



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»**

№4 (83), 2025

Алматы, 2025

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті
ХАБАРШЫ
«Арнайы педагогика» сериясы,
№4 (83), 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.с.ғ.к., қауым. профессор,
Абай атындағы ҚазҰПУ; Рсалдинова А.К.
– п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ;
Умарова Ф.М. – п.ғ. магистрі, Абай
атындағы ҚазҰПУ;

Редакция алқасы:
п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
п.ғ.к., А.А. Байтурсынова,
п.ғ.к., З.Н. Бекбаева,
п.ғ.к., Т.Ж. Байдельдинов
п.ғ.к., О.В. Звалишина
психол.ғ.к., Шайжанова Қ.У.
PhD, С.С. Жакипбекова
PhD, А.Ж. Калыкбаева
№7 Зияты зақымдалған балаларға
арналған мектеп-интернатының
директоры
К.А. Токсамбаева
п.ғ.к., доцент Шеймарданов Ш.Ф.
(Казань);
п.ғ.д., профессор Е.М. Кулеша (Польша);
п.ғ.д., профессор Л.Хоппе (Германия);
п.ғ.д. профессор Ж.А. Пайлозян
(Армения); психол.ғ.д., қауымд. профессор
А.В. Ипатов (Ресей);
психол.ғ.д., қауымд. профессор
Прудникова В.А. – п.ғ.д., (Ресей);
п.ғ.к., доцент, Нигматуллина И.А.
(Казань)
Жауапты хатшы
Борисова Е.С. – п.ғ. магистрі
Техникалық хатшы
п.ғ.м., Ұ.А. Мирзахмедова

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2025

Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2023 жылы қарашаның 3-де тіркелген
№ KZ04VPU00081049

Басуға 20.12.2025 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

Баймухамет Р.Б., Аутаева А.Н., Терминологиялық
құзыреттіліктің магистранттардың кәсіби
қалыптасуындағы рөлі

Баймухамет Р.Б., Аутаева А.Н., Роль терминологической
компетентности в профессиональном становлении
магистрантов

Baymukhamet R.B., Autayeva A.N., The role of terminological
competence in the professional development of master's students

Естемесова Ж. Т, Тоқтарұлы Д., Омарғалиева Г.С, Зияты
зақымдалған балаларға арналған арнайы білім беру
мекемелеріндегі өзекті мәселелерге талдау педагог
мамандардың көзқарасы бойынша

Естемесова Ж. Т, Тоқтарұлы Д., Омарғалиева Г.С, Анализ
актуальных проблем в специальных образовательных
учреждениях для детей с интеллектуальными нарушениями на
основе мнений педагогов

Zh. T. Estemesova, D. Toktaruly, G. S. Omargaliyeva, Analysis of
current issues in special educational institutions for children with
intellectual disabilities based on teachers' perspectives.

Рустембекова Ж.Б., Кабдырова А.А., Аутизм спектрі
бұзылған балалардың жалпы моторикасын дамытудағы
бейімделген дене шынықтырудың рөлі

Рустембекова Ж.Б., Кабдырова А.А., Роль адаптивной
физической культуры в развитии крупной моторики у детей с
расстройствами аутистического спектра

Rustembekova J. B., Kabdyrova A. A., The role of adaptive
physical culture in the development of gross motor skills in
children with autism spectrum disorders

А.М. Кемешова, С.Ж. Женис, Инклюзивті білім беру
жағдайында нашар көретін 5-сынып оқушыларының
кеңістікте бағдарлау дағдыларын интеллектуалды ойындар
арқылы дамыту

А.М. Кемешова, С.Ж. Женис, Развитие навыков
пространственной ориентировки у слабовидящих учащихся 5-
х классов посредством интеллектуальных игр в условиях
инклюзивного образования

A.M., Kemeshova, S.ZH., Zhenis, Development of spatial
orientation skills of visually impaired 5th grade students in the

Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК Серия «Специальная педагогика», №4 (83), 2025 Периодичность – 4 номера в год. Выходит с 2001 года. Главный редактор д.психол.н., проф Жиембаева Н.Б. Зам.главного редактора к.п.н., ст. преп. Кемешова А.М. Научные редакторы, к.психол.н., ассоц. проф. Аугаева А.Н., к. п.н., доцент Рсалдинова А.К., магистр п.н., Умарова Ф.М. Редакционная коллегия: к.п.н., доцент Абаева Г.А., д.п.н., проф. Мовкеева З.А., к.п.н., Байтурсынова А.А., к.п.н., Бекбаева З.Н., к.п.н., Байдельдинов Т.Ж., к.п.н., Звалишина О.В., к.психол.н., Шайжанова К.У. PhD, Жакипбекова С.С., PhD, Калыкбаева А.Ж. Директор школы-интерната для детей с нарушением интеллекта №7 Токсамбаева К.А. к.п.н., доцент Шеймарданов Ш.Ф. (Казань) профессор Кулеша Е.М. (Варшава), профессор Хоппе Л. (Германия), д.п.н., профессор Пайлозян Ж.А. (Армения); д.психол.н., ассоц. профессор Ипатов А.В. (Россия); д.психол.н., ассоц. профессор Прудникова В.А. – д.п.н., (Россия); к.п.н., доцент, Низматуллина И.А. (Казань) Ответственный секретарь магистр п.н. Борисова Е.С. Технический секретарь м.п.н., Мирзахмедова У.А. © Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2025 Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 3 ноября 2023 г. № KZ04VPY00081049 Подписано в печать 20.12.2025. 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	context of inclusive education through intellectual games <i>Kalykbaeva A.Zh., Zhambylkhan A.B., The us of ABA therapy methods for the formation of positive behavior in preschoolers with asd: a theoretical review</i> Калыкбаева А.Ж., Жамбылхан А.Б., АСБ бар мектеп жасына дейінгі балаларда оң мінез – құлықты қалыптастыру үшін АВА терапия әдістерін қолдану: теориялық шолу <i>Калыкбаева А.Ж., Жамбылхан А.Б., Применение методов АВА – терапии для формирования позитивного поведения у дошкольников с расстройством аутистического спектра: теоретический обзор</i> ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ <i>Жиенбаева Н.Б., Рахимова А.К., Особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития</i> <i>Жиенбаева Н.Б., Рахимова А.К., Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының зейінінің даму ерекшеліктері</i> Zhiyenbayeva N. B., Rakhimova A. K., Features of Attention Development in Primary School Children with Mental Developmental Delay <i>Шайжанова Қ.У., Шайхыслам Н.Е., Абибова Н.Ш., Мониторинг эффективности логопедической работы по развитию лексики у детей с онр (III уровень)</i> <i>Шайжанова Қ.У., Шайхыслам Н.Е., Абибова Н.Ш., СТЖД (III деңгей) бар балалардың сөздік қорын дамытудағы логопедиялық жұмыстың тиімділігін мониторингтеу</i> Shaizhanova K.U., Shaikhyslam N.Y., Abibova N.Sh., Monitoring the effectiveness of speech therapy work on vocabulary development in children with general speech underdevelopment (level III) <i>Калыкбаева А.Ж., Абдуваханова А.С., Аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыруда невербальді нұсқаулардың рөлі</i> <i>Калыкбаева А.Ж., Абдуваханова А.С., Роль невербальных инструкций в формировании навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)</i> Kalykbaeva A.Zh., Abduvakhapova A.S., The Role of Nonverbal Instructions in the Development of Self-Care Skills in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)	40 46 52 60
--	--	---

Kazakh National Pedagogical University named after Abai BULLETIN Series of «Special Pedagogics» №4 (83), 2025 Periodicity – 4 numbers in a year Publishing from 2001. Editor in chief doctor of Psychological sciences, professor N.B. Zhienbaeva Deputy editor candidate of Pedagogical sciences A.M. Kemesheva Scientific editor, candidate of Pedagogical sciences, A. A. Auteva, A.K. Rsaldinova candidate of pedagogical sciences, senior associate professor F.M. Umarova Master of Pedagogical sciences The editorial board members associate professor G. Abayeva, doctor of Pedagogical sciences, professor Z. Movkebaeva, A.A. Baitursynova, candidate of Pedagogical sciences, Z. Bekbayeva, candidate of Pedagogical sciences, T.J. Baideldinov, candidate of Pedagogical sciences, O.V. Zavalishina candidate of Psychological sciences K.U. Shaizhanova PhD, S.S. Zhakipbekova PhD, A.Zh. Kalykbaeva Director of the boarding school for children with intellectual disabilities №. 7 K.A. Toksambayeva 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) Prudnikova V.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, (Russia); Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nigmatullina I.A. (Kazan) Responsible secretary Master of Pedagogical sciences E.S. Borisova Technical Secretary Lecturer, U.A. Mirzakhmedova Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2025 The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK 3 November 2023. № KZ04VPY00081049 Signed to print 20.12.2025. Format 60x84 1/8. Volume – 16,4 publ. literature. Edition 300 num. Order 55. 050010, Almaty, Dostykave., 13 KazNPU named after Abai Publishing house «Ulagat» Kazakh National Pedagogical University named after Abai	ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Сардарова Ж.И., Серикова А.Б., Ертегі терапиясы арқылы ПДТ бастауыш сынып оқушыларының белсенді сөздік қорын дамыту ерекшелігі Сардарова Ж.И., Серикова А.Б., Особенности развития активного словарного запаса младших школьников с РАС через терапию сказкой Sardarova Zh.I., Serikova A.B., Features of Developing Active Vocabulary in Primary School Students with ASD through Fairy Tale Therapy Ерубайева А. А., Сабденова Б. А., Шейпинг әдісін қолдану арқылы мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөйлеу дағдыларын дамыту Ерубайева А. А., Сабденова Б. А., Развитие речевых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с использованием метода шейпинга Erubaeva A.A., Sabdenova B.A., Developing Speech Skills in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder Using the Shaping Method Шалдарбек С.Б., Булабаева С.Т., Жақанбаева Б.Б., Оптикалық дисграфияны зерттеудегі көру гнозисінің маңызы Шалдарбек С.Б., Булабаева С.Т., Жақанбаева Б.Б., Значение зрительного гнозиса в изучении оптической дисграфии Shaldarbek S.B., Bulabayeva S.T., Zhakanbayeva B.B., The role of visual gnosys in the study of optical dysgraphia Мирзахмедова У.А., Абаева Г.А., Кемешова А.М., 9-10 жастағы нашар көретін оқушыларда уақыт туралы түсініктерінің ерекшеліктері Мирзахмедова У.А., Абаева Г.А., Кемешова А.М., Особенности понятия о времени у слабовидящих школьников 9-10 лет Mirzakhmedova U.A., Abaeva G.A., Kemeshova A.M., Features of the concept of time in visually impaired schoolchildren aged 9-10 АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР..... СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... INFORMATION ABOUT THE AUTHORS..... МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ.....	67 74 83 90 96 98 100 102 103
---	---	--

Құрметті оқырмандар!

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

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

– Арнайы және инклюзивті білім берудің өзекті мәселелері.

– Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды зерттеу.

– Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту және тәрбиелеу. Құрметті әріптестер, оқырмандар!

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

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

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

Уважаемые читатели!

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

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

– Актуальные вопросы специального и инклюзивного образования;

– Изучение детей с особыми образовательными потребностями;

– Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

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

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

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

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

ӨОЖ 378.048.2

ҒТАМР 14.35.01

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.011

¹Р.Б. Баймухамет, ²А.Н. Аутаева

¹8D01901 – Арнайы педагогика БББ I – курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан

²пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы педагогика
кафедрасының меңгерушісі, Алматы қ., Қазақстан

**ТЕРМИНОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІҢ МАГИСТРАНТТАРДЫҢ КӘСІБИ
ҚАЛЫПТАСУЫНДАҒЫ РӨЛІ**

Аңдатпа. Мақалада магистранттардың кәсіби қалыптасуындағы терминологиялық құзыреттіліктің рөліне кешенді талдау жасалады. Магистрант негізгі базалық білімді меңгерген маман болғанына қарамастан ғылыми аспект тұрғысынан кәсіби құзыреттілікті тереңірек қалыптастыру қажет білім алушылар тобы болып табылады. Олардың кәсібилігі тек қана теориялық білімді меңгеру және оны практика жүзінде қолданумен шектелмейді. Себебі, магистратура академиялық деңгейі ғылыми үрдіске белсенді қатыса алатын кәсіби мамандарды даярлауды көздейді. Демек, мұнда терминологиялық құзыреттіліктің де алатын орны ерекше. Себебі, магистрант үшін өзінің кәсіби саласына қатысты терминдерді білу және оны ғылыми тұрғыдан жетік қолдана білу олардың теориялық – практикалық білімдерінің тиімділігін арттыратын тетік бола алады.

Мақала авторлары ұсынылған мақала мазмұнында терминологиялық құзыреттіліктің мазмұнын, компоненттерін теориялық талдау әдісінің негізінде ашып көрсетіп, оның рөліне нақты тоқталады. Сонымен қатар, мақалада терминологиялық құзыреттілікті зерттеген авторлардың еңбектерінен үзінділер келтіріліп, авторлар тарапынан тұжырымдар ұсынылған.

Кілт сөздер: магистратура, терминологиялық құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, кәсіби қалыптасу, термин.

¹Р.Б. Баймухамет, ²А.Н. Аутаева

¹докторант I – курса ОП 8D01901 – Специальная педагогика, г. Алматы, Казахстан

²к.пс.н., ассоциированный профессор, заведующая кафедрой Специальной педагогики
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**РОЛЬ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
СТАНОВЛЕНИИ МАГИСТРАНТОВ**

Аннотация. В статье проводится комплексный анализ роли терминологической компетентности в профессиональном становлении магистрантов. Несмотря на то что магистрант уже является специалистом, освоившим базовое профессиональное образование, он относится к группе обучающихся, которым необходимо более глубокое формирование профессиональной компетентности в научном аспекте. Их профессионализм не ограничивается лишь овладением теоретическими знаниями и их практическим применением. Магистратура как академический уровень предполагает подготовку специалистов, способных активно участвовать в научном процессе. Следовательно, терминологическая компетентность занимает здесь особое место. Знание терминов, относящихся к профессиональной сфере магистранта, и умение корректно и научно

обоснованно использовать их выступают механизмом повышения эффективности его теоретико-практической подготовки.

Авторы статьи, опираясь на методы теоретического анализа, раскрывают содержание и компоненты терминологической компетентности, а также акцентируют её значимость. Кроме того, в работе приведены фрагменты исследований авторов, изучавших терминологическую компетентность, и представлены выводы, сформулированные авторами статьи.

Ключевые слова: магистратура, терминологическая компетентность, профессиональная компетентность, профессиональное становление, термин.

¹R.B. Baymukhamet, ²A.N. Autayeva

¹*1st-year doctoral student, Educational Program 8D01901 – Special Pedagogy, Almaty, Kazakhstan*

²*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

THE ROLE OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MASTER'S STUDENTS

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the role of terminological competence in the professional development of master's students. Although a master's student is already a specialist with fundamental professional education, this group of learners requires a deeper formation of professional competence in the scientific dimension. Their professionalism is not limited to acquiring theoretical knowledge and applying it in practice. The master's level, as an academic stage, aims to prepare specialists capable of actively participating in scientific processes. Therefore, terminological competence holds a particularly significant place. Knowing the terms related to their professional field and being able to use them accurately and scientifically serves as a mechanism for enhancing the effectiveness of their theoretical and practical training.

Relying on theoretical analysis methods, the authors of the article reveal the content and components of terminological competence and emphasize its importance. In addition, the article includes excerpts from studies of scholars who explored terminological competence, and presents the conclusions formulated by the authors.

Keywords: master's program, terminological competence, professional competence, professional development, term.

Кіріспе. Білім беру мен ғылым саласындағы қарқынды өзгерістер жағдайында терминологиялық құзыреттілік мамандардың қалыптасуындағы шешуші фактордың бірі болып отыр. Себебі, терең ғылыми зерттеу үрдісіне аяқ басу мен ғылыми нәтижелерді таратуға бағытталған шаралар аталған құзыреттілік түрінің міндетті түрде жоғары деңгейде қалыптасуын көздейді. Себебі, ғылыми үрдіс тек терминнің дефинициясын білумен шектелмейді. Сонымен бірге, терминнің орынды қолданылуы, халықаралық стандарт шеңберінде жанаруы және аударма кезіндегі талаптары туралы да білім қоры қажет етіледі.

Елімізде терминологиялық сөздіктің ғылыми еңбектер арасында кездескендігіне қарамастан, нақты арнайы педагогика мәселелеріне бағытталған сөздік әлі күнге дейін әзірленбеген. Бұл мәселенің қарама – қайшылығы бола отырып, тақырыпты зерттеудің көкейкестілігін негіздей алады.

Мақала аясындағы зерттеудің мақсаты - терминологиялық құзыреттіліктің магистранттардың кәсіби қалыптасуындағы рөлін арнайы әдебиеттерді талдай отырып негіздеу.

