктік қиялды дамыту мазмұны жүйелі түрде жүзеге асырылды, оған мотивациялық, когнитивті-практикалық және шығармашылық кезеңдер енгізілді;
- 4 сынып оқушыларының кеңістіктік қиялын дамыту көрсеткіштеріне бағытталған 3D-модельдеуге арналған қосымша сабақтар кешені әзірленді.

Осындай жұмыс 4 сынып оқушыларының кеңістіктік қиялын 3D-модельдеу арқылы арттыруға мүмкіндік берді. 3D-модельдеу техникаларын жобалар мен жұмыстарды дайындау кезінде қолдану оқушылардың өзін-өзі көрсету мүмкіндіктерін едәуір кеңейтті.

Контрольдік және констатирлеуші эксперимент кезеңдерінің салыстырмалы нәтижелері бойынша, эксперименттік топтағы 4 сынып оқушыларының жоғары деңгейдегі кеңістіктік қиялының үлесі 32% артып, олардың дамуы айтарлықтай жақсарғаны анықталды.

Қорытынды. Қорыта келгенде, көру қабілеті зақымдалған оқушылардың танымдық қабілеттерін дамытуда 3D модельдеу технологиясының маңызы зор. Бұл әдіс оқушылардың кеңістіктік ойлау, қиял, шығармашылық қабілеттерін дамыта отырып, оқу материалын түсінуді жеңілдетеді. Сонымен қатар, оқушылардың өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын қалыптастырып, оқу мотивациясын арттырады. Осылайша, 3D модельдеу әдісі инклюзивті білім беруде тиімді құрал болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы 2002 жылғы 8 тамыздағы №345-ІІ Заңы [Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы - "Әділет" АҚЖ](#)
2. Андрейкина, Е.К. Технология 3d-моделирования и проблема развития пространственных представлений обучающихся [Текст] / Е.К. Андрейкина, Н.Н. Гончарова // Вестник Московского Городского Педагогического Университета. – 2017. – №41. – С. 78-81.
3. 3D-принтер: история создания машины будущего / Акбутин Э. А., Доромейчук Т. Н. // Юный ученый. – 2015. – №1. – С. 97-98. 2.

4. 3D-ручки – зачем они нужны и в чем различаются / Geektimes [Электронный ресурс] – Электрон. <https://geektimes.ru/company/top3dshop/blog/284340/> дан. – (дата URL: обращения 04.07.2025).
5. Ивиин К. С., Башарова А. Ф. Принципы современного трехмерного моделирования в промышленном дизайне [Текст] / К. С. Ивиин, А. Ф. Башарова // Архитектон: известия вузов. – № 39. – Сентябрь 2012. – С. 101-113
6. Wei, W. Spatial Ability Explains the Male Advantage in Approximate Arithmetic [Текст] / Wei Wei¹, Chuansheng Chen and Xinlin Zhou // *Frontiers in Psychology* – 2016. – №7. – С. 1-9.
7. Ajay, R. Measurement of Spatial Ability: Construction and Validation of the Spatial Reasoning Instrument for Middle School Students [Текст] / Ajay Ramful, Thomas Lowrie, Tracy Logan // *Journal of Psychoeducational Assessment* – 2016. – №35. – С. 709-727.
8. Наконечная М. Методы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – URL: <http://s367.zouo.ru/index.php?id=1422> (дата обращения 04.07.2025).
9. Полежаев Ю. О. Геоетрография – язык визуализации структурируемых объектов [Текст] / Ю. О. Полежаев, А. Ю. Борисова; Нац. исслед. Моск. гос. строит. ун-т. – М.: НИУ МГСУ, 2015. – 103 с.
10. Половинкина Е. А. Развитие познавательной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно развивающем процессе [Текст] / Е. А. Половинкина // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 306-310.