Негізгі бөлім. Магистранттардың кәсіби қалыптасуындағы терминологиялық құзыреттіліктің рөлі бірқатар факторлар есебінен негіздеуге болады. Атап айтқанда, қазіргі

таңда білім беру саласындағы өзгермелі жағдайлар мен қарқынды даму үрдісі ғылым саласына жаңа терминдердің пайда болуына алып келді. Бұл терминдердің енуі гуманистік, технологиялық және инновациялық мақсаттар негізінде пайда болып, бұрын қалыптасқан кейбір терминдерді алмастыруға, кейбірін қолданыстан алып тастауға ықпал етті. Сәйкесінше, мұндай өзгерістер магистранттардың кәсіби қалыптасу процесінде өз әсерін тигізеді. Демек, терминологиялық құзыреттілікті қалыптастыру мен дамыту жоғары маңызға ие.

XXI ғасырдың басында пайда болған «тосқауыл» жекелеген халықтардың да, бүкіл елдердің де өмірінің әртүрлі салаларында жұмыс істейтін терминдерді бірыңғай түсіну мен түсіндірудің болмауы нәтижесінде туындаған көптеген мәселелерді шешуде негізгі кедергі болды. Бұл терминологиялық кедергіні жою мәдениетаралық және кәсіптік коммуникацияда өте маңызды [1].

Екінші себеп қазіргі білім беру парадигмасының өзгеруіне байланысты. Білімнен құзыреттілікке бағытталған білім беру моделіне көшу оқу ақпаратын игеру процесінде және ең алдымен гуманитарлық цикл пәндерінде терминологияның маңыздылығына деген көзқарасты түбегейлі өзгертті. Тұрақты анықтамалардың қарапайым репродукциясынан және оларды оқу жағдайларында мүмкіндігінше дәл қолданудан қазіргі гуманитарлық білімнің терминологиялық әртүрлілігін түсінуге баса назар біртіндеп ауысады. Осыған байланысты саралау қажеттілігі ғана емес, сонымен қатар интеллектуалды, шығармашылық, коммуникативті және басқа да қызмет түрлерінде қолданылатын терминологияның мағыналарын нақтылау қажеттілігі артады [2].

Осыған байланысты әртүрлі салалардың кәсіби мәтіндеріндегі және кәсіби қарым - қатынастың әртүрлі жағдайларындағы терминдердің функцияларын анықтауға және сипаттауға, сөйлеу мен компьютерлік жүйелерде терминдерді қолдану ерекшеліктерін анықтауға, арнайы кәсіби лексика сөздіктерін жобалау және әзірлеу бойынша терминографияның практикалық мәселелеріне байланысты терминологиялық зерттеулер белсенді жүргізілуде. Мұндай зерттеулер білім алушылардың кәсіби коммуникациясын жетілдіріп, терминологиялық құзыретті мамандарды даярлау үрдісінде белсенді жүргізіліп келеді. Терминологиялық құзыреттілік мәселесіне қатысты шетелде кең зерттеу жұмыстары мен практикалық маңызы бар зерттеулер өндіріске енгізілгеніне қарамастан елімізде бұл тақырыпты зерттеу тұрақты жолға қойылмаған.

Мамандарды терминологиялық даярлау мәселелеріне арналған зерттеулерді қазіргі таңда жүргізу өте өзекті, өйткені ғалымдар мен практиктер терминология ғылыми стильдің негізгі ерекшеліктерінің бірі, ғылым тілі мен кәсібінің лексикасының ақпараттық өзегі ретінде кәсіби қызметке дайындықтың барлық кезеңдерінде көрініс табуы деп саралайды. Өйткені, кәсіби қызмет саласына арнайы тіл - Кәсіби коммуникация тілі қызмет етеді. Сондықтан, магистранттарды осы кәсіби тілді дамыта отырып, олардың кәсіби қалыптасуы мен сенімді маманға айналуына қол жеткізе аламыз.

Үшінші себеп Қазақстанда кәсіби қызметті стандарттаудың қазіргі тенденциясына байланысты. Елімізде соңғы жылдары педагогика саласында қызмет ететін мамандарға арналған маңызды нормативтік құжаттардың бірі «Педагог мәртебесі туралы» Заңда, кәсіби біліктілік санатының классификаторында біліктіліктің нақты атауы мен еңбек функцияларының нақтылануы мен мамандарға қойылатын талаптың күшеюі маман құзыреттігіне деген сұраныстың дамуына ықпалын тигізді [3]. Кәсіби қызметтің белгілі бір түрінің функционалдық картасының сипаттамасы Кәсіби құзыреттіліктің сипаты мен қолданылу аясын анықтайтын арнайы терминологияны қолдануды талап етеді. Бүгінгі таңда көптеген зерттеулерде университет жағдайында кәсіби (пәндік) құзыреттілікті игеру, егер бұл процесс мақсатты, құрылымдық және терминология ілімдерімен қатар жүрсе, сәтті болатындығы дәлелденді. Бұл кез-келген кәсіптің құпиялары белгілі бір мамандық терминологиясының негізінде жатқандығымен шартталған. Бұл ғылыми білім мен

практикалық дағдыларды игеруге ықпал ететін, маманды бәсекеге қабілетті ететін терминологиялық сауаттылық [4].

Төртінші себеп-кәсіби қоғамдастықтағы коммуникацияларды қолдау. Мамандардың тікелей немесе жанама қарым-қатынасы барысында арнайы терминдерді білу және дәл қолдану ақпаратты түсіну сапасын қамтамасыз етеді, кәсіби шоғырлануға ықпал етеді және кәсіби тәжірибе алмасу мүмкіндіктерін кеңейтеді. Терминологиялық құзыреттіліктің маңыздылығын арттырудағы кәсіби қоғамдастықтың рөлі оның өкілдерін кәсіптік білім беру сапасын сараптамалық бағалауға тарту есебінен де қамтамасыз етіледі.

«Терминологиялық құзыреттіліктің» ерекшелігін түсіну құзыреттілік тәсілдегі базалық санаттар болып табылатын «құзыреттілік» және «құзырлық» терминдерінің анықтамаларына жүгінбей мүмкін емес. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау көрсеткендей, осы терминдердің көлемі мен мазмұнын қамтуда бірыңғай пікір қалыптаспаған. Авторлардың басым бөлігі бұл терминді білім, білік және дағды тоғысындағы кәсіби сала білімдерінің жиынтығы деп түсіндіретін болса, басқа авторлар тобы оны маманның теориялық және практикалық білімдерінің жеткілікті көлемде қалыптасуы деп қарастырады.

«Құзыреттілік» және «құзырлық» ұғымдарының нақты көлемі мен мазмұнын тақырыпты зерттеген авторлардың бірі А.В. Хуторский бөледі. Оның көзқарасы бойынша құзыреттілік адамның белгілі бір саладағы тиімді және өнімді қызметі үшін қажетті білім беру дайындығына алдын - ала белгіленген әлеуметтік талап (норма) болып табылады. Ал құзырлық дегеніміз - оған және қызмет тақырыбына жеке көзқарасын қамтитын тиісті құзыреттілікке ие болу, иелік ету деп түсініледі. Яғни, құзыреттілік-бұл тұлғаның бұрыннан қалыптасқан қасиеттер жиынтығы және берілген саладағы қызметтің минималды тәжірибесі [5]. Кәсіби құзыреттіліктің рөлін зерттей келе, терминологиялық құзыреттіліктің төмендегідей көрсеткіштерін атауға болады (Сурет 1):



Сурет 1 – Терминологиялық құзыреттілік көрсеткіштері

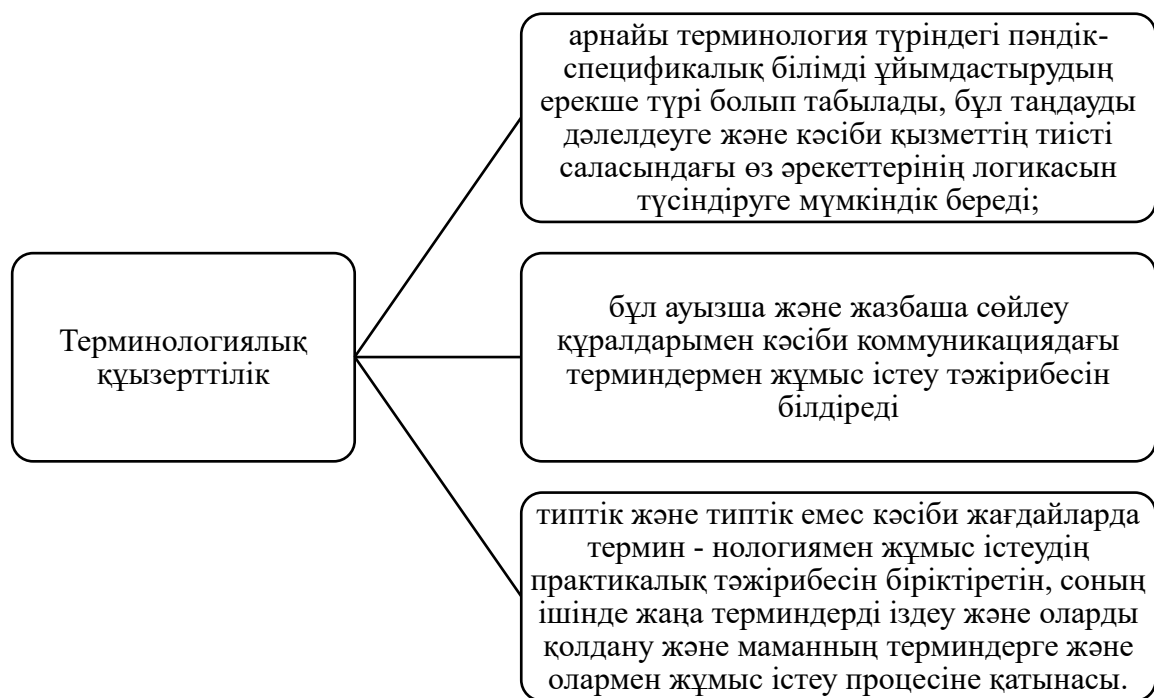
Терминологиялық құзыреттілікті қалыптастыру процесінде кәсіби қызмет субъектілерінің ерекшеліктерін де ескеру қажет-олардың кәсіби тілді білу деңгейі бойынша саралануының жоғары дәрежесі, кәсіби маманданудың болуы, кәсіби тілді жетілдіруге ынталандыру, интеллектуалды, когнитивті, психоэмоционалды және тілдік қабілеттерін дамыту. Себебі, магистратура деңгейінде білім алатын студенттердің бакалавр деңгейіндегі білім алушылардың айырмашылығының бірі олардың базалық білімінің әртүрлі болуы болып табылады. Яғни, олардың басым бөлігі сол саланың білім алушылары болғанымен, аталған сала бойынша жаңадан білім алуға қадам жасаған білім алушылар контингентінің де

бар екендігі белгілі. Бұл терминологиялық құзыреттілікті қалыптастыру рөлін одан әрі маңызды ете түседі.

Дербес құрылымдық бірлік ретінде терминологиялық құзыреттіліктің рефлексивті-тілдік компонентін бөліп көрсету қажеттілігі осы компоненттің Кәсіби құзыреттілік үшін міндетті болып табылатындығымен және сәйкесінше терминологиялық үшін де маңызды екендігімен түсіндіріледі. С.А. Дружиловтың пікірінше, рефлексивті компонент «өз қызметінің нәтижелерін және өзінің даму деңгейін, жеке жетістіктерін саналы түрде бақылау қабілетінде көрінеді; шығармашылық, бастамашылдық, ынтымақтастыққа, бірлесіп құруға, интроспекцияға бейімділік сияқты қасиеттер мен қасиеттердің қалыптасуы» деп сипатталады. Рефлексивті компонент құзыреттіліктің көріну процесін реттеуге және оның нәтижелерін бағалауға мүмкіндік береді. Ол кәсіби тілдегі жетістіктерді, кәсіби коммуникацияда терминологияны қолдануда жеке мағыналарды іздеуді реттеуші, сонымен қатар өзін - өзі тануды, кәсіби өсуді, шеберлікті жетілдіруді, мағыналық шығармашылық қызметті және терминологиямен жұмыс істеудің жеке стилін қалыптастыруды ынталандырады. Бұл құрылымдық элемент терминдерді игеру мен қолданудағы жетістіктерді бағалау және маманның кәсіби қызмет пен коммуникацияда терминологияны қолданудың дәлдігі мен сапасын арттыруға деген ұмтылысы түрінде көрінеді [6,7]:

- кәсіби маңызды ақпаратты саралау, тарату мен беру процесінде арнайы лексиканы қолданудың дәлдігі мен дұрыстығының мәнін түсіну;
- жеке кәсіби тәжірибені түсіну мен бекітудегі терминологияның рөлін түсіну;
- белсенді кәсіби тезаурустың көлемін түсіну;
- арнайы лексиканы қамтитын кәсіби ақпаратты түсінуде қиындықтардың болуы;
- жаңа терминдермен жұмыс істеу кезінде ақпараттық ресурстарға, арнайы әдебиеттерге немесе жаңа терминдерді іздеу үшін әріптестеріне жүгінуге дайын болу;
- өзін-өзі тәрбиелеу қажеттілігі, оның ішінде жеке кәсіби тезаурусты кеңейту арқылы.

Жоғарыда берілген теориялық деректерді саралай келе, терминологиялық құзыреттіліктің мынадай компоненттерін бөліп көрсете аламыз (сурет 2).



Сурет 2 – Терминологиялық құзыреттілік компоненттері

Қорытынды. Терминологиялық құзыреттілік – кәсіби құзыреттіліктің маңызды әрі негізгі компоненттерінің бірі. Аталған құзыреттілік кез – келген академиялық деңгейдің аясында маңызды және өзекті рөлге ие болып келеді. Сол себепті, терминологиялық құзыреттілікті дамыту жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесіндегі маңызды қадамдардың бірі болып табылады.

Магистранттардың терминологиялық құзыреттілігін қалыптастыру ғылыми мақалада талданғандай олардың кәсіби қалыптасуында үлкен рөл атқарады. Себебі, магистрант білім алушы тек қана білім беру үрдісінде кәсібилігін арттыру ғана емес, сонымен қатар, ғылыми қауымдастықтың беделді өкілі болуға да талпынады. Мұндай талпыныс терминологиялық құзыреттілікті қалыптастыру рөлін негіздеп, мақсатын айқындай түседі.

Қорыта айтқанда, терминологиялық құзыреттілік магистранттардың кәсіби қалыптасуындағы негізгі әрі маңызды көрсеткіш болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Грибан О. Н. Сущность и структура информационной компетентности студентов педагогического вуза // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: СВ-96, 2012. Вып. 7. С. 336–344.

2. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 97–109. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.408

3. Филиппова А. А., Мишланова С. Л. Терминологическая компетентность учителя иностранного языка // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – №. 4. – С. 153-161.

4. Миронов А. Г. Терминологическая грамотность в области психологии обучающихся социально-гуманитарных направлений подготовки // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – Т. 9. – №. 1-1. – С. 167-174.

5. Абрамовских Т. А. Формирование терминологической компетентности как составная часть системы повышения профессиональной квалификации слушателей // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения. – 2016. – С. 340-345.

6. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

7. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26–44.

МРНТИ 14.29.33

УДК 376.42

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.003

Ж. Т. Естемесова¹, Д. Тоқтарұлы², Г. С. Омарғалиева³

¹п.ғ.м., зертхана меңгерушісі, Zhanara_es@mail.ru

²п.ғ.м., аға ғылыми қызметкер, doszhan.defektolog@bk.ru

³п.ғ.м., әдіскер giek-888@mail.ru

^{1,2,3} «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы» РММ. Зияты зақымдалған және күрделі бұзылыстары бар балаларға арнайы білім беру зертханасы.

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕЛЕРІНДЕГІ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРГЕ ТАЛДАУ ПЕДАГОГ МАМАНДАРДЫҢ КӨЗҚАРАСЫ БОЙЫНША

Аңдатпа

Мақалада арнайы білім беру мекемелерінде жұмыс істейтін мамандардың кәсіби тәжірибесі мен сұраныстарының нәтижелері қарастырылған. Зерттеу барысында мамандардың басым бөлігі арнайы мектептерде және психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінде жұмыс істейтіні анықталды. Кәсіби қызмет барысында жиі кездесетін мәселелердің қатарында әдістемелік құралдардың жетіспеушілігі білім беру курстарының тапшылығы және зияты зақымдалған балалармен жұмыс әдістерінің жеткіліксіздігі айқындалды. Зияты зақымдалған балаларды түзете-дамыту жұмыстарында қолданылатын әдістер сенсорлық интеграция мен М.Монтессори әдістерін педагогтар кеңінен қолданатынын, ал PECS әдісін қолданудың төмендігін яғни коммуникативтік дағдыларды дамыту бағытының олқылықтарын көрсетті. Зерттеу нәтижелері мамандардың басым көпшілігі балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын қолдануды қажет деп санайтынын көрсетті. Сонымен бірге, біліктілікті арттыру курстары бойынша сұраныс кәсіби бағдарланған және инновациялық әдістерді меңгеруге бағытталған. Алынған деректер арнайы педагогтардың кәсіби құзыреттілігін арттыруды, әдістемелік базаны толықтыруды және мектеп-отбасы, әлеуметтік серіктестік нығайтуды қажет ететінін дәлелдейді.

Түйін сөздер: арнайы педагогика, кәсіби құзыреттілік, әдістемелік құралдар, біліктілікті арттыру, зияты зақымдалған балалар, арнайы білім беру.

Ж. Т. Естемесова¹, Д. Тоқтарұлы², Г. С. Омарғалиева³

¹магистр педагогических наук, заведующая лабораторией, Zhanara_es@mail.ru

²магистр педагогических наук, старший научный сотрудник, doszhan.defektolog@bk.ru

³магистр педагогических наук, методист, giek-888@mail.ru

^{1,2,3} РГП на ПХВ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования». Лаборатория специального образования детей с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития.

АНАЛИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА ОСНОВЕ МНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье рассмотрены результаты анализа профессионального опыта и запросов специалистов, работающих в специальных образовательных учреждениях. В ходе

исследования установлено, что большинство специалистов работают в специальных школах и психолого-педагогических коррекционных кабинетах. Среди наиболее часто встречающихся проблем в профессиональной деятельности отмечается недостаток методических пособий, ограниченность образовательных курсов, а также недостаточность эффективных методов работы с детьми с интеллектуальными нарушениями. В коррекционно-развивающей работе с детьми педагоги активно применяют методы сенсорной интеграции и метод М. Монтессори, в то время как использование метода PECS остается на низком уровне, что указывает на недостаточное развитие коммуникативных навыков. Результаты исследования показывают, что большинство специалистов считают необходимым использование альтернативных и дополнительных средств коммуникации. Вместе с тем, запрос на курсы повышения квалификации ориентирован на освоение профессионально направленных и инновационных методов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости повышения профессиональной компетентности специальных педагогов, пополнения методической базы, а также укрепления взаимодействия «школа–семья» и социального партнёрства.

Ключевые слова: специальная педагогика, профессиональная компетентность, методические пособия, повышение квалификации, дети с интеллектуальными нарушениями, специальное образование.

ANALYSIS OF CURRENT ISSUES IN SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BASED ON TEACHERS' PERSPECTIVES

Zh. T. Estemesova¹, D. Toktaruly², G. S. Omargaliyeva³

¹ M.Ed., Head of Laboratory, Zhanara_es@mail.ru

² M.Ed., Senior Researcher, doszhan.defektolog@bk.ru

³ M.Ed., Methodologist, giek-888@mail.ru

^{1,2,3} Republican State Enterprise on the Right of Economic Management “National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education”. Laboratory of Special Education for Children with Intellectual Disabilities and Severe Multiple Developmental Disorders.

Abstract. The article examines the results of analyzing the professional experience and needs of specialists working in special educational institutions. The study revealed that the majority of specialists are employed in special schools and psychological-pedagogical correctional centers. The most frequently reported challenges in their professional practice include a shortage of methodological resources, limited availability of training courses, and insufficient methods for working with children with intellectual disabilities. In correctional and developmental work, teachers widely apply sensory integration and the Montessori method, whereas the use of the PECS method remains low, highlighting gaps in the development of communication skills. The findings indicate that most specialists consider the use of alternative and augmentative communication tools essential. Furthermore, the demand for professional development courses is primarily directed towards mastering profession-oriented and innovative methods. The results emphasize the necessity of enhancing the professional competence of special educators, expanding the methodological base, and strengthening school–family collaboration as well as social partnership.

Keywords: special education, professional competence, methodological resources, professional development, children with intellectual disabilities, special pedagogy.

Кіріспе. Қазіргі таңда елімізде арнайы білім беру саясаты ерекше білім алуда қажеттіліктері бар балалардың сапалы әрі қолжетімді білім алуына жағдай жасауға

бағытталған. Алайда, зиятында бұзылыстары бар балаларға арналған арнайы білім беру мекемелерінде өзекті мәселелер бар екендігі анық байқалады. Бұл мәселелер алдымен мамандардың тапшылығы, педагогтарда кездесетін кәсіби күйзелістер, материалдық-техникалық ресурстардың жеткіліксіздігі және мекемелердегі қаржыландырудың жеткіліксіздігіне байланысты туындайды. Бұл жағдайлар арнайы білім беру үдерісінің тұрақтылығы мен тиімділігін әлсіретіп, зиятында бұзылыстары бар оқушылардың жеке қажеттіліктерін толыққанды қанағаттандыруға кедергі келтіреді.

Зияты зақымдалған оқушыларға арналған арнайы білім беру айтарлықтай эволюциялық дамудан өткеніне қарамастан, тең және тиімді білім беру мүмкіндіктерін қамтамасыз етуде көпқырлы қиындықтарға әлі де тап болып отыр[1]. Бұл эволюция зияты зақымдалған оқушылардың мәселелерін әлеуметтік-экономикалық тұрғыда қарастырудың маңыздылығын көрсетеді. Яғни, ол жеке тұлғалық ерекшеліктер мен қоршаған ортаның қолдауы арасындағы өзара әрекеттестікті ескеруді алдыңғы қатарға шығарады [2]. Егерде зияты зақымдалған оқушыларға қолайлы ортада дамуға жағдай жасалынса, арнайы бағдарламалар олардың даму деңгейіне сай бейімделсе, педагогтар тарапынан қолдау көрсетілсе, ата-аналармен ынтымақтаса отырып түзету жұмыстары жүргізілсе, онда мұндай балалар өз әлеуетін толық ашуға мүмкіндік туындайды. Ал керісінше, ортада кедергілер көп болса (қоғамдық стигма, ресурстар жетіспеушілігі, педагогтар дайындығының төмендігі), онда зиятында бұзылыстары бар оқушылардың мүмкіндіктері шектеліп қалады. Кейбір ғалымдардың зерттеуінше мұғалімдердің көзқарастары бойынша оқу материалдарының жеткіліксіздігі мен педагог кадрлардың даярлығының төмендігі педагогтар үшін оқушыларға қажетті қолдау көрсету қабілетін шектейтін маңызды фактордың бірі ретінде қарастырылады[3]. Кейбір мұғалімдер өздерінің кәсіби күйзелістілігіне және қолданылатын педагогикалық тәжірибелерінің жеткіліксіздігіне алаңдаушылық білдіреді, бұл жағдайды жеңілдету үшін қосымша қолдау жүйелерінің қажеттілігін айқындайды[4]. Сонымен қатар арнайы білім беру жүйесіндегі бюрократиялық кедергілер тиімді стратегияларды іске асыруға қиындық келтіріп, мұғалімдердің оқушылардың алуан түрлі қажеттіліктеріне дер кезінде жауап беру мүмкіндігін шектейді [3, 7 б]. Сонымен бірге, арнайы педагогтардың психикалық денсаулық мәселелерін ескеру – ерекше маңызды фактор болып табылады. Зерттеулер нәтижесінде арнайы педагогтардың шамамен 40%-ында белгілі бір психикалық ауру белгілері байқалатыны анықталған [5]. Бұл көрсеткіш жалпы ересек адамдар арасындағы орташа деңгейден әлдеқайда жоғары екені белгілі. Мұндай жағдай педагогтердің кәсіби қызметін атқаруына тікелей ықпал етеді: эмоционалдық күйзеліс, кәсіби қажу, шамадан тыс жұмыс жүктемесі және қолдаудың жеткіліксіздігі олардың оқушыларға сапалы білім беру және қажетті қолдау көрсету мүмкіндігін шектейді.

Яғни, педагогтің психикалық денсаулығы тек оның жеке әл-ауқатына ғана емес, сонымен қатар оқушылардың оқу мотивациясына, эмоционалдық тұрақтылығына және білім беру процесінің тиімділігіне әсер етеді. Егер мұғалім тұрақты күйзеліс пен психологиялық қысым жағдайында жұмыс істесе, ол оқыту әдістерін тиімді пайдалану қабілетін жоғалтуы, оқушылардың дара қажеттіліктеріне икемделуі қиындауы мүмкін. Осы тұрғыдан алғанда, арнайы педагогтердің психикалық денсаулығын қолдау – білім беру сапасын арттырудың және арнайы білім берудің табысты жүзеге асуының негізгі шарттарының бірі болып табылады.

Әлемдік деңгейде арнайы және инклюзивті білім беруді қолдайтын түрлі заңнамалық реформалар мен саяси бастамалар қолға алынғанымен, бұл бағытта шешімін таппаған бірқатар мәселелер бар екенін ғалымдар өз еңбектерінде атап көрсетеді. Оад, 2023 ж зерттеуінше қоғамда ата-аналар арасында немесе кейбір педагогтар тарапынан мүмкіндігі шектеулі балаларды толыққанды оқытуға қатысты теріс стереотиптер мен сенімсіздік сақталуда. Мұндай әлеуметтік-психологиялық кедергілер білім берудің мазмұнды әрі тиімді іске асуына кері әсерін тиізеді[6].

Екіншіден ресурстардың жетіспеушілігі арнайы мекемелердегі басты мәселелердің бірі болып табылады. Бұл жағдай оқу-әдістемелік құралдардың заманауи оқыту технологияларының, мамандандырылған жабдықтардың және психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтерінің тапшылығымен тікелей байланысты. Яғни ресурстардың жетіспеушілігі арнайы білім беру мекемелерінің ғана емес, жалпы білім беретін ұйымдарда білім алатын зияты зақымдалған оқушылардың да сапалы білім алуына кдергі келтіреді [7]. Сонымен қатар арнайы білім беру ұйымдарындағы педагог мамандардың кәсіби көзқарастарын зерттеудің жеткіліксіздігі жағдайды одан әрі күрделендіре түседі. Себебі педагогтердің пікірлері мен тәжірибелері инклюзивті жіне арнайы білім беруде кездесетін нақты қиындықтарды анықтауда, оқушылардың білім алуындағы жетістіктеріне тікелей ықпал ететін кедергілерді анықтау мен оларды жеңілдетуге бағытталған стратегияларды әзірлеуде басты рөл атқарады [8]. Егер педагогтардың кәсіби тәжірибесіне сүйенген зерттеулер жеткіліксіз болса, онда білім беру саясаты мен тәжірибесінде шешімдер көбіне формалды сипат алып, нақты қажеттіліктер ескерусіз қалады. Отандық ғалымдар Ж. Намазбаева[9], Ғ. Абаева[10], А. Айтбаева [11], еңбектерінде арнайы білім беру мекемелерінің жұмыс барысы жүйеленіп көрсетілген. Алайда мекемелерде кездесетін мәселелер тақырыбындағы зерттеуле елімізде аз кездеседі. Арнайы білім беру мекемелеріндегі педагогтердің кәсіби көзқарастары-білім беру жүйесіндегі қиындықтарды жан-жақты бағалаудың маңызды болып табылады. Себебі педагогтер зияты зақымдалған оқушылармен жұмыс атқару барысында күнделікті тәжірибелеріне сүйеніп оқу мен тәрбие жұмысын тікелей ықпал ете алады. Олардың пікірлері арқылы арнайы білім берудің артықшылықтары мен кемшіліктерін, сондай-ақ ескеруді қажет ететін нақты бағыттарды анықтауға негіз болады. Бұл мақалада зияты зақымдалған балаларға аналған білім беру мекемелеріндегі өзекті мәселелерге педагогтардың көзқарастары тұрғысынан талдау жасалады Мұндай талдау арнайы білім беру саясатын жетілдіруге, педагогтерді кәсіби тұрғыдан қолдауға, білім алушылардың спалаы білім алуына бағытталған тиімді стратегияларды айқындауға мүмкіндік береді.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Зерттеу жұмысы 2024-2025 жж аралығында жүргізілді. Зерттеудің басты мақсаты зиятында бұзылыстары бар балаларға арналған арнайы білім беру мекемелеріндегі өзекті мәселелерді арнайы педагогтардың кәсіби тәжірибесі негізінде анықтау арқылы талдау жасау.

Зерттеу әдісі ретінде сауалнама қолданылды. Сауалнамада арнайы педагогтердің кәсіби қызметінде жиі тап болатын қиындықтар, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру барысында кездесетін кедергілер, оқу әдістемелік қамтамасыз ету, материалдық-техникалық база, сондай-ақ кәсіби қолдау мен біліктілікті арттыру қажеттіліктеріне қатысты сұрақтар қамтылды.

Зерттеуге еліміздің әртүрлі өңірлеріндегі арнайы білім беру ұйымдарында қызмет атқаратын 1783 арнайы педагог қатысты. Қатысушылардың құрамында арнайы мектеп мұғалімдері мен тәрбиешілері, арнайы мамандар қатысты. Іріктеу көлемі қатысушылардың жалпы санын ескере отырып, репрезентативтілік принципіне сәйкес қамтамасыз етілді. Сауалнама офлайн форматта жүргізілді. Сандық мәліметтер пайыздық үлестермен, жиілік көрсеткіштермен беріліп, сапалық жауаптар мазмұндық талдау әдісі арқылы жүйеленді.

Нәтижелер мен талқылау: Кестеде көрсетілген зерттеу сұрақтары мен нәтижелері арнайы білім берудегі білім беру жағдайында жұмыс істейтін мамандардың кәсіби тәжірибелері мен сұраныстарын анықтауға мүмкіндік береді. Сауалнамаға қатысқан мамандардың басым бөлігі **(44,6%)** арнайы мектептерде жұмыс істейтінін көрсетті. Сонымен қатар 36,6%-ы психологиялық психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінде, 12,5%-ы арнайы балабақшаларда, түзету кабинеттерінде, ал 6,3%-ы оңалту орталықтарында еңбек етеді. Бұл мәліметтер арнайы білім беру мекемелерінің негізгі қызмет аймағы ретінде мектеп пен түзету кабинеттерінің жетекші рөл атқаратынын айғақтайды.

Кесте 1

Сауалнама сұрақтары	Жауаптар	Саны	%
---------------------	----------	------	---

Жұмыс істейтін мекемеңіз?	Арнайы бала бақша	222	12,5%
	Арнайы мектеп	795	44,6%
	Оңалту орталықтары	113	6,3%
	Психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері	653	36,6%
Жұмыс барысында кездесетін мәселелер?	Біліктілікті көтеруге арналған курстардың тапшылығы	439	25,2%
	Біліктілікті арттыру барысындағы қиындықтар	214	12,3%
	Зияты зақымдалған балалармен жұмыс тәсілдері туралы мағлұматтың аздығы	364	20,41%
	Балалармен жұмыс барысында қолдануға арналған әдістемелік құралдардың жетіспеушілігі	659	37,8%
	Басқа мәселелер	107	6 %
Қай категориядағы балалармен жұмыс істейсіз?	Зияты жеңіл зақымдалған	744	41,7%
	Зияты орташа зақымдалған	756	43,7%
	Зияты ауыр зақымдалған	283	16,3%
Жұмыс барысында қандай әдіс-тәсілдерді қолданасыз?	Монтесорри әдісі	523	29,8%
	PECS әдісі	98	5,6%
	Сенсорлық интеграция	576	32,9%
	Саз балшықпен жұмыс	63	3,6%
	АКТ жұмысы	191	10,9%
	Басқа әдістер	322	18,1%
Зияты зақымдалған балалармен жұмыста қарым-қатынастың балама және қосымша құралдары қажет пе?	Иә	1719	96,41%
	Жоқ	64	3,7%
Балама және қосымша қарым-қатынас құралдарын жұмыс барысында қолдану туралы біліктілікті арттыру курстары қажет пе?	Иә	1720	96,46%
	Жоқ	63	(3,6%)
Қандай тақырыпта курстар өткізіз келеді?	Арнайы білім мекемелерінің жұмыс ерекшеліктері туралы	533	(30,1%)
	Зияты зақымдалған балалармен жұмыс барысында қолданылатын әдістер жайлы	552	30,95%
	Инновациялық әдістер жайлы	441	24,9%
	Қайта даярлау курстары үнемі қажет	179	10,1%
	Басқа курстар	78	4,37%
Қандай тақырыпта курстар өткізіз келеді?	Арнайы білім мекемелерінің жұмыс ерекшеліктері туралы	439	25,2%
	Зияты зақымдалған балалармен жұмыс	252	14,13%

	барысында қолданылатын әдістер жайлы		
	Инновациялық әдістер жайлы	326	18,7%
	Қайта даярлау курстары қажет	659	37,8%
	Басқа курстар	107	6.00%

Зерттеу барысында кездесетін мәселелер яғни зерттеу барысында мамандардың кәсіби қызметінде бірқатар кедергілер бар екені анықталды. Ең көп таралған мәселе – әдістемелік құралдардың жетіспеушілігі (37,8%). Бұл көрсеткіштер арнайы педагогтардың практикалық жұмыста теориялық білімді жеткілікті деңгейде қолдана алмауына және дайын материалдардың аздығы байланысты екенін көрсетеді. Сонымен бірге, 25,2%-ы біліктілікті көтеруге арналған курстардың тапшылығын атап өтті, ал 20,41%-ы зияты зақымдалған балалармен жұмыс тәсілдері бойынша ақпараттың жеткіліксіздігін атап көрсетті. Мұндай қиындықтар педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жүйелі түрде дамыту қажеттілігін дәлелдейді.

Сауалнамаға қатысушылардың 43,7%-ы зияты орташа зақымдалған балалармен, 41,7%-ы жеңіл деңгейдегі оқушылармен жұмыс істейтінін, ал 16,3%-ы ауыр зақымдалған балалармен жұмыс жасайтынын көрсетті. Бұл мәліметтер арнайы педагогтардың көпшілігі зиятында жеңіл және орташа бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеуге бейімделгенін айғақтайды.