УДК 376.3

МРПТИ 14.25.05

DOI 10.51889/2960-1673.2025.82.3.008

¹Serikkizy M., ²Rsaldinova A.K.,

¹2 st year Master's student, specialty 7M01908- Support for children with autism spectrum disorder, ²Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty
KazNPU named after Abai, senior lecturer, PhD, Almaty

THE EFFECTIVENESS OF PRACTICAL TEACHING METHODS IN DEVELOPING DAILY SELF-CARE SKILLS OF 5–6-YEAR-OLD CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract:

The article examines the effectiveness of practical teaching methods in developing self-care skills among 5–6-year-old children with Autism Spectrum Disorders (ASD). It demonstrates that systematic use of play-based, practical, and visual methods enhances independence, motor skills, and social-living abilities in children with ASD. The study results indicate that integrating specialized pedagogical approaches can improve adaptability and the level of autonomy of preschoolers with autistic traits.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, self-care skills, practical teaching methods, preschool children, adaptive learning.

¹Серікқызы М., ²Рсалдинова А.К.,

¹7М01908-Аутизм спектрі бұзылған балаларды сүйемелдеу мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

²п. э. к., Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

АУТИСТИК СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН 5–6 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ КҮНДЕЛІКТІ ӨЗІН-ӨЗІ КҮТУ ӘРЕКЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ПРАКТИКАЛЫҚ ОҚЫТУ ТӘСІЛДЕРІНІҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа:

Мақалада 5–6 жас аралығындағы аутистік спектр бұзылыстары бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыруда практикалық оқыту әдістерінің тиімділігі қарастырылған. Ойындық, практикалық және көрнекі әдістерді жүйелі қолдану балалардың өздігінен әрекет ету, моторлық дағдыларын дамыту және әлеуметтік тұрмыстық қабілеттерін қалыптастыруға ықпал етеді. Зерттеу нәтижелері арнайы педагогикалық тәсілдерді біріктіру арқылы аутистік ерекшеліктері бар мектепке дейінгі балалардың бейімделу қабілеті мен тәуелсіздік деңгейін арттыруға болатынын көрсетті.

Түйін сөздер: аутистік спектр бұзылыстары, өзін-өзі күту дағдылары, практикалық оқыту әдістері, мектепке дейінгі балалар, бейімделген оқыту.

¹Серикқызы М., ²Рсалдинова А.К.,

¹Магистрант 2 курса обучения специальности 7М01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

²к.п.н., кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация:

В статье рассматривается эффективность практических методов обучения в формировании навыков самообслуживания у детей 5–6 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС). Показано, что систематическое использование игровых, практических и наглядных методов способствует развитию самостоятельности, моторных навыков, а также формированию социально-бытовых умений у детей с РАС. Результаты исследования демонстрируют, что

интеграция специализированных педагогических подходов позволяет повысить адаптивность и уровень независимости дошкольников с аутистическими особенностями.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, навыки самообслуживания, практические методы обучения, дошкольники, адаптивное обучение.

Introduction

Currently, the development of cultural and hygienic self-care skills in preschool children with autism spectrum disorders (ASD) is a relevant issue. Self-care skills occupy an important place in the system of human values and influence the development of societal culture. With these skills, a child can interact harmoniously with the environment and develop a healthy lifestyle.

At present, parents of children with ASD primarily focus on developing the child's intellectual potential. As a result, although children's cognitive abilities may be at an average or high level, their ability to acquire cultural and hygienic self-care skills remains weak. This applies to a significant proportion of children with ASD[1-2].

Research (O.S. Nikolskaya, E.R. Baenskaya, M.M. Libling, E.S. Ivanov, et al.) has shown that the development of self-care skills in children with ASD is hindered by several factors:

- difficulties transitioning from involuntary to voluntary actions;
- low mental tone;
- lack of motivation;
- sensory sensitivity;
- emotional dependence on others.
- In addition, individual characteristics of children impede the acquisition of self-care skills, including:
 - stereotypical behavior;
 - negativism;
 - fear;
 - avoidance of communication;
 - aggression and self-injury.

In many cases, the development of self-care skills is further complicated by parents themselves. Excessive adult care prevents the formation of independence, as parents do everything for the child. This, in turn, slows the development of the child's ability to act independently.