Зерттеу барысында мамандардың 32,9% тәжірибесінде сенсорлық интеграция әдісі ең жиі қолданылатыны байқалады. Сонымен қатар, сауалнамаға қатысушылардың 29,8% М.Монтессори әдісін қолданушылардың үлесі де біршама, 10,9% АКТ-ны пайдаланса ал 18,1% баламалы әдістердің енгізілуі мұғалімдердің инновациялық тәсілдерге қызығушылығының бар екенін білдіреді. Алайда PECS әдісін қолданушылардың 5,6% үлесі өте төмен, бұл коммуникативтік дағдыларды дамытуға арналған әдістерді енгізуде әлі де олқылықтар бар екенін көрсетіп отыр.

Бұл сауалнамаға қатысқан мамандардың басым көпшілігі 96,41%-ы зияты зақымдалған балалармен жұмыста балама және қосымша қарым-қатынас құралдарының қажет екенін атап кетті. Дәл осындай көрсеткіш мамандардың 96,46% біліктілікті арттыру курстары арқылы бұл бағыттағы кәсіби дағдыларды жетілдірудің қажеттігінің көрсеткішін көрсетті. Бұл зерттеуде алынып отырған деректерде педагогтардың заманауи технологиялар мен қосымша коммуникация құралдарын меңгеруге жоғары сұранысы бар екенін дәлелдейді.

Зерттеу нәтижесінде мамандардың кәсіби сұраныстары әртүрлі бағыттарды қамтыды. Педагогтардың 30,95%-ы зияты зақымдалған балалармен жұмыс әдістері бойынша курстарды қажет деп тапса, 30,1%-ы арнайы білім беру мекемелерінің жұмыс ерекшеліктеріне қызығушылық танытты. Сонымен қатар сауалнамада инновациялық әдістерді меңгеруге сұраныс сауалнамаға қатысушылардың көрсетуінше 24,9% жоғары екені анықталды. Ал қайта даярлау курстарының қажеттілігінің 10,1% көрсеткішпен ерекшеленді. Бұл сауалнамада мәліметтер педагогтардың кәсіби білімін үздіксіз жетілдіру қажеттілігін айқын көрсетеді.

Зерттеу барысында алынған нәтижелер арнайы педагогика саласында жүйелі кәсіби қолдау мен үздіксіз білім жетілдірудің маңыздылығын тағы бір рет дәлелдеді. Сауалнамада көрсеткендей әдістемелік құралдардың жетіспеушілігі мен инновациялық әдістерді енгізудегі қиындықтар білім беру жүйесінде ресурстық орталықтарды күшейтуді, оқу-әдістемелік базаны жаңартуды талап етеді. Сонымен қатар, педагогтардың басым бөлігі зиятында жеңіл және орташа деңгейде зақымдалған балалармен жұмыс істейтіндіктен, дәл осы санатқа арналған әдістемелерді жетілдіру аса өзекті болып отыр.

Л.С. Выготскийдің әлеуметтік-мәдени теориясы бойынша, баланың дамуы әлеуметтік ортамен тікелей байланысты деп мәлімдеді[12]. Осы тұрғыда зерттеу нәтижелері

педагогтардың кәсіби құзыреттілігін арттыру, ата-аналар мен әлеуметтік серіктестердің қатысуын қамтамасыз ету арқылы ғана балалардың әлеуметтенуін тиімді ұйымдастыруға болатынын айғақтайды.

Қорытынды. Осы жүргізілген сауалнама бойынша зерттеу арнайы білім беру мекемелерінде, түзету орталықтарында және инклюзивті жағдайларда еңбек ететін мамандардың кәсіби тәжірибесі мен негізгі сұраныстарын анықтауға мүмкіндік берді. Эмпирикалық деректер мамандардың кәсіби қызметінде кездесетін басты мәселелердің қатарында әдістемелік құралдардың жетіспеушілігі, біліктілікті арттыру курстарының тапшылығы және зияты зақымдалған балалармен жұмыс әдістері туралы ақпараттың жеткіліксіздігін көрсетті. Бұл жағдай педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жүйелі қолдау мен үздіксіз дамыту қажеттілігін айқын мәлімдейді.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мамандардың басым бөлігі зиятында жеңіл және орташа деңгейдегі балалармен жұмыс жасайды. Осыған байланысты дәл осы санатқа бейімделген әдіс-тәсілдерді жетілдіру, педагогикалық қолдау жүйесін күшейту ерекше маңызға ие. Қолданылатын әдістер ішінде сенсорлық интеграция мен М.Монтессори тәсілдерінің кеңінен таралуы практикалық тәжірибеде тиімділігін көрсетсе, PECS әдісінің төмен қолданылуы коммуникация дағдыларын дамытуда қосымша жұмыс жүргізуді қажет етеді.

Мамандардың 96%-дан астамы балама және қосымша қарым-қатынас құралдарының қажеттілігін атап өткендіктен, бұл бағыттағы кәсіби курстарды кеңейту өзекті болып отыр. Сонымен бірге, біліктілікті арттыру тақырыптары бойынша сұраныс кәсіби бағдарланған курстарды, инновациялық әдістерді меңгеруді және арнайы білім беру мекемелерінің ерекшеліктерін тереңдетіп оқытуды талап ететінін көрсетті.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері арнайы педагогикадағы тиімді модель тек педагогтың кәсіби құзыреттілігін арттыруды ғана емес, сонымен бірге ата-аналар мен әлеуметтік серіктестердің өзара ықпалдастығын қамтамасыз етуді қажет ететінін айғақтайды. Л.С. Выготскийдің әлеуметтік-мәдени теориясы негізінде алынған деректер баланың әлеуметтенуінде әлеуметтік ортаның шешуші рөлін тағы бір рет дәлелдеді.

Осылайша, арнайы білім беру жүйесінде кадрларды даярлау мен қайта даярлау ісін жүйелеу, әдістемелік базаны нығайту және инновациялық тәсілдерді ендіру – зияты зақымдалған балалардың сапалы білім алуын қамтамасыз ететін, олардың әлеуметтенуіне және қоғамға бейімделуіне ықпал ететін маңызды бағыттар болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Kauffman, James M^a; Hung, Li-Yu^b. Special education for intellectual disability: current trends and perspectives. *Current Opinion in Psychiatry* 22(5):p 452–456, September 2009. | DOI: 10.1097/YCO.0b013e32832eb5c3
2. Thompson, J. R., & Walker, V. L. (2018). Introduction to the special issue: Educating people with intellectual disability and related developmental disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 393–395. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.393>
3. Bani Odeh K, Lach LM. Препятствия на пути к образованию детей с инвалидностью во всем мире и факторы, способствующие его получению: описательный обзор. Фронт общественного здравоохранения. 2024 Янв 16;11:1294849. DOI: DOI: [10.3389/fpubh.2023.1294849](https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849) PMID: 38292375; PMCID: PMC10824976.
4. Alharbi, H., & Iqtadar, S. (2024). 'I never feel like I am prepared enough': Teachers' self-efficacy, challenges and experiences teaching students with disabilities. *British Journal of Special Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12666>
5. McGrew, J., Ruble, L., Cormier, C. J., & Dueber, D. (2023). Special educators' mental health and burnout: A comparison of general and teacher specific risk factors. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104209>
6. Oad, L. (2023). Journey of inclusive education: Exploring its evolution and future perspectives. *Spry Journal of Literature and Linguistics*, 1(1). Benazir Bhutto Shaheed University Lyari.

7. Allam, F. C., & Martin, M. M. (2021). Issues and challenges in special education: A qualitative analysis from teacher's perspective. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 37-49. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.4.2021>
8. Pérez-Valverde, C., Ruiz-Cecilia, R., Medina-Sánchez, L., & Guijarro-Ojeda, J. R. (2021). Coping with Challenges in Teaching Foreign Languages to Children with Mild Intellectual Disabilities: Stakeholders' Perspectives. *Mathematics*, 9(8), 906. <https://doi.org/10.3390/math9080906>
9. Намазбаева. Ж. И. . Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы : метод. пособие / Ж. И. Намазбаева. - Алматы : КазПИ, 1985. - 71 с.
10. Абаева. Ғ.Ә « Арнайы педагогика және психология негіздері. Оқу құралы-Алматы, 2014 ж .
11. Айтбаева. А.Б « Арнайы педагогика негіздері»: Оқу құралы. Алматы : Нур-Принт 2014 ж .
12. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. - М. : Эксмо, 2004. - 1136 с. - ("Библиотека всемирной психологии"). - ISBN 5-699-02553-7

УДК 796.015.47

МРНТИ 13.00.08

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.002

Рустембекова Ж.Б.¹, Кабдырова А.А.²,

¹7M01902- "Арнайы педагогика: Аутистік спектрі бұзылған балаларды қолдау"

мамандығының 2 курс магистрі, rustembekova.03@bk.ru

²PhD, аға оқытушы, Kabdyrova.ainur1@qyzpu.edu.kz

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

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЛПЫ МОТОРИКАСЫН ДАМУДАҒЫ БЕЙІМДЕЛГЕН ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУДЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа. Бұл мақалада аутизм спектрі бұзылған (АСБ) балалардың жалпы моторикасын дамытудағы бейімделген дене шынықтырудың рөлі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі аутизм спектрі бұзылған балалардың қимыл-қозғалыс белсенділігінің шектеулі болуы мен әлеуметтік бейімделу дағдыларының жеткіліксіздігіне байланысты анықталады. Мақалада бейімделген дене шынықтыру әдістерінің моторлық функцияларды жетілдірудегі тиімділігі талданады, сондай-ақ шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектеріне шолу жасалады. Атап айтқанда, халықаралық зерттеулерде қолданылған қимыл-қозғалыс жаттығуларының сенсорлық интеграцияға, тепе-теңдікке және үйлестіруге оң әсер ететіні көрсетілсе, қазақстандық тәжірибеде ұлттық ойын элементтерін пайдалану мен топтық жаттығулардың әлеуметтік бейімделуге ықпал ететіні айқындалады.

Мақалада бейімделген дене шынықтыруға қатысты ата-аналар мен педагогтердің көзқарасын анықтау мақсатында сауалнама жүргізілгені баяндалады. Сауалнама нәтижесінде қатысушылардың басым көпшілігі ұлттық ойындарды қолдану балалардың моторлық белсенділігін, эмоциялық көңіл-күйін және қарым-қатынас жасау дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқаратынын атап өтті. Жалпы алғанда, педагогтер мен ата-аналардың 88%-ы қазақ ұлттық ойындарын бейімделген дене шынықтыру бағдарламаларына тұрақты енгізуді қолдайтынын көрсетті. Бұл зерттеу нәтижелері ұлттық мәдениетке негізделген тәсілдің АСБ балаларды оңалту және әлеуметтік бейімдеу саласында тиімді екенін дәлелдейді.

Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында бейімделген дене шынықтыруды тиімді қолдануға мүмкіндік туғызады.

Кілттік сөздер: аутизм спектрінің бұзылысы, бейімделген дене шынықтыру, сенсорлық интеграция, инклюзивті білім беру.

Рустембекова Ж. Б.¹, Кабдырова А. А.²,

¹магистр 2 курса специальности 7М01902 – “Специальная педагогика: поддержка детей с расстройствами аутистического спектра”, rustembekova.03@bk.ru

²Phd, старший преподаватель, Kabdyrova.ainurl@qyzpu.edu.kz

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

РОЛЬ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ КРУПНОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В этой статье рассматривается роль адаптивной физической культуры в развитии крупной моторики у детей с расстройствами аутистического спектра (рас). Актуальность исследования определяется ограниченностью двигательной активности и недостаточностью навыков социальной адаптации у детей с расстройствами аутистического спектра. В статье анализируется эффективность адаптированных методов физической культуры в совершенствовании двигательных функций, а также дается обзор работ зарубежных и отечественных ученых. В частности, показано, что двигательные упражнения, применяемые в международных исследованиях, оказывают положительное влияние на сенсорную интеграцию, равновесие и координацию, в казахстанской практике определяется использование элементов национальной игры и групповых упражнений, способствующих социальной адаптации.

В статье отмечается, что проведено анкетирование с целью определения отношения родителей и педагогов к адаптивной физической культуре. В результате опроса подавляющее большинство участников отметили, что использование национальных игр играет важную роль в развитии двигательной активности, эмоционального настроения и коммуникативных навыков детей. В целом, 88% педагогов и родителей выразили поддержку устойчивому внедрению казахских национальных игр в адаптированные программы физической культуры. Результаты этого исследования доказывают, что подход, основанный на национальной культуре, эффективен в области реабилитации и социальной адаптации детей с РАС.

Результаты исследования позволяют эффективно применять адаптивную физическую культуру в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, адаптивное физическое воспитание, сенсорная интеграция, инклюзивное образование.

Rustembekova J. B.¹, Kabdyrova A. A.²,

¹Master of the 2nd year of specialty 7M01902 – “Special pedagogy: support for children with autism spectrum disorders”, rustembekova.03@bk.ru

²Phd, Senior lecturer, Kabdyrova.ainurl@qyzpu.edu.kz

^{1,2} Kazakh National Women's Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

THE ROLE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE IN THE DEVELOPMENT OF GROSS MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article discusses the role of adaptive physical culture in the development of gross motor skills in children with autism spectrum disorders (ASB). The relevance of the study is determined by the fact that children with autism spectrum disorders have limited motor activity and insufficient social adaptation skills. The article analyzes the effectiveness of Adapted Physical Culture Methods in improving motor functions, as well as reviews of the works of foreign and domestic scientists. In particular, it is shown that motor exercises used in international studies have a positive effect on sensory integration, balance and coordination, and in Kazakhstan practice it is

revealed that the use of elements of the national game and group exercises contribute to social adaptation.

The article reports that a survey was conducted to determine the attitude of parents and teachers to Adapted Physical Culture. As a result the survey, the vast majority of participants noted that the use of National Games plays an important role in the development of children's motor activity, emotional mood and communication skills. In general, 88% of teachers and parents support the regular introduction of the Kazakh National Games in Adapted Physical Education Programs. The results of this study prove that a national culture-based approach is effective in the field of rehabilitation and social adaptation of children with ASD.

The results of the study make it possible to effectively apply adaptive physical culture in the context of inclusive education.

Key words: autism spectrum disorder, adaptive physical education, sensory integration, inclusive education.

Кіріспе. Физикалық жаттығулар баланың негізгі іс-қимылының қалыптасуына, физикалық қасиеттерінің, координациялық қабілеттерінің дамуына көмектеседі.

Көптеген авторлардың зерттеулеріне сүйенсек, физикалық белсенділікке балалардың сауатты түрде араласуы олардың коммуникативтік, қозғалыс дағдыларына және әлеуметтік қарым-қатынас қабілеттеріне де оң әсерін тигізеді. Түзету жұмыстарында қолданылатын бейімделген дене шынықтыру жалпы мүмкіндігі шектеулі балалардың, соның ішінде АСБ балалардың әлеуметтік бейімделуі мен моторлық жүйедегі кемшіліктерді жоюға бағытталады (Bhat, 2021: 217; Jin Y. 2023). АСБ балаларға арналған көптеген бағдарламалар психологиялық бейімділігіне немесе физикалық жай-күйін жақсартуға арналған. Психикалық және физикалық бағдарламалар қатар жүрмейді. Қалыпты дамудағы балалардың психикалық, физикалық денсаулықтарының арасында айтарлықтай байланыс болады. Алайда АСБ - бұл танымдық функциялардың біркелкі қалыптаспауымен, эмоционалды-мінез-құлық саласының ерекшеліктерімен, сондай-ақ сөйлеу мен интеллекттің бұзылуымен сипатталатын атипті психикалық дамудың ерекше түрі (Аншукова Н. 2025).

Сондықтан, аутизм спектрі бұзылған (АСБ) балалардың моторлық дағдылары мен қозғалыс үйлесімділігі дамуда айтарлықтай қиындықтарға тап болады. Бұл олардың әлеуметтік бейімделуіне, оқу процесіне және жалпы өмір сапасына кері әсер етеді. Шетелдік ғалымдар бейімделген дене шынықтыру бағдарламалары қимыл-қозғалыс дағдыларын, тепе-теңдікті және жалпы моториканы жақсартатынын дәлелдеген. Қазақстандық зерттеулерде ұлттық ойын элементтерін енгізудің балалардың белсенділігін арттыруға оң ықпалы көрсетіледі. Дегенмен, бұл бағыттағы кешенді зерттеулер әлі де жеткіліксіз. Осыған байланысты тақырыптың көкейкестілігі артып отыр.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу 2025 жылы жүргізілді және аналитикалық шолу сипатына ие. Контент-талдау әдісімен ашық дереккөздерде жарияланған бірнеше ғылыми зерттеулердің материалдары, оның ішінде мерзімді басылымдар мен электрондық деректер базасы (соның ішінде eLibrary.ru, cyberleninka.ru, researchgate.net, sciencedirect.com) талданды. Қарастырылған жұмыстар аутизм спектрі бұзылған балаларда жалпы моториканы, когнитивті саланы және әлеуметтік дағдыларды дамытуға бейімделетін дене шынықтырудың әсеріне арналды. Шолуға рандомизацияланған бақыланатын сынақ критерийлеріне сәйкес келетін және жоғары практикалық маңызы бар зерттеулер кірді. Рандомизация әдістері туралы деректер немесе АСБ балалардың моторлық және когнитивті даму динамикасының объективті көрсеткіштері болмаған жұмыстар талдаудан алынып тасталды.

Шетелдік еңбектерден қимыл-қозғалыс дағдыларын жетілдіру әдістері мен құрылымдалған бағдарламалардың тиімділігіне басымдық берілсе, отандық әдебиеттерде ұлттық ойындар элементтерін қолдану тәжірибесі көбірек қарастырылды.

Нәтижелер АСБ балалардың моторикасын дамыту мотор, когнитивтік және әлеуметтік функциялар арасындағы байланысты үйлестіруге ықпал ететінін көрсетті. Адаптивті дене шынықтыру моториканы да, жалпы моториканы да жақсартып отырып, жүйелі түрде жаттығу жасауға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде коммуникативті және мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруға оң әсер етеді.

Сонымен қатар, АСБ балаларға арналған Алматы қаласындағы “Росток” оңалту орталығында қосымша дерек жинау мақсатында шағын сауалнама жүргізу көзделді. Сауалнамаға ата-аналар мен арнайы педагогтер қатысты. Сұрақтар бейімделген дене шынықтырудың тиімділігі, ұлттық ойындардың маңызы, балалардың белсенділігін арттыру жолдарына бағытталды. Барлығы 10 сұрақтан тұратын сауалнама ата-аналар мен педагогтердің тәжірибелік көзқарастарын анықтау үшін қолданылды.

АСБ балалардағы қозғалыстың бұзылысы. АСБ балаларда қозғалыс дағдыларының дамуы жиі тежеледі немесе сапалық тұрғыда өзгеше қалыптасады. Мұндай балалардың көпшілігінде ірі және ұсақ моторика бұзылыстары, қозғалыс координациясының әлсіздігі және дене схемасын қабылдау қиындығы байқалады. Bhat және әріптестері (2021) жүргізген кең ауқымды зерттеуінде (SPARK деректер базасы негізінде, $n = 13\,887$) АСБ балалардың моторлық бұзылыстарының әлеуметтік-коммуникативтік, когнитивтік және функционалдық шектеулермен, сондай-ақ қайталанатын мінез-құлықтың (стереотипті қимылдардың) ауырлығымен тығыз байланысты екені анықталған. Зерттеуде Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCD-Q) арқылы қозғалыс дағдылары, Social Communication Questionnaire (SCQ) арқылы әлеуметтік өзара әрекеттесу деңгейі, ал Repetitive Behaviors Scale – Revised (RBS-R) көмегімен қайталанатын мінез-құлық жиілігі бағаланған.

Нәтижелер бойынша, АСБ балалардың 88,2%-ында моторлық бұзылыстар қауіп анықталды, бұл көрсеткіш қалыпты дамып келе жатқан балаларға қарағанда 22,2 есе жоғары болған. Сонымен қатар, әлеуметтік және когнитивтік даму бұзылыстары айқын болған сайын, ірі және ұсақ моторикадағы қиындықтар да арта түскен.

Авторлар қозғалыс бұзылыстарының АСБ құрылымындағы маңызды рөлін атап өтіп, оларды диагностикалық критерийлерге қосу немесе кем дегенде «ерекшелеуші белгі» (спецификатор) ретінде қарастыруды ұсынады. Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері ерте жастағы балалармен жұмыс барысында моторикаға бағытталған түзету және бейімдеу жаттығуларының маңызын арттырып, бейімделген дене шынықтыруды кешенді оңалту бағдарламаларына енгізудің қажеттілігін дәлелдейді (Bhat A. 2021:218).

АСБ балалардың қозғалысы жалпы қозғалыс дағдыларының дефицитімен сипатталады, сондықтан олар көбінесе бірқалыпты қимылдап, жүрістері өзгеріп, атаксикалық қимылдар көрсетіп, координациялық қабілеттіліктерінің бұзылуын айқындайды. 2024 жылғы Date, Munn, Frey зерттеу жұмыстарының нәтижесі бойынша аутизм кезіндегі қозғалыс мәселесі постуралдық бақылау жүйесінің бұзылуымен сипатталады, мысалы тұрақтылықтың бұзылуы, бұлшық ет тонусының ерекшеліктері т.с.с. және олар тіреу-қимыл жүйесінің кез келген бөлігіне әсер ете алады (Date S. 2024:).

АСБ балалардың және ересектердің клиникалық ерекшеліктерінің бірі стереотипті қозғалыстар мен әрекеттер. Бұл мәлімдемені жасау үшін ғалымдар қазіргі нейрофизиологиялық деректерді талдай отырып, мұндай қимылдардың ми ырғағымен, сенсорлық өңдеумен және зейінмен қандай байланысы бар екенін анықтауға тырысқан. Авторлар стереотиптік қимылдар мидың сенсорлық сигналдарды тұрақтандыруына және күтілген мен нақты әсерлер арасындағы айырмашылықты азайтуына көмектесетін реттеуші тетік болуы мүмкін деген болжам ұсынады.

Зерттеу әдістері ретінде функционалды МРТ, ЭЭГ және мінез-құлықтық бақылау деректері пайдаланылған. Бұл әдістер аутизмі бар балалар мен ересектердің қозғалыс ерекшеліктерін талдауға мүмкіндік берді. Мақалада қозғалыс стереотиптерінің жиілігі, амплитудасы мен ырғақтылығы сияқты аспектілер әлі де аз зерттелгені атап өтіледі.

Зерттеу нәтижесінде авторлар стереотиптерді тек патологиялық құбылыс деп қарастыру дұрыс емес деген қорытындыға келді. Керісінше, олар бейімделуші механизм ретінде сенсорлық интеграция мен зейіннің тұрақтануына көмектесуі мүмкін. Авторлар болашақта киілетін сенсорлар мен бейнеанализ технологияларын пайдалана отырып, АСБ балалардың моторлық ерекшеліктерін неғұрлым дәл бағалау қажеттігін ұсынады (McCarty M., Brumback A. 2021: 1-5).

АСБ балалардағы стереотиптік және қайталанатын қозғалыстарды түзету бейімделген дене шынықтыру бойынша арнайы құрылымдалған сабақтар форматында жүргізіледі. Бұл үдерісте жаңа, функционалды мотор үлгілерін қалыптастыру арқылы баланың қозғалыс белсенділігін қайта бағыттауға көмектесетін мотор және ойын жаттығуларының кешені қолданылады. Ойын, спорттық жабдықтармен өзара әрекеттесу және мотор импровизациясы арқылы монотонды қозғалыстардың ауырлығы төмендейді және денені ерікті бақылау деңгейі жоғарылайды. Ғылыми дәлелдер АСБ балаларда жүру және жүгіру кезінде моторды үйлестіру және қозғалыс биомеханикасының нормотиптік құрдастарынан ерекшеленетін ерекшеліктері бар екенін растайды. Мысалы, Эмили Бремер мен Меган Ллойд (2021) тарапынан жүргізілген зерттеу жұмысында аутизм спектрі бұзылған мектепке дейінгі балалардың қозғалыс дағдыларын дамытуға бағытталған 12 апталық интервенцияның тиімділігін зерттеуге арналған.

Зерттеуге 3–5 жас аралығындағы 27 бала қатысқан. Балалар екі топқа бөлінді: эксперименттік топ (қозғалыс дағдылары бойынша арнайы сабақтар алғандар) және бақылау тобы (әдеттегі режимде болғандар). Бағалау интервенция басталар алдында және аяқталғаннан кейін жүргізілді.

Интервенция барысында балалар жүгіру, секіру, лақтыру, ұстау, тепкілеу, тепе-теңдік сақтау сияқты 12 негізгі қозғалыс дағдысын үйренді. Әр сабақ ойын элементтерін қамтыды және 2 сағаттан аптасына екі рет өткізілді.

Нәтижелер бойынша, эксперименттік топтағы балалардың жалпы моторика деңгейі айтарлықтай жақсарған. Зерттеу көрсеткендей, қозғалыс дағдыларын дамытудағы жетістік баланың бейімделу мінез-құлқының жоғары болуына және эмоционалды- мінездік қиындықтарының төмен болуына байланысты болды. Яғни, бастапқыда икемделу қабілеті жақсы және мінездік қиындықтары аз балалар интервенциядан көбірек пайда көрген.

Бұл зерттеу бейімделген дене шынықтыру бағдарламаларының тиімділігін дәлелдеп, әр баланың жеке психоэмоциялық ерекшеліктерін ескере отырып, индивидуалды тәсілді қолданудың маңызын көрсетеді (Bremer E., Lloyd M. 2021: 2030).

Тағы бір зерттеу жұмысында мектепке дейінгі жастағы аутизм спектрі бұзылған (АСБ) балалардың көру-моторлық координациясының дамуы қарастырылған. Зерттеудің мақсаты АСБ балалардың көру-моторлық координациясының ерекшеліктерін анықтап, оны дамытуға бағытталған түзету бағдарламасын жасау және сынақтан өткізу болған.

Экспериментке 7–7,5 жастағы 20 бала (10 – АСБ, 10 – қалыпты дамыған) қатысты. Диагностика үшін бірнеше әдістеме қолданылған: Л. Бендердің гештальт-тесті, «Жолдар» әдістемесі (Венгер), «Қоршау» және «Нысанаға дәл тию» тапсырмалары. Алынған нәтижелер бойынша, АСБ балаларда қимыл үйлесімсіздігі, көру бақылауының әлсіздігі, қол қимылдарының дәл еместігі және көз–қол жүйесінің үйлесімсіздігі байқалған. Арнайы әзірленген бағдарлама жүйелі түрде қолданылғаннан кейін бұл балалардың көру-моторлық көрсеткіштері айтарлықтай жақсарған. Олар затқа назарын тұрақтырақ ұстап, қозғалыстарын дәл үйлестіре бастаған, карандашты сенімді ұстау және нысананы қайталау қабілеті артқан.

Зерттеу нәтижесінде автор АСБ балаларда көру-моторлық координацияның даму деңгейі әрқелкі, бірақ арнайы түзету жаттығулары оны едәуір жақсарта алатынын дәлелдеген (Солодовник О. 2022, с. 10-11).

АСБ балалардағы когнитивтік бұзылыстар. АСБ балалардың когнитивтік дамуы қазіргі педагогика мен нейропсихология саласында ең өзекті зерттеу бағыттарының бірі

болып отыр. Когнитивтік функциялар - ойлау, зейін, қабылдау, есте сақтау және тілдік даму - баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесуін қамтамасыз ететін негізгі психикалық процестер болып табылады. Алайда АСБ балаларда бұл функциялардың дамуында айқын теңгерімсіздік байқалады: кейбір танымдық қабілеттер сақталғанымен, басқа процестердің тежелуі немесе бұзылуы жиі кездеседі.

Ғалымдар (Мельников Е. 2023: 55, Солодовник О. 2022:11) атап өткендей, мұндай балалардың басым бөлігінде сенсорлық ақпаратты өңдеу ерекшеліктері байқалады, бұл олардың зейінін шоғырландыруға, сөйлеу және оқу дағдыларын меңгеруге кедергі келтіреді. Сондай-ақ эмоциялық және когнитивтік процестердің өзара байланысының әлсіздігі баланың әлеуметтік бейімделуін қиындатады.

Көптеген отандық және шетелдік зерттеулерде бейімделген дене шынықтыру мен қозғалыс белсенділігінің когнитивтік дамуға оң әсер ететіні дәлелденген. Қимыл-қозғалыс әрекеттері арқылы бала кеңістіктік ойлауын, себеп-салдарлық байланыстарды түсінуін және назар тұрақтылығын жетілдіреді.

Қытайдың Гуанчжоу университеті мен Нанкин педагогикалық университетінің Suárez-Manzano бастаған ғалымдар тобы 2024 жылы осы мәселеге қатысты зерттеу жұмысын ұсынған еді (Systematic review of intervention studies). Бұл зерттеу 2010–2023 жылдар аралығында жарық көрген 19 интервенциялық жұмысты қамтып, жаттығулардың ұзақтығы, құрылымы және қарқындылығына байланысты нәтижелерін салыстырған. Авторлар қысқа мерзімді физикалық жаттығулар когнитивтік және мінез-құлықтық көрсеткіштерге уақытша оң әсер беретінін, ал ұзақ мерзімді бағдарламаларда (апталық не айлық циклдер) бұл әсердің тұрақтана түсетінін анықтады. Сонымен қатар, қозғалыс дағдыларын жетілдіру кезінде когнитивтік функциялардың да ілесе дамитыны байқалған. Алайда кей зерттеулерде моторлық көрсеткіштердің тұрақты жақсаруы дәлелденбеген, бұл интервенциялардың мазмұны мен бағалау тәсілдерінің әркелкілігімен түсіндіріледі (Suárez-Manzano S., Ruiz-Ariza A. 2024: 331).

Канада мен АҚШ ғалымдарының (Торонто университеті мен Иллинойс университеті) бірлескен жобасында физикалық белсенділіктің атқарушылық функцияларға (жұмыс жады, когнитивтік икемділік, тежелу қабілеті) әсері қарастырылған. Зерттеу нәтижесінде тұрақты физикалық жүктемелердің атқарушылық функцияларға шағыннан орташа деңгейге дейін оң әсер ететіні дәлелденген. Әсіресе когнитивтік икемділік пен өзін-өзі тежеу қабілеті компоненттері жақсарған, ал жұмыс жады бойынша статистикалық тұрғыдан сенімді айырмашылықтар байқалмаған (Liang X., Li R. 2022: 80).

Авторлар қолданылған әдістемелердің айырмашылығын, зерттеу топтарының шағын болуын және интервенция сипаттарының стандартталмауын нәтижелердің әркелкілігінің негізгі себебі ретінде келтіреді. Соған қарамастан, зерттеулердің басым бөлігі физикалық белсенділіктің когнитивтік және мінез-құлықтық процестерді дамытудағы маңызын растайды. Мұндай деректер бейімделген дене шынықтыру бағдарламаларын құруда, әсіресе АСБ балалардың жалпы моторикасын және әлеуметтік өзара әрекетін дамытуда, маңызды ғылыми және практикалық негіз болып табылады.

Нәтижелер және талдау

Жүргізілген әдеби шолу бейімделген дене шынықтырудың АСБ балалардың жалпы моторикасын дамытуда тиімді құрал екендігін көрсетті. Шетелдік зерттеулер қимыл-қозғалыс бағдарламалары тепе-теңдікті, үйлестіру қабілетін және сенсорлық интеграцияны жақсартатынын дәлелдесе, қазақстандық еңбектер ұлттық ойындардың балалардың белсенділігін арттырумен қатар әлеуметтік дағдыларды дамытуға ықпал ететінін айқындады. Жүйелі дене шынықтыру жаттығулары тек моторлық даму ғана емес, сонымен бірге психоэмоционалдық бейімделу үшін де маңызды.

Бейімделген дене шынықтыру элементтерін АСБ балалардың когнитивті және қимыл қозғалыс дамуында пайдалану. Бейімделген дене шынықтырудың түрлі бағыттары

- қозғалыс белсенділігі мен когнитивтік даму арасындағы өзара байланысты нығайтудың тиімді құралы ретінде қарастырылады. Әдебиет көздерін талдау көрсеткендей, бейімделген қозғалыс рекреациясы, музыкалық-ырғақтық және шығармашылық дене тәжірибелері, сондай-ақ жануарлармен өзара әрекетке негізделген терапиялық тәсілдер (иппотерапия, дельфинотерапия, канистерапия және т.б.) АСБ балалардың жалпы моторикасын, тепе-теңдігін, қозғалыс үйлесімділігін және әлеуметтік өзара іс-қимыл дағдыларын едәуір жақсартады.

Мұндай сабақтар барысында бала өз әрекетінің салдарын бақылап, жауап реакцияларын байқай отырып, себеп-салдарлық байланыстарды үйренеді. Бұл, өз кезегінде, сенсорлық және когнитивтік реттелуді қалыптастыруға, эмоциялық жауаптылық пен қарым-қатынас қабілетін дамытуға мүмкіндік береді. Жануарлармен және нұсқаушымен орнайтын сенім атмосферасы баланың әлеуметтік бейімделуін жеңілдетеді, ал қозғалыс жаттығулары оның кеңістіктік бағдарлануы мен қимыл нақтылығын дамытады.

Музыкалық терапия мен ритмопластика элементтерін қолдану арқылы өткізілетін бейімделген дене жаттығулары да айтарлықтай тиімділік көрсетеді. Ритмикалық, сөйлеу-қимыл және саусақ моторикасына арналған ойындар балалардың ұсақ және ірі қозғалыс үйлесімділігін жетілдіреді, қимыл стереотиптерін түзетеді және эмоционалдық өрнек құралдарын кеңейтеді. Мұндай сабақтар балаларға өз эмоцияларын білдіруге, өзгелердің сезімін түсінуге және әлеуметтік мінез-құлық үлгілерін меңгеруге үйретеді.

Зерттеулер көрсеткендей, адаптивті дене шынықтырудың кешенді тәсілдері қозғалыс дағдыларын қалыптастырумен қатар, когнитивтік және коммуникативтік процестерді де белсендіреді. Балалардың назарын шоғырландыру, есте сақтау, зейін мен жоспарлау қабілеттері жетіледі, бұл өз кезегінде оқудағы және күнделікті әрекеттердегі табыстылыққа оң әсер етеді (Мархотина И.Н. 2019: 26).