Thus, working on developing self-care skills in children aged 5–6 with ASD is important not only for the child but also for the family. Using practical teaching methods, a child learns to take care of themselves, which increases independence and develops essential life skills for the future.

Children with ASD are characterized by features of mental development, including impaired emotional connections, stereotyped behavior, and difficulties in social interaction. They may have delayed or atypical speech development, a limited active vocabulary, and challenges in understanding spoken language[3].

One of the current pedagogical challenges is the formation of self-care skills, which include dressing and undressing, handwashing, eating with utensils, and using the toilet. These skills ensure the child's social adaptation and increase their level of independence.

The practical significance of this study lies in identifying effective teaching methods that allow children with ASD to acquire self-care skills in a playful and educational environment. [4-5].

Main Part

The formation of self-care skills in children with ASD requires an individual approach, taking into

account sensory characteristics and the emotional state of the child. The following practical teaching methods are recognized as effective:

Teaching Method	Description and Features
Use of operational cards	Visual and step-by-step instructions demonstrating the sequence of actions; help the child understand and repeat actions independently.
Emotional support	Includes comments, simple words, and natural adult movements to support the child and facilitate skill acquisition.
Repetition and reinforcement	Regular practical performance of actions in different situations to consolidate skills.
Play and visual models	Use of games and visual materials to engage the child and motivate independent actions.

These methods consider the specifics of autistic development, maintain a positive emotional atmosphere, and gradually foster the child's independence.

Indicators of Self-Care Skills

Skill	Description of Actions
Dressing and undressing	Unbuttoning, removing and neatly placing clothes, taking off shoes, socks, and tights.
Handwashing and face washing	Lathering and rinsing hands, washing the face.
Eating with utensils	Holding a spoon and fork, eating neatly, using a cup.
Using the toilet	Sequence of actions when using the toilet, including removing and putting on clothes and flushing.

Research Materials

The study involved preschool-aged children diagnosed with ASD. To study the effectiveness of practical teaching methods, the following were used:

- Observations of behavioral and speech manifestations;
- Practical self-care exercises (dressing, hygiene, eating skills);
- Play-based and developmental tasks to develop motor and cognitive skills;
- Maintaining individual observation diaries by educators;
- Use of visual aids, cards, and step-by-step instruction manuals.
- Teaching methods included reproductive, problem-based, heuristic, and play-based approaches, aimed at gradually forming self-care skills and socio-domestic adaptation.

For the baseline experiment, the following self-care indicators were identified:

1. Dressing and undressing – unbuttoning, removing and neatly placing clothes, taking off shoes, socks, and tights.
2. Handwashing and face washing – lathering and rinsing hands, washing the face.
3. Eating with utensils – holding a spoon and fork, eating neatly, using a cup.
4. Using the toilet – sequence of actions including removing and putting on clothes and flushing. [6-7].

The diagnostic method was “**Observation of the child's behavior**” (M.Yu. Vedenina) with a scoring system:

- 3 points – action performed correctly;
- 2 points – with minor adult assistance;
- 1 point – action performed entirely with adult support.

Research Results

The baseline experiment showed that the level of self-care skills in children aged 5–7 with ASD varies depending on the type of skill.

Indicator 1 – Dressing and Undressing Skills

Observation of the children showed that most participants were able to perform individual steps of the skill, such as unbuttoning and taking off shoes; however, completing all actions without adult assistance was rare. The average score on the scale was 2.1, corresponding to actions performed with minor inaccuracies and partial support from the educator. The most challenging steps for the children were neatly hanging up clothes and removing tights/socks.

Indicator 2 – Independent Handwashing and Face Washing Skills

Most children were able to lather and rinse their hands correctly, but the sequence of actions was often disrupted. About 60% of the children required reminders regarding the correct sequence, and only 40% performed face washing correctly. The average score was 2.0.

Indicator 3 – Eating with Utensils Skills

Children demonstrated a relatively high level of mastery in this skill. About 70% of participants confidently held a spoon and fork, ate neatly from a plate, and used a cup. The average score on the scale was 2.4. The most problematic aspects were proper use of the fork and maintaining hygiene while eating.