Сабақтардың форматы мен құрылымы баланың жеке ерекшеліктеріне сәйкес іріктелуі тиіс: кейбір балалар үшін жұппен немесе шағын топпен жұмыс істеу тиімді болса, басқалары үшін жеке бағдарлама психологиялық тұрғыда ыңғайлырақ. Дегенмен, біртіндеп топтық әрекетке көшу - әлеуметтік интеграция мен өзара қолдаудың табиғи тетігі ретінде маңызды.

Қорыта айтқанда, бейімделген дене шынықтыру бағыттары - қозғалыс, когнитивтік және әлеуметтік даму элементтерін біріктіретін көпаспектілі түзету жүйесі болып табылады. Мұндай бағдарламалар жүйелі түрде жүргізілгенде, АСБ балалардың моторикасы, танымдық қабілеттері мен әлеуметтік өзара әрекет дағдылары кешенді түрде дамиды, ал олардың физикалық және психоэмоциялық жағдайы тұрақтанады.

Қазақ ұлттық ойыны АСБ балалардың моторлық және когнитивтік қабілеттерін дамытуға арналған құрал ретінде. Қазақ ұлттық ойындары – халықтың мәдени және рухани мұрасының ажырамас бөлігі, сонымен қатар тұлғаның жан-жақты дамуына ықпал ететін педагогикалық құрал болып табылады. Ұлттық ойындар тек қана дене белсенділігін дамытумен шектелмей, когнитивтік, эмоциялық және әлеуметтік қабілеттерді қалыптастыруға бағытталған. Соңғы жылдары ерекше білім беруді қажет ететін балалардың даму процесінде дәстүрлі және мәдени бағыттағы әдістерді қолдану мәселесіне ерекше назар аударылуда. АСБ балалардың негізгі даму ерекшелігі – сенсорлық қабылдаудың бұзылысы, әлеуметтік өзара әрекеттесудің шектеулілігі және моторлық координацияның әлсіздігі. Мұндай балалардың когнитивтік және қозғалыстық белсенділігін дамыту үшін құрылымы айқын, қайталануға негізделген және визуалды-тактильдік қолдау элементтері бар педагогикалық тәсілдер тиімді болып саналады. Осы тұрғыда қазақтың ұлттық ойындарын бейімдеп пайдалану АСБ балалардың танымдық және моторлық қабілеттерін жетілдіруде ерекше маңызға ие. Ұлттық ойындардың мазмұны мен құрылымы баланың табиғи қажеттіліктеріне сай келеді. Мысалы, «Асық ату» ойыны ұсақ моториканы, көз–қол координациясын және бағыт сезімін дамытады. «Ақ серек – көк серек» ойыны әлеуметтік қарым-қатынас пен эмоциялық реттеу дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Ал

«Теңге ілу», «Арқан тарту» сияқты қозғалысқа негізделген ойындар ірі моториканы жетілдіріп, кеңістіктік бағдар мен дене тепе-теңдігін дамытады. Ұлттық ойындарды АСБ балалармен жұмыс барысында қолдану олардың сенсорлық және когнитивтік процестерін белсендіреді. Ойын жағдайында бала назарын шоғырландырып, әрекеттерін жоспарлауға, қимыл-қозғалыстарды үйлестіруге және нәтижеге бағытталуға үйренеді. Сонымен қатар ойын барысында бала эмоциялық тәжірибе жинақтап, әлеуметтік ортада өз орнын түсіне бастайды. Бұл өз кезегінде тұлғалық және психологиялық тұрақтылықтың артуына ықпал етеді.

Балалардың когнитивтік және психоэмоционалдық дамуын қолдау мақсатында ұлттық ойындардың әлеуетін зерттеу қазіргі педагогика мен психология ғылымында ерекше маңызға ие бағыттардың бірі болып табылады. Соңғы жылдары отандық ғалымдар ұлттық ойындардың тұлғалық даму мен әлеуметтік бейімделуге ықпалын түрлі аспектілерде қарастыруда. Мәселен, Жұмабекова мен Сәрсенбаева (2021) еңбегінде мектеп жасына дейінгі балалардың ұлттық ойындар арқылы когнитивтік қабілеттерін дамыту жолдары жан-жақты талданған. Авторлар қазақтың дәстүрлі «Асық ату», «Тоғызқұмалақ» секілді ойындарының есте сақтау, зейін және ойлау қабілеттеріне тигізетін оң әсерін эксперименттік зерттеу арқылы дәлелдеп, ұлттық ойындарды жүйелі қолдану балалардың когнитивтік белсенділігі мен топтық өзара әрекет дағдыларын арттыратынын айқындаған (Жұмабекова А. 2021: 45-47).

Сонымен қатар, Ибраева мен Абдрахманова (2020) ұлттық ойын элементтерінің бастауыш сынып оқушыларының эмоциялық интеллектін қалыптастырудағы рөлін зерттеген. Ғалымдар «Арқан тартыс» пен «Сақина салу» сияқты ойындарды тренингтік сабақтарда қолдану арқылы балалардың эмпатиялық қабілеттері мен өзара түсіністік деңгейінің айтарлықтай артқанын анықтаған (Ибраева Л. 2020: 113).

Жалпы алғанда, бұл зерттеулер ұлттық ойындардың когнитивтік, эмоционалдық және әлеуметтік дамуға ықпал ететін маңызды педагогикалық ресурс екенін дәлелдейді.

Шетелдік ғылыми еңбектерде АСБ балалардың моторлық, когнитивтік және әлеуметтік қабілеттерін дамыту мақсатында ойындық технологияларды қолдану бағытында бірқатар зерттеулер жүргізілген. Мәселен, Түркияда жүргізілген зерттеуде ойын арқылы оқыту әдістерінің АСБ балалардың дене белсенділігі мен әлеуметтік дағдыларына ықпалы қарастырылған (Кардаш Н.Т. 2018: 320-323). Зерттеу нәтижелері бойынша, ойын элементтерін қамтитын арнайы бағдарлама 8 апта бойы қолданылғаннан кейін балалардың қозғалыс белсенділігі, моторлық дәлдігі және әлеуметтік өзара әрекет деңгейі едәуір артқаны анықталған. Авторлар ойындық әдістердің эмоционалдық реттеу мен ынталандыруды күшейтетініне назар аударады.

Тағы бір түрік ғалымдарының зерттеуі инклюзивті білім беру жағдайында дәстүрлі балалар ойындарының әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларға әсерін бағалауға бағытталған (Ozcan S. 2025: 108299). Бұл жұмыста ұлттық және дәстүрлі ойындар инклюзиядағы балалардың өзара әрекеттесуін, топтық бірлігін және эмоциялық байланысын нығайтатыны анықталған. Авторлар ойынның мәдени мазмұны мен топтық құрылымының балалар арасындағы сенімді және қауіпсіз қарым-қатынас орнатуда маңызды рөл атқаратынын көрсетеді.

Сондай-ақ, Abbak Kasar B.S. жетекшілік еткен зерттеу инклюзивті мектепке дейінгі ұйымдарда ойын арқылы құрдастардың өзара әрекетін қалыптастыру тетіктерін талдаған (Abbak K. 2024: 340). Зерттеу нәтижелері бойынша, ойын форматы АСБ балалардың топтық белсенділігін арттырып, тілдік коммуникация және әлеуметтік қабылдау қабілеттерін дамытуға ықпал еткен. Авторлар ойынның құрылымдық және визуалды ерекшеліктерін дұрыс ұйымдастыру арқылы баланың когнитивтік процестерін белсендіруге болатынын дәлелдеген.

Қазақстанда жүргізілген “Social Adaptation Assistance for Children with Autism Spectrum Disorders in Kazakhstan” (Eleusizova N., 2024:5) зерттеу жұмысында АСБ балалардың әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз етудің қазіргі жағдайы мен қолдау тетіктері қарастырылған. Зерттеу нәтижелері әлеуметтік-педагогикалық қолдау жүйесінде бірқатар оң өзгерістер бар екенін, бірақ ойындық және мәдени компоненттердің, соның ішінде ұлттық ойындардың қолданылуы әлі де жеткіліксіз деңгейде екенін көрсетеді.

Жоғарыда аталған зерттеулердің барлығы ойын іс-әрекетінің АСБ балалардың дамуындағы тиімділігін дәлелдейді. Дегенмен, қазіргі уақытта Қазақстан мен түркітілдес елдерде нақты қазақ ұлттық ойындарының АСБ балалардың моторлық және когнитивтік қабілеттеріне әсерін зерттеген ғылыми жұмыстар әлі де жоқ. Бұл бағыт болашақта педагогикалық және мәдени тұрғыдан маңызды зерттеу алаңдарының бірі бола алады.

Қазақ ұлттық ойын элементтерімен бейімделген дене шынықтырудың АСБ балалардың дамуына әсерін бағалау. Ұлттық ойындар баланың эмоциялық тұрақтылығын арттырып, қозғалыс координациясын, топпен әрекет ету дағдыларын, сондай-ақ қарым-қатынас жасау қабілеттерін жетілдіруге мүмкіндік береді. Алайда бұл тәсілдің нақты тәжірибелік әсерін педагогтер мен ата-аналардың көзқарасы тұрғысынан бағалау қажеттілігі туындайды. Осыған байланысты зерттеу жұмысы аясында АСБ балаларымен жұмыс істейтін педагогтер мен ата-аналар арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнаманың мақсаты - қазақ ұлттық ойын элементтерін қамтыған бейімделген дене шынықтырудың тиімділігін, балалардың моторлық және когнитивтік даму динамикасына ықпалын, сондай-ақ қатысушылардың бұл әдіске деген көзқарасын анықтау. Сауалнама екі респонденттік топты қамтыды:

1. АСБ балаларымен жұмыс істейтін педагогтер (арнайы педагогтар, дефектологтар, дене шынықтыру нұсқаушылары) (10 педагог);

2. АСБ балалардың ата-аналары (7 ата-ана).

Зерттеу құралы ретінде 10 сұрақтан тұратын сауалнама қолданылды. Сұрақтар 5 балдық Ликерт шкаласы бойынша бағаланды (1 – мүлдем келіспеймін, 5 – толықтай келісемін), ал соңғы сұрақ ашық форматта берілді. Сауалнама қазақ ұлттық ойындарының (мысалы, «Асық ату», «Арқан тартыс», «Сақина салу», «Ақ серек, көк серек») балалардың қозғалыс белсенділігіне, көңіл-күйіне және әлеуметтік өзара әрекет қабілетіне ықпалын бағалауға бағытталды. Сауалнама төмендегідей сұрақтардан құрылды.

1. Қазақтың ұлттық ойындарын (мысалы, «Асық ату», «Арқан тартыс», «Ақ серек, көк серек») АСБ балаларымен жұмыс барысында қолдануға болатынын қалай бағалайсыз?

2. Сіздің ойыңызша, ұлттық ойындар АСБ балалардың қимыл-қозғалыс (моторлық) дамуына қандай әсер етеді?

3. Ұлттық ойын элементтері балалардың зейін, есте сақтау, ойлау сияқты когнитивтік қабілеттерін дамытуға көмектесе ме?

4. Сіз тәжірибеңізде немесе бақылауыңызда ұлттық ойындар қолданылған кезде балалардың көңіл-күйі мен белсенділігінде қандай өзгерістер байқадыңыз?

5. Ұлттық ойындарды қолдану балалардың топпен әрекет ету және қарым-қатынас жасау қабілетіне әсер етті ме?

6. АСБ балалар ұлттық ойын ережелерін қабылдауда қандай қиындықтар немесе ерекшеліктер байқалады?

7. Мұндай ойындарды тиімді қолдану үшін педагогтер мен ата-аналар қандай дайындыққа немесе әдістемелік көмекке мұқтаж деп ойлайсыз?

8. Қазақ ұлттық ойындарын бейімделген дене шынықтыру бағдарламасына енгізудің оң жақтары мен шектеулері қандай деп санайсыз?

9. Сіздің пікіріңізше, ұлттық ойын элементтері балалардың эмоциялық өзін-өзі реттеу және әлеуметтік бейімделу дағдыларына қалай әсер етеді?

10. Қай ұлттық ойындарды (немесе олардың элементтерін) АСБ балалармен дене шынықтыру сабағында қолдануға ең тиімді деп есептейсіз?

Нәтижелер педагогтер мен ата-аналардың басым бөлігі ұлттық ойындардың оңалту және дамыту процесіндегі әлеуетін жоғары бағалайтынын көрсетті. Педагогтердің 9-ы (90%) ұлттық ойындарды жүйелі түрде қолдану АСБ балалардың қимыл-қозғалыс белсенділігін, кеңістікте бағдарлануын және дене координациясын жақсартатынын атап өтті. Қатысушылардың пікірінше, «Асық ату», «Арқан тартыс», «Ақ серек, көк серек» сияқты ойындар баланың қимыл дәлдігін арттырып, топтық өзара әрекетке бейімдейді.

Сонымен қатар, педагогтердің 8-і (80%) ұлттық ойындардың когнитивтік қабілеттерге - зейін, есте сақтау, ойлау жылдамдығына оң ықпал ететінін көрсеткен. Бірқатар педагог ойын ережесін үйрету кезінде балалардың тыңдай білу және нұсқауды орындау дағдыларының дамығанын атап өткен. Ата-аналардың 6-сы (85%) ұлттық ойын элементтері енгізілген сабақтардан кейін балалардың көңіл-күйінің жақсарып, қарым-қатынасқа бейімділігінің артқанын байқаған. Олардың пікірінше, ойын форматы балаларды еркіндікке, өз-өзін білдіруге және эмоциялық тұрақтылыққа жетелейді. Сонымен қатар, ата-аналардың көпшілігі ұлттық ойындардың баланы әлеуметтік ортаға бейімдеудің табиғи әрі қауіпсіз жолы екенін атаған. Жалпы нәтижелер бойынша, педагогтер мен ата-аналардың көпшілігі қазақ ұлттық ойындарын бейімделген дене шынықтыру процесіне енгізуді АСБ балалардың моторлық, когнитивтік және эмоциялық дамуындағы тиімді тәсіл деп есептейді. Қатысушылардың пікірінше, бұл тәсіл тек физикалық белсенділікті арттырып қана қоймай, сонымен бірге баланың өзін-өзі бағалауы мен әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын күшейтеді.

Сауалнама қорытындысы бойынша, зерттеуге қатысушылардың 88%-ы ұлттық ойындарды бейімделген бағдарламаларға тұрақты түрде енгізу қажеттілігін қолдайтынын білдірген. Бұл нәтижелер қазақтың дәстүрлі ойындары инклюзивті білім беру мен оңалту саласында мәдени тұрғыдан үйлесімді, тиімді әдістемелік ресурс бола алатынын дәлелдейді.

Қорытынды. Бейімделген дене шынықтыру АСБ балалардың жалпы моторикасын дамытуда тиімді құрал болып табылады. Ол тек қимыл-қозғалыс белсенділігін ғана емес, сонымен қатар сенсорлық интеграция мен әлеуметтік бейімделуді де жақсартады. Болашақта ұлттық ойын элементтерін жүйелі қолдану арқылы бағдарламаларды кеңейту қажет. Бұл инклюзивті білім беру жағдайында практикалық маңызы зор бағыт болып табылады.

Зерттеу барысында жинақталған деректер бейімделген дене шынықтырудың балалардың когнитивтік және эмоциялық дамуына да оң әсер ететінін көрсетті. Қозғалыс белсенділігі арқылы олардың өз-өзіне сенімділігі артып, қарым-қатынас жасау және топтық әрекетке қатысу дағдылары нығаяды. Осыған орай, бейімделген дене шынықтыруды мектепке дейінгі және мектеп жасындағы АСБ балаларды қолдаудың кешенді жүйесіне енгізу өзекті болып табылады. Алдағы кезеңде бұл бағытта ұлттық мәдени ерекшеліктер мен инновациялық педагогикалық тәсілдерді үйлестіру арқылы ғылыми-практикалық негіздемелерді тереңдету қажет.

Пайдаланылатын әдебиеттер тізімі

1. Bhat A.N. Motor impairment increases in children with autism spectrum disorder as a function of social communication, cognitive and functional impairment, repetitive behavior severity, and comorbid diagnoses: a spark study report // *Autism Research*. - 2021. - Vol. 14, № 1. - P. 202–219. - DOI: 10.1002/aur.2453.
2. Jin Y.R., Sung Y.S., Koh C.L., Chu S.Y., Yang H.-C., Lin L.-Y. Efficacy of motor interventions on functional performance among preschool children with autism spectrum disorder: a pilot randomized controlled trial // *The American Journal of Occupational Therapy*. - 2023. - Vol. 77, № 6. - Article 7706205020. - DOI: 10.5014/ajot.2023.050283.
3. Аншукова Н.В. Психологические особенности детей с ранним детским аутизмом (Раздел для родителей) // ТОГБУ «Центр психолого-медико-педагогической диагностики и

консультирования»: официальный сайт. - URL: <https://opmpk.68edu.ru/konsultatsii/dlya-roditelej/300-osobennosti-detey-s-rda> (дата обращения: 02.05.2025).

4. Date S., Munn E., Frey G.C. Postural balance control interventions in autism spectrum disorder (ASD): a systematic review // *Gait & Posture*. - 2024. - Vol. 109. - P. 170–182. - DOI: 10.1016/j.gaitpost.2024.01.034.

5. McCarty M.J., Brumback A.C. Rethinking stereotypies in autism // *Seminars in Pediatric Neurology*. - 2021. - Vol. 38. - Article 100897. - DOI: 10.1016/j.spen.2021.100897.

6. Bremer E., Lloyd M. Baseline behaviour moderates movement skill intervention outcomes among young children with autism spectrum disorder // *Autism*. - 2021. - Vol. 25, № 7. - P. 2025–2033. - DOI: 10.1177/13623613211009347.

7. Солодовник О.Ю. Развитие зрительно-моторной координации у дошкольников с расстройством аутистического спектра: Автореферат выпускной квалификационной работы. - Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2022. - 12 с. - URL: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2022/44-03-03_061.pdf (дата обращения: 02.05.2025).

8. Мельников Е.Ю., Ходасевич Л.С., Полякова А.В., Легкая Е.Ф. Двигательные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра: причины возникновения и возможности коррекции // *Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры*. - 2023. - Т. 100, № 4. - С. 54–61. - DOI: 10.17116/kurort202310004154.

9. Suárez-Manzano S., Ruiz-Ariza A., Marques de Loureiro N.E., Martínez-López E.J. Effects of physical activity on cognition, behavior, and motor skills in youth with autism spectrum disorder: a systematic review of intervention studies // *Behavioral Sciences*. - 2024. - Vol. 14, № 4. - Article 330. - DOI: 10.3390/bs14040330.

10. Liang X., Li R., Wong S.H.S., Sum R.K.W., Wang P., Yang B., Sit C.H.P. Effects of different exercise interventions on executive function in children with autism spectrum disorder: a network meta-analysis // *Sports Medicine*. - 2022. - Vol. 52, № 1. - P. 75–88. - DOI: 10.1007/s40279-021-01545-3.

11. Мархотина И.Н., Мазалова Г.М., Хан С.Ф. Организация деятельности ресурсного центра по адаптивной физической культуре по направлению «Реализация программ и технологий адаптивной физической культуры с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра» в рамках проекта «Будь здоров, малыш!» // *Научное и образовательное пространство: Перспективы развития: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф.* (Чебоксары, 11 окт. 2019 г.). - Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. - С. 25–27.

12. Жұмабекова А., Сәрсенбаева Г. Ұлттық ойындардың когнитивтік дамудағы рөлі // *Педагогика және психология*. - 2021. - № 2. - 45–47 бб.

13. Ибраева Л., Абдрахманова А. Эмоциялық интеллектіні дамытудағы ұлттық ойындардың мүмкіндіктері // *Білім беру кеңістігі*. - 2020. - № 4. - 112–115 бб.

14. Кардаш Н.Т., Садик Р. Анализ влияния обучающих игр на некоторые физические параметры и социальные навыки детей с расстройствами аутистического спектра // *Азиатский журнал образования и обучения*. - 2018. - Т. 4, № 4. - С. 319–325. - DOI: 10.20448/journal.522.2018.44.319.325.

15. Özcan S., Sakız H. Improving social-emotional skills for inclusion through traditional child games // *Children and Youth Services Review*. - 2025. - Article 108299. - DOI: 10.1016/j.childyouth.2025.108299.

16. Abbak Kacar B.S., Deretarla Gul E. Peer-mediated education and autism spectrum disorder (ASD) in preschool inclusive programs: the power of games // *Early Years*. - 2024. - Vol. 45, № 2. - P. 334–348. - DOI: 10.1080/09575146.2024.2349756.

17. Eleusizova N. Social adaptation assistance for children with autism spectrum disorders in Kazakhstan // *Journal of Social Service Research*. - 2024. - Vol. 5. - P. 1–9. - DOI: 10.1080/20473869.2024.2385596.

УДК 376.3

МРНТИ: 14.35.09

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.00

А.М. Кемешова¹, С.Ж. Женис²

¹п.ғ.к., ғылыми жетекші

²7M01906 - Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс

магистранты zhenis2002s@gmail.com

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА НАШАР КӨРЕТІН 5-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КЕҢІСТІКТЕ БАҒДАРЛАУ ДАҒДЫЛАРЫН ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ДАМУ

Аңдатпа: Мақалада нашар көретін 5-сынып оқушыларының кеңістікте бағдарлау дағдыларын дамытуға бағытталған интеллектуалды ойындардың тиімділігі қарастырылады. Зерттеу барысында дыбыстық және тактильдік негіздегі практикалық тапсырмалар сенсорлық-компенсаторлық мүмкіндіктерді күшейтуге мүмкіндік беретіні дәлелденді. Нәтижелер кеңістікті сезіну, бағытты анықтау, қозғалысты жоспарлау және ойша модельдеу дағдыларының айтарлықтай жақсарғанын көрсетті. Интеллектуалды ойындар инклюзивті ортада дербес қозғалу қабілетін қалыптастыруда тиімді әдіс ретінде бағаланды.

Тірек сөздер: кеңістікте бағдарлау, нашар көретін оқушылар, интеллектуалды ойындар, сенсорлық-компенсаторлық даму, тактильдік бағдарлау, дыбыстық сигнал

А.М. Кемешова¹, С.Ж. Женис²

¹ научный руководитель, к.п.н.

²Магистрант 2 курса специальности 7M01906 - Специальная педагогика: инклюзивное образование

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

г. Алматы, Казахстан, zhenis2002s@gmail.com

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается эффективность интеллектуальных игр в развитии навыков пространственной ориентации у слабовидящих учащихся 5 класса. Практические задания, основанные на звуковых и тактильных сигналах, способствовали усилению сенсорных и компенсаторных механизмов. Полученные результаты показали улучшение способности чувствовать пространство, определять направление, планировать движение и формировать мысленные модели. Интеллектуальные игры доказали свою результативность как метод формирования самостоятельной и безопасной ориентации в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: пространственная ориентация, слабовидящие учащиеся, интеллектуальные игры, сенсорная компенсация, тактильная навигация, звуковые сигналы

А.М., Kemeshova¹, S.ZH., Zhenis²

¹ Scientific Supervisor, Candidate of Pedagogical Sciences

² 2nd-year Master's Student, Specialty 7M01906 - Special Pedagogy: Inclusive Education

Abai Kazakh National Pedagogical University,

Almaty, Kazakhstan, zhenis2002s@gmail.com

DEVELOPMENT OF SPATIAL ORIENTATION SKILLS OF VISUALLY IMPAIRED 5TH GRADE STUDENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION THROUGH INTELLECTUAL GAMES

Abstract: This article examines the effectiveness of intellectual games in developing spatial orientation skills among 5th-grade students with visual impairments. Practical tasks based on auditory and tactile cues were found to enhance sensory-compensatory mechanisms. The findings demonstrate significant improvement in spatial perception, direction recognition, movement planning, and mental modeling abilities. Intellectual games proved to be an effective method for fostering independent and safe navigation within an inclusive educational environment.

Keywords: spatial orientation, visually impaired students, intellectual games, sensory compensation, tactile navigation, auditory cues

Кіріспе. Инклюзивті білім берудің енгізілуі жалпы білім беретін мектептерге ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту мен тәрбиелеудің жаңа деңгейін талап етіп отыр. Мұндай жағдайда әрбір оқушының жеке ерекшелігін, оның ішінде нашар көретін балалардың оқу-танымдық мүмкіндіктерін ескеру басты міндетке айналады. Көру функциясының бұзылысы баланың тек ақпаратты қабылдауына ғана емес, кеңістікті сезінуіне, қоршаған ортамен қауіпсіз әрекеттесуіне, өз қимыл-қозғалысын жоспарлауына тікелей әсер етеді. Сондықтан инклюзивті ортада оқитын нашар көретін 5-сынып оқушылары үшін кеңістікте дұрыс бағдарлау дағдыларын қалыптастыру оқу процесінің ажырамас бөлігі болуы тиіс. Кеңістікте бағдарлау дағдылары балаға партадан есікке дейін бару, баспалдақпен көтерілу, сынып ішіндегі заттарды табу, үзіліс кезінде дәлізде өз бағытын жоғалтпау сияқты күнделікті қарапайым әрекеттерді қауіпсіз орындауға мүмкіндік береді. Нашар көретін оқушы үшін бұл әрекеттер көп жағдайда қосымша күш пен ерекше зейінді талап етеді. Егер мұндай дағдылар жүйелі түрде дамытылмаса, балада қорқыныш, өзіне сенімсіздік, қозғалысты шектеуге ұмтылу сияқты психологиялық кедергілер туындайды. Бұл өз кезегінде сыныптағы белсенділікке, оқу мотивациясына, құрдастарымен қарым-қатынасқа кері әсер етеді.

Жалпы білім беретін мектептерде кеңістікте бағдарлау арнайы пән ретінде жүйелі оқытылатын жағдайлар сирек кездеседі. Көбіне бұл бағыттағы жұмыс мұғалімнің жеке ықыласына, дефектолог немесе тифлопедагогтың қатысу мүмкіндігіне, мектептің материалдық-техникалық жағдайына байланысты болады. Сабақ кестесінде арнайы «кеңістікте бағдарлау» сабағының болмауы, педагогтердің бұл саладағы теориялық-әдістемелік дайындықтарының жеткіліксіздігі, оқу-әдістемелік кешендердің тапшылығы – нашар көретін оқушылардың кеңістіктегі тәуелсіздігін дамытуға кедергі келтіретін факторлардың қатарында. Инклюзивті сыныпта «барлығымен бірге оқу» қағидаты іске асқанмен, дәл осындай оқушылардың жеке қажеттілігі толық ескерілмей қалатын жағдайлар жиі ұшырасады. Осындай қиындықтарды азайтудың тиімді жолдарының бірі – оқу процесіне интеллектуалды ойындарды мақсатты түрде енгізу. Интеллектуалды ойындар тек логикалық ойлауды дамытып қана қоймай, кеңістікті елестету, бағытты сезіну, қашықтықты шамалау, дене және заттық әрекетті ойша жоспарлау сияқты кеңістіктік дағдыларға да ықпал етеді. Ойын барысында оқушы қимыл-қозғалыс пен ойлау әрекетін байланыстыра отырып, өз тәжірибесін табиғи жағдайда жинақтайды. Интеллектуалды ойындарда қолданылатын тапсырмалар кеңістіктегі заттардың орналасуын сипаттауға, бағытын анықтауға, қозғалыс траекториясын елестетуге, дыбыс, тактильдік сезім, қалған көру қалдығын ұштастыруға мүмкіндік береді.

Инклюзивті сыныпта интеллектуалды ойындарды мақсатты түрде пайдалану нашар көретін 5-сынып оқушысы үшін бірнеше маңызды нәтижеге алып келуі мүмкін. Біріншіден, ойын формасы арқылы кеңістіктік әрекеттерді үйрену үрей мен қысымды азайтады, бала өзін қауіпсіз сезінеді. Екіншіден, ойынға сыныптастарын қосу арқылы әлеуметтік өзара әрекет күшейіп, құрдастар қолдауы қалыптасады. Үшіншіден, мұғалім үшін ойын – оқушының кеңістікте бағдарлау деңгейін бақылап, динамиканы байқаудың ыңғайлы құралы. Интеллектуалды ойындар тек қосымша әдіс емес, кеңістікте бағдарлау дағдыларын жүйелі дамытудың педагогикалық құралы ретінде қарастырылуы тиіс. Сондықтан «инклюзивті білім беру жағдайында нашар көретін 5-сынып оқушыларының кеңістікте бағдарлау дағдыларын интеллектуалды ойындар арқылы дамыту» тақырыбы инклюзивті білім берудің қазіргі даму бағытымен, арнайы педагогика мен жалпы педагогика тоғысында тұрған өзекті мәселелермен тікелей байланысты. Мұндай зерттеу бір жағынан - мектеп тәжірибесінде жиі еленбей қалатын нақты проблеманы ашып көрсетсе, екінші жағынан - интеллектуалды ойындарды әдістемелік тұрғыда дұрыс ұйымдастырған жағдайда, кеңістіктік дағдыларды мақсатты түрде

дамытуға болатынын дәлелдеуге мүмкіндік береді. Осы мақалада инклюзивті сынып жағдайында нашар көретін 5-сынып оқушысының кеңістікте бағдарлау дағдыларының ерекшеліктері қарастырылып, интеллектуалды ойындарға сүйене отырып, бұл дағдыларды қалыптастырудың педагогикалық мүмкіндіктері сипатталады.

Негізгі бөлім. Инклюзивті білім беру қазіргі білім саясатының басты бағыттарының бірі ретінде қоғамдағы әрбір баланың білім алуға тең құқығын қамтамасыз етуді мақсат етеді. Қазақстандық зерттеушілер ішінде инклюзивті білімді ғылыми тұрғыда жүйелі талдаған ғалымдардың қатарында З.А. Мовкебаева, А.Т. Искакова, Г.Р. Оралбекова сынды педагогтар бар. Олар инклюзивті білім берудің негізгі қағидаттарын - қолжетімділік, теңдік, бейімделген орта, жеке білім траекториясы және психологиялық-педагогикалық қолдау қажеттілігі ретінде анықтайды [1, 37-б.]. Бұл зерттеулерде инклюзия тек ерекше білім берілуін қажет ететін оқушыларды мектепке қабылдау емес, жалпы білім беру жүйесін балаға бейімдеу процесі екені дәлелденеді. Шетелдік зерттеулерде инклюзивті білім беру мәселелері Т. Бут пен М. Эйнскоу сияқты ғалымдардың еңбектерінде кең қарастырылған. Олардың «Index for Inclusion» еңбегінде инклюзияның философиялық негіздері, мектеп мәдениетін өзгерту, оқу үдерісін барлық балаға қолайлы ету тетіктері жан-жақты талданады. Авторлар инклюзивті білімнің табыстылығы мектептің ішкі саясаты мен педагогтің кәсіби дайындығына тікелей байланысты екенін атап өтеді [2, 44-б.]. Бұл тұжырымдар Қазақстандық жағдайға да сай келеді, себебі инклюзивті сыныптарда жұмыс істейтін мұғалімдер арнайы әдістемелік білімді қажет етеді. Нашар көретін балаларды оқыту мәселелері тифлопедагогика саласында зерттеледі. Бұл бағыттағы іргелі ғылыми негіздерді А.Г. Литвак, Н.М. Назарова және Р. Campbell еңбектерінен көруге болады. Зерттеулерде көру анализаторы бұзылған балалардың кеңістіктік бағдарлау қабілеті зақымданатыны, қоршаған ортаны тануда есту, сипап-сезу, кинестетикалық сезімнің жетекші рөл атқаратыны дәлелденген [3, 52-б.]. Көруі шектеулі баланың психологиялық бейімделуінде кеңістікті дұрыс қабылдау ерекше маңызға ие: бағытты тану, қашықтықты анықтау, қозғалыс траекториясын болжау, кедергілерді сезіну сияқты әрекеттер арнайы үйретілмесе, балада үрей, сенімсіздік және қозғалысты шектеуге ұмтылу байқалады [4, 69-б.]. Сондықтан инклюзивті білім беру жағдайында нашар көретін оқушылардың кеңістікте бағдарлау ерекшеліктерін ескеру - жалпы педагогикалық үдерістің маңызды бөлігі. Бұл бағытта оқушының сезім мүшелерін дамыту, қозғалтушы дағдыларды жетілдіру, кеңістікті тактильдік және дыбыстық жолмен тануға үйрету педагогтің кәсіби міндеттерінің бірі болып табылады.

Қазақстанның көпшілік мектептерінде нашар көретін балалар инклюзивті сыныптарда оқиды, алайда кеңістікте бағдарлау дағдыларын дамыту мектеп бағдарламасына толық енгізілмеген. Арнайы мектептерде «кеңістікте бағдарлау және қозғалыс» пәні жүйелі түрде жүргізілсе, жалпы білім беретін мектептерде бұл пән көбіне дефектолог немесе тифлопедагогтың қосымша сабағы ретінде ұйымдастырылады. Мұндай жағдайдың қалыптасуына педагогтердің арнайы дайындықтарының жеткіліксіздігі және оқу-әдістемелік материалдардың аздығы әсер етеді [5, 84-б.]. Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, кеңістікте бағдарлау дағдылары толық қалыптаспаса, оқушы қарапайым мектеп жағдайында да түрлі қиындықтарға тап болады: сынып ішіндегі орыннан орнын шатастыру, дәлізде қозғалу барысында кедергіге соғылу, баспалдақпен жүріп-тұруда қорқыныш сезіну, мектеп ауласында бағытты жоғалту. Бұл қиындықтар баланың оқу қызығушылығын төмендетіп, оның әлеуметтік белсенділігіне кері әсерін тигізеді. Тифлопедагогикада кеңістікте бағдарлауды дамыту арнайы жоспарланған жүйелі жаттығулар мен әдістерді қажет ететіні анық көрсетіледі.