Indicator 4 – Toilet Use Skills

This skill proved to be the most difficult for the participants. Most children required constant support from the educator when removing and putting on clothing, as well as when completing the procedure. The average score was 1.8, reflecting significant dependence on adults.

Summary of Findings

Overall, the baseline experiment showed that self-care skills in children with ASD are formed unevenly. The most developed skill was eating with utensils, while the least developed was toilet use. These results highlight the need for systematic application of practical teaching methods, including play-based activities and step-by-step instructions, adapted to each child's individual characteristics.

These findings are consistent with the research of S.A. Morozova, A.N. Konopleva, and K.P. Gilberg, who emphasize the importance of gradual development of self-care skills through observation, repetition, and individualized educator support [8,9,10].

Conclusion

Early childhood autism (ECA) is a developmental disorder characterized by difficulties in communication and establishing emotional contact with others, leading to challenges in social adaptation. The causes of autism are diverse; however, early diagnosis allows for timely provision of necessary corrective support. Based on pedagogical diagnostics, an individualized development plan is created for children with ECA within the framework of comprehensive corrective work. A key aspect of this approach is continuous medical, psychological, and pedagogical support. Without timely intervention, children with ECA may face significant difficulties in learning and socialization.

Effective corrective work is conducted individually, taking into account structured spatial organization, schedules, and playful elements. Developing specific skills that gradually transform into independent abilities helps foster positive behavior, reduce autistic manifestations, and acquire essential daily living skills.

One of the most effective tools is the use of operational cards, which help organize the child's actions and facilitate the development of self-care skills. Timely corrective interventions contribute to the development of communication skills, interaction with others, mastery of self-care, and an increase in the child's mental activity.

The analysis of the baseline experiment highlighted the need to develop self-care skills in children aged 5–7 with ECA. The goal of the formative experiment was to test the possibility of developing these skills using operational cards, taking into account the child's individual characteristics, the specifics of autistic development, and the creation of a positive emotional environment during the learning process[11].

Recommendations for Parents and Educators on Developing Self-Care Skills in Children with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Worldwide, researchers have not yet reached a consensus on the causes of Autism Spectrum Disorder (ASD). Many hypotheses have been proposed. ASD leads to developmental impairments that affect a child's perception of the surrounding world. Without proper support, a child may grow up to be dependent and socially unadapted. Providing assistance to a child with ASD often takes many years, during which daily, weekly, or monthly progress may seem minimal or even nonexistent. However, every small step of progress is valuable; these initially awkward steps collectively contribute to the child's overall improvement and adaptation to life (V.E. Kogan).

Developing self-care skills is one of the most important objectives in raising and educating children with autism. At the same time, the lack of these skills is often not recognized by the child's family as a problem. For instance, when a child aged 3–5 must be fed or fully dressed and undressed by an adult, parents may take this for granted, not realizing how crucial self-care abilities are for the child's development and social adaptation.

To ensure successful development of self-care skills in a child with ASD, it is important to clearly define the specific skills to be introduced:

- Teach the child to use all utensils independently.
- Teach the child to hold a cup and drink using one hand.
- Teach the child to use napkins and wash hands before and after meals.
- Teach the child to use the toilet independently.
- Teach the child to pull up pants independently.
- Teach the child to put on sweaters and pants.
- Teach the child to undress and change clothes.
- Teach the child to fasten shoes, tie shoelaces, and remove shoes afterward.

One reason children with ASD may struggle to acquire self-care skills is a lack of imitation skills. Therefore, a key objective is to teach the child to repeat the adult's actions.

When working with a child with ASD, it is essential to plan your actions carefully, proceed step by step, and avoid rushing. Overloading the child can trigger negativism and loss of previously acquired skills. It is very important to observe the child's reactions to stimuli and monitor their mood. Equally important is to communicate with the child and explain the purpose of each action they perform.