Интеллектуалды ойындардың баланың когнитивтік дамуына тигізетін әсері Пиаже, Эльконин, Запорожец сияқты белгілі ғалымдардың еңбектерінде жан-жақты зерттелген. Бұл зерттеулерде ойын баланың ойлау, талдау, салыстыру, есте сақтау, елестету сияқты қабілеттерін табиғи жолмен дамытатын тиімді құрал ретінде қарастырылады. Интеллектуалды ойындар кеңістіктік ойлау дағдыларын да қалыптастырады: бала бағытты анықтауды, заттардың орнын салыстыруды, қозғалысты жоспарлауды және кеңістікті елестетуді үйренеді [3, 115-б.]. Нашар көретін оқушылар үшін интеллектуалды ойындардың рөлі бұдан да маңызды. Зерттеулерде мұндай балалардың кеңістікті тану әрекеті дыбыстық, тактильдік және қимыл-қозғалыстық тәжірибелерге сүйенетіні анықталған. Интеллектуалды ойындар осы арналарды белсенді қолдануға мүмкіндік беріп, баланың кеңістікте бағдарлауын қауіпсіз әрі қызықты формада дамытады. Дыбысқа бағытталған ойындар, тактильдік пазлдар, кеңістіктік елестетуге арналған тапсырмалар баланың сенсорлық жүйесін дамытып, қозғалыс дағдыларын үйлестіруге ықпал етеді. Инклюзивті білім беру жағдайында

интеллектуалды ойындар нашар көретін оқушылардың кеңістікте бағдарлау дағдыларын қалыптастыруда педагогикалық тұрғыдан тиімді әдіс ретінде қарастырылады.

Нашар көретін оқушылардың кеңістікте бағдарлау дағдыларын жүйелі бағалау үшін зерттеу жұмысының әдістемесі арнайы педагогика мен Orientation & Mobility саласында қолданылатын ғылыми негізделген диагностикалық құралдарға сүйенді. Әдістер кеңістікті қабылдаудың негізгі төрт компонентін (қимылдық бағдар, акустикалық бағдар, тактильдік талдау және когнитивтік елестету) жеке-жеке бағалауға мүмкіндік береді. Диагностикалық әдістемелерді таңдау кеңістікте бағдарлау дағдысының құрылымына сәйкес жүзеге асырылды [6, 41-6].

«Бағытты табу» әдістемесі. Бұл әдістеме оқушының кеңістікте өз орнын бағдарлау, қозғалыс бағытын жоспарлау, кедергілерді сезу және айналып өтудегі дербестігін анықтауға бағытталған. Тапсырманы орындау үшін кең дәліз немесе кеңістігі айқын бөлме таңдалып, 4–5 бағдарлық нүкте (А, В, С, D, E) белгіленді. Бағдарлық нүктелер арақашықтығы тең емес етіп қойылды, ал қозғалыс жолына әртүрлі тактильдік және физикалық кедергілер орналастырылды: төмен орындықтар, конустар, жұмсақ модульдер, бағыттаушы ленталар. Оқушыға бастапқы және соңғы нүкте ауызша айтылады, бірақ кедергілердің нақты орналасуы көрсетілмейді. Әдіс оқушының кеңістікті табиғи қабылдау ерекшелігін анықтауға мүмкіндік береді. Оқушы қозғалысты дербес бастайды; зерттеуші оның жүріс траекториясын, тоқтау нүктелерін, қозғалыс жылдамдығын және кедергілермен әрекеттесу жиілігін бақылайды. Нәтиже қозғалыстың табиғи үлгісін бұзбау үшін зерттеуші процесс кезінде бағыт немесе көмек көрсетпейді [7, 58-6]. Әдістеме баланың кеңістіктік бағдарлауда қандай сенсорлық арнаны басым қолданатынын анықтауға мүмкіндік береді (тактильдік, есту немесе кинестетикалық). Бұл - кейінгі түзету жұмысына қажетті маңызды диагностикалық ақпарат [6, 57-6].

«Дыбысқа қарай бағдарлану» әдістемесі. Бұл әдістеме оқушының акустикалық кеңістікті тану қабілетін, дыбыстың бағытын, қашықтығын және қарқындылығын ажырату деңгейін анықтауға негізделген. Тапсырма жарығы бәсеңдетілген бөлмеде жүргізілді. Оқушы көзін жұмған күйінде немесе арнайы көзқаппен отырды. Зерттеуші үш негізгі позициядан (оң, сол, алдыңғы), сондай-ақ қосымша екі диагональді нүктеден бірдей дыбыс шығарады. Дыбыс түрлері әр тапсырмада өзгертіледі: қоңырау, жеңіл сылдыр, алақан соғу. Әр дыбыс үш қарқындылық деңгейінде беріледі (әлсіз, орташа, нақты). Оқушы дыбыстың бағытын қолымен көрсетуге немесе ауызша атауға тиіс [8, 69-6]. Бұл құрылым дыбыстық ақпаратты өңдеу стратегиясын анықтауға мүмкіндік береді: бала дыбыс бағытын бірден таниды ма, әлде бірнеше рет орнын өзгертіп, басын бұрып, қосымша мотор реакциялар арқылы анықтай ма - осының бәрі жазылады. Бұл әдіс көру функциясы шектеулі балалардың кеңістікте бағдарлауда дыбысқа сүйенетін компенсаторлық механизмдерін анықтауға мүмкіндік береді [8, 73-6].

«Кеңістіктік елестету» тесті. Кеңістіктік елестету тестінің мақсаты - баланың кеңістік моделін ойша құру қабілетін, тактильдік ақпаратты пайдаланумен байланысты когнитивтік процесстердің дамуын анықтау. Тест үшін рельефтік мини-карта және тактильдік фигуралар қолданылды. Картада бірнеше нүкте арнайы бедер арқылы белгіленген (жоғары-төмен, оң-сол, алдыңғы-артқы, диагональ). Оқушы нұсқаулыққа сәйкес фигураларды картадағы тиісті орындарға орналастыруы тиіс. Тапсырма 4 деңгейден тұрады: бағытты тану; заттың орнын анықтау; бірнеше бағытты біріктіріп қабылдау; күрделі кеңістік комбинациясын ойша жоспарлау.

Бұл әдіс кеңістікті визуалды қабылдауы шектеулі балалардың когнитивтік стратегияларын зерттеуге мүмкіндік береді [9, 22-6]. Тест кеңістікті елестету механизмін, ойша әрекетті жоспарлау деңгейін және тактильдік-когнитивтік интеграцияны бағалауға мүмкіндік береді [10, 38-6].

Зерттеу жұмысының анықтаушы кезеңінде қолданылған әдістердің нәтижелерін объективті салыстыру үшін арнайы бағалау критерийлері жасалды. Критерийлер кеңістікте бағдарлау дағдыларының негізгі компоненттерін - қозғалыс бағытын анықтау, дыбыстық ақпаратты өңдеу, тактильдік сигналдарды қолдану, кеңістіктік байланысты ойша жобалау - кешенді түрде қамтитындай етіп құрылды. Бағалау үш деңгей бойынша жүзеге асырылды: жоғары, орта, төмен. Әр деңгей нақты көрсеткіштермен анықталып, диагностикадағы барлық әдістемелерге бірдей қолданылды [6, 49-6].

Жоғары деңгей - кеңістіктік бағдарлау дағдысы тұрақты қалыптасқан оқушыларға тән көрсеткіш. Бұл деңгейдегі балалар қозғалыс бағытын дәл анықтап, берілген траекторияны ауытқусыз орындайды; кедергілерді алдын ала сезініп, қозғалысын жоспарлы түрде түзетеді; дыбыстың бағытын алғашқы әрекетте дұрыс сәйкестендіреді; тактильдік картадағы фигуралардың орнын нақты таба алады. Оқушыларда кеңістіктік ақпаратты өңдеу жылдамдығы жоғары, ал есту, тактильдік және кинестетикалық арналары бір-бірімен тиімді бірігіп жұмыс істейді. Басқаша айтқанда, сенсорлық

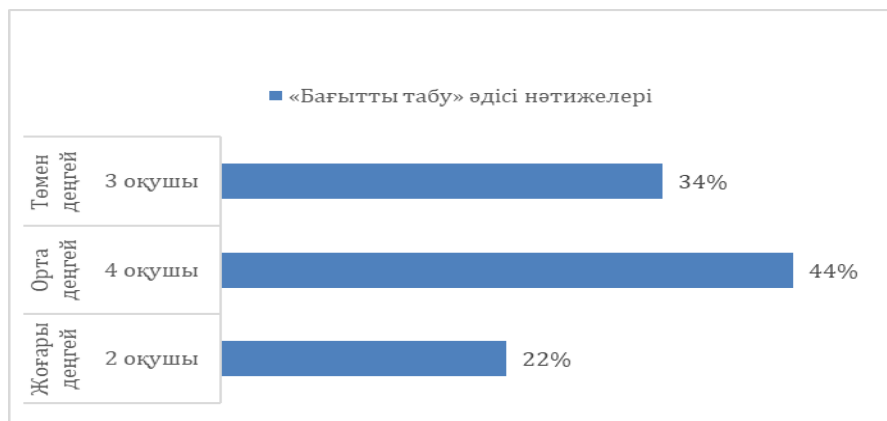
интеграцияның барлық компоненттері үйлесімді әрекет етіп, когнитивтік жоспарлау процестері тұрақты сипатқа ие болған [7, 61-6].

Орта деңгей - кеңістікте бағдарлау дағдысының жеткілікті дамығанымен, тұрақтылығы әлі қалыптасу үстінде екенін білдіреді. Бұл топтағы оқушылар траекторияны көбіне дұрыс сақтайды, алайда бұрылыс жасау немесе бағытты өзгерту кезінде шатасу байқалуы мүмкін. Кедергілерді айналып өту барысында қозғалыс баяулайды, кей жағдайда қосымша тактильдік әрекеттерге жүгінеді. Дыбысты анықтау үшін бірінші әрекет жеткіліксіз болып, жауап қайтару алдында қосымша концентрация талап етіледі. Тактильдік картада фигураны орналастыруда бағытты өзгертіп жіберу ықтималдығы бар. Мұндай көрсеткіштер сенсорлық-компенсаторлық механизмдердің іске қосылғанымен, олардың толық автоматтанбағанын және тұрақтылыққа әлі жетпегенін дәлелдейді [9, 73-6].

Төмен деңгей - кеңістікте бағдарлау жүйесінің жеткіліксіз қалыптасқанын, сенсорлық ақпаратты талдауда айқын қиындық болғанын білдіреді. Бұл деңгейдегі оқушылар қозғалыс бағытын жиі шатастырады, траекториясы тұрақсыз, қадамдары сенімсіз болады. Дыбысты қарама-қарсы бағытқа қате сәйкестендіру, қашықтықты ажырата алмау, фигураларды рельефтік картада дұрыс орналастыра алмау секілді жүйелі қателіктер байқалады. Көп жағдайда нұсқаулықты бірнеше рет қайталап түсіндіру қажет болады. Белгілер сенсорлық интеграцияның жеткіліксіз жұмыс істеуін, ақпаратты өңдеу мен когнитивтік жоспарлаудың баяулығын көрсетеді [10, 38-6].

Бағалау критерийлері бірнеше ғылыми принциптерді негізге ала отырып құрылды. Бірізділік принципі диагностика барысында барлық әдістерге бірдей бағалау шкаласын қолдануды қамтамасыз етті, бұл нәтижелердің салыстырмалылығын арттырды. Объективтілік принципі әрбір көрсеткіштің нақты өлшенуін (қате саны, уақыт көрсеткіші, бағыт дәлдігі, фигураларды орналастыру нақтылығы) қамтамасыз етіп, субъективті пайымдаудың араласуына жол бермеді. Кешенділік принципі кеңістіктік дағдыны тек жеке компоненттер арқылы емес, қозғалыс, акустикалық бағдар және когнитивтік модельдеу қабілеттерінің жиынтық деңгейімен бағалауға мүмкіндік берді. Ал компенсаторлық даму моделіне сәйкестік принципі нашар көретін балаларда кеңістікті танудың негізгі арнасы ретінде есту, тактильдік және кинестетикалық ақпараттың рөлін ескеріп, бағалау құрылымын сол механизмдерге сай қалыптастыруға жағдай жасады [8, 49-6].

Нашар көретін оқушылардың кеңістікте бағдарлау дағдыларын жүйелі түрде зерттеу үшін анықтаушы эксперимент арнайы ұйымдастырылған диагностикалық жағдайларда жүргізілді. Бұл кезеңнің мақсаты - оқушылардың кеңістікке бағытталу, дыбыстық ақпаратты қабылдау және тактильдік-когнитивтік модель құру қабілеттерінің бастапқы деңгейін нақты анықтау. Эксперименттік жұмыс білім беру процесінің табиғи ортасына барынша жақын жағдайда өткізіліп, кеңістіктік қабылдауға әсер ететін сыртқы факторлар барынша шектелді [7, 55-6]. Диагностика барысында зерттеуші тапсырмалардың орындалу динамикасын, қозғалыс стратегияларын, сенсорлық арналардың басымдығын (есту, тактильдік, кинестетикалық), сондай-ақ нұсқаулықты қабылдау ерекшеліктерін толық тіркеп отырды. Әдістемелік талаптарға сәйкес, әр оқушы тапсырманы дербес орындады; зерттеуші араласпай, тек бақылаушы рөлін атқарды. Бұл тәсіл нәтижелердің объективтілігін қамтамасыз етті [6, 41-6].



Сурет 1. «Бағытты табу» әдісі нәтижелері

«Бағытты табу» әдісі кеңістіктік қозғалысты жоспарлау, бағытты сақтау, кедергілерді сезу жылдамдығы және қозғалыс траекториясының тұрақтылығы сияқты негізгі көрсеткіштерді бағалауға мүмкіндік берді. Тапсырманы орындау барысында оқушылардың қозғалыс маршрутын анықтауы, бұрылыстарда бағдарды сақтауы, кедергілерге реакциясы және тоқтау нүктелерінің саны тіркелді. Нәтижелер кеңістікте қозғалысты жоспарлау компонентінің толық қалыптаспағанын көрсетті. Орта деңгейдегі оқушыларда бұрылыстарда бағытты жоғалту, траекториядан ауытқу және қосымша тактильдік әрекеттер байқалды. Төмен деңгей тобы кедергіні алдын ала сезбестен жақындау, қозғалыс траекториясын жиі өзгерту және нұсқаулықты қайта сұрау сияқты қиындықтар көрсетті. Мұндай белгілер нашар көретін балаларда кеңістіктік бағдарлауды қамтамасыз ететін кинестетикалық және тактильдік арналардың толық тұрақтанбағанын дәлелдейді [9, 22-б]. Жоғары деңгей көрсеткіштері сенсорлық компенсаторлық механизмдердің тиімді жұмысын білдіреді: бұл оқушылар кеңістікті тактильдік және қимыл арқылы сенімді қабылдайды, қозғалыс бағытын алдын ала жоспарлап, қателікті аз жібереді [6, 57-6].

«Дыбысқа қарай бағдарлану» әдісі бойынша нәтижелер. Бұл әдістеме кеңістіктің акустикалық моделін тану дағдысын бағалауға бағытталған. Оқушылар дыбыстың бағытын, қарқындылығын және қашықтығын анықтауы тиіс болды. Бағалау барысында реакция уақыты, дыбысты алғашқы әрекетте тану жиілігі және бағытты сәйкестендіру дәлдігі тіркелді.



Сурет 2. «Дыбысқа қарай бағдарлану» әдісі нәтижелері

Нәтижелер көру функциясы шектеулі оқушылардың басым бөлігінде акустикалық ақпаратты өңдеу компенсаторлық механизмінің жақсы дамығанын көрсетті. Жоғары деңгей тобы дыбыс бағытын бірден танып, қарқындылығын нақты бағалады. Орта деңгейге тән көрсеткіш - міндетті орындау барысында қосымша моторлық әрекеттердің (басын бұру, денесін бұру) болуы. Төмен деңгей тобы дыбыс бағытын қарама-қарсы бағытпен шатастыруы немесе қашықтықты ажырата алмауы байқалды. Бұл акустикалық кеңістікті ұйымдастыру процесінің тұрақты қалыптаспағанын білдіреді [10, 38-6].

Анықтаушы эксперименттің нәтижелері зерттелетін кеңістік дағдыларының әртүрлі деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Екі әдістеменің нәтижелерін салыстыра талдау арқылы кеңістіктік бағдарлау құрылымындағы әлсіз және күшті компоненттер айқындалды. Эксперимент наша көретін оқушылардың кеңістікте бағдарлау қабілеті күрделі құрылымнан тұратынын және оның компоненттері біркелкі дамымайтынын көрсетті. Қозғалыс-тактильдік және когнитивтік жоспарлау дағдылары әлсіз компонент ретінде айқындалды, ал акустикалық бағдар жақсы дамыған компенсаторлық арна ретінде көрінді. Бұл мәліметтер кейінгі қалыптастырушы кезеңде қандай бағыттарды күшейту қажет екенін айқын анықтауға мүмкіндік береді [6, 49-6].

Нашар көретін оқушылардың кеңістікте бағдарлау дағдыларын жетілдіру мақсатында жүргізілген қалыптастырушы эксперимент практикалық әрекеттерге негізделген қолданбалы кезең болып табылады. Оқушылардың сенсорлық ақпаратты қабылдау, қозғалыс траекториясын болжау