For greater effectiveness, build on the child's existing skills. Begin with what the child can already do, praise their efforts—this provides positive motivation and fosters a good mood. Then gradually increase the complexity of tasks to develop the necessary skills. Always encourage the child and avoid scolding if something does not work out. Patience and consistency are crucial.

References

1. Constitution of the Republic of Kazakhstan, guaranteeing the right of every child to education.
2. Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” (Article 5), establishing the right of children with disabilities, including children with autism, to receive education in inclusive and specialized settings.
3. Law of the Republic of Kazakhstan “On Social Protection of Persons with Disabilities in the Republic of Kazakhstan,” providing conditions for social adaptation and rehabilitation of children with special educational needs (SEN), including children with ASD.
4. Law of the Republic of Kazakhstan on Social and Medico-Pedagogical Correctional Support for Children with Disabilities, dated July 11, 2002, No. 343.
<https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343>
5. Ersarina, A.K., Dzhangelidina, Z.B., Aitzhanova, R.K. (2020). *Special Development Program for Children with Autism*. Almaty: NNP CP. 169 p. ISBN 978-601-332-887-4.
6. Ayres, A.J. (2009). *The Child and Sensory Integration: Understanding Hidden Developmental Challenges*. T.: Terevinf. 98 p.
7. Appe, F. (2016). *Introduction to the Psychological Theory of Autism*. Moscow: Terevinf. 121 p.
8. Arsentieva, V.P. (2009). *Play as the Leading Type of Activity in Early Childhood*. Moscow: Forum. 144 p.
9. Bakutina, E.V. (2020). Features of Speech Development in Children with Childhood Autism. *Young Scientist Journal*, No. 12 (302), pp. 253–254. URL: <https://moluch.ru/archive/302/68189/> (accessed 20.03.2021).
10. Ilyina, K.D., Evtushenko, I.V. (2017). Features of the Formation of Self-Care Skills in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Scientific Review. Pedagogical Sciences*, No. 6-2, pp. 246–260.
11. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1721> (accessed 14.09.2025).

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Абаева Галия Аскербековна - Профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Педагогика және психология факультетінің деканы

Ахмедиева Кулмария Нуртаевна, педагогика ғылымдарының магистрі, ғылыми-әдістемелік бөлімінің меңгерушісі, Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-тәжірибелік орталығы (РБОҰБО), Алматы қ., Қазақстан Республикасы,

Баймошканова Гулнара Танірбергенқызы., 7М01906 - Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

Баймуратова Алуа Тулегеновна, п.ғ.к., Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығының жетекші ғылыми қызметкері (РББҰҰБО), Алматы қ., Қазақстан Республикасы,

Жүнісбекова Ақниет, 7М01906 - Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

Ерболов Диас, 7М01908-Аутизм спектрі бұзылған балаларды сүйемелдеу мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

Қалықбаева Алмагүл Жақанқызы-PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан, Алматы қ.

Кемешова Аккумис Мендигалиевна-педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

Нұрғали Ақниет., 7М01906 – «Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру» мамандығының 2 курс магистранты

Нусубалиева Елиза Шамшарбековна, Педагогика ғылымдарының кандидаты, И. Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университетінің доценті

Орынбасар Аружан, 7М01906 – «Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру» мамандығының 2 курс магистранты

Рсалдинова Ақмарал Құсайынқызы, п. г. к., Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Самиева Гулмира Болатхановна, Абай атындағы ҚазҰПУ магистранты. Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-тәжірибелік орталығының әдіскері (РБОҰБО),

Алматы, Қазақстан Республикасы,

Сейсенова Алмагуль Даулетказиевна- Доцент, филология ғылымдарының кандидаты, заңгер, «Азамат әулеті» жеке қайырымдылық қорының президенті.

Сардарова Жаннат Исмагуловна, п.ғ.д., қауымд.проф. Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Серікқызы Милена, 7М01908-Аутизм спектрі бұзылған балаларды сүйемелдеу мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абаева Галия Аскербековна, профессор, кандидат педагогических наук, декан Факультета Педагогики и психологии КазНПУ имени Абая

Ахмедиева Кулмария Нуртаевна, магистр пед.наук, руководитель научно-методического отдела,

Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО), г.Алматы, Республика Казахстан

Баймошканова Гулнара Танирбергенкызы, Магистрант 2 курса 7М01906 – «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

Баймуратова Алуа Тулегеновна, к.п.н., в.н.с., Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО), г.Алматы, Республика Казахстан,

Жүнісбекова Акниет, Магистрант 2 курса 7М01906 – «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

Ерболов Диас, Магистрант 2 курса обучения специальности 7М01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Калыкбаева Алмагул Жакановна- PhD, старший преподаватель, Казахского национального педагогического университета имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Кемешова Аккумис Мендигалиевна- кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казахского национального педагогического университета имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Нургали Акниет, Магистрант 2 курса 7М01906 – «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

Нусубалиева Елиза Шамиарбековна, Кандидат педагогических наук, Доцент Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева

Орынбасар Аружан, Магистрант 2 курса 7М01906 – «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

Рсалдинова Акмарал Кусаиновна, к.п.н., кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Сардарова Ж.И., д.п.н., ассоц.профессор кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Самиева Гулмира Болатхановна, магистрантка КазНПУ им. Абая, методист, Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО),

г.Алматы, Республика Казахстан,

Сейсенова Алмагуль Даулетказиевна, доцент, кандидат филологических наук, юрист, Президент частного благотворительного Фонда «Азамат әулеті».

Сериккызы Милена, Магистрант 2 курса обучения специальности 7М01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

IFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abaeva Galia Askerbekovna. Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology at Abai Kazakh National Pedagogical University.

Akhmedieva Kulmariya Nurtaevna, Master of Pedagogical Sciences, Head of Scientific and Methodological Department,

National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education (NNPC RSIO), Almaty, Republic of Kazakhstan,

Baimuratova Alua Tulegenovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education (NNPC RSIO),

Almaty, Republic of Kazakhstan,

Baimoshkanova Gulnara Tanirbergenkyzy, 2nd-year Master's student, 7M01906 – "Special Pedagogy: Inclusive Education

Yerbolov Dias., 2 st year Master's student, specialty 7M01908- Support for children with autism spectrum disorder, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Zhunisebekova Akniet, 2nd-year Master's student, 7M01906 – "Special Pedagogy: Inclusive Education"

Kalykbaeva Almagul Zhakanovna- PhD, Senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Kemeshova Accumis Mendigaliyevna - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Nurgali Akniet., 2nd-year Master's student, majoring in 7M01906 – "Special Pedagogy: Inclusive Education"

Nusubaliyeva Eliza Shamsharbekovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of I. Arabaev Kyrgyz State University

Orynbasar Aruzhan, 2nd-year Master's student, majoring in 7M01906 – "Special Pedagogy: Inclusive Education"

Sardarova Zhannat Ismagulovna, Scientific advisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Rsaldinova Akmaral Kusainovna, PhD, Department of Special Pedagogy, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Samieva Gulmira Bolatkhanovna., master's student at KazNPU named after. Abay, methodologist, National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education (NSPC RSIO),

Almaty, Republic of Kazakhstan,

Seisenova Almagul Dauletkazievna, Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, Lawyer, President of the Private Charitable Foundation "Azamat Äuleti."

Serikkizy Milena, 2 st year Master's student, specialty 7M01908- Support for children with autism spectrum disorder

МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

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

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

Бірінші бет:

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

Мақаланың құрылымы:

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

Авторларға қойылатын талаптар:

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

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

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

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

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

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың «Хабаршы-хабаршы» сериясы шығарылымының

орындалуын бақылау бас редакторға жүктеледі, мақаланың мазмұнына авторлар жауапты.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

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

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

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

Структура статьи

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

Требование для авторов:

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

Кегль шрифта – 12 (аннотация, ключевые слова, литература - 10, текст таблиц – 10), шрифт – Times New Roman, выравнивание – по ширине текста, интервал – одинарный, абзацный отступ – 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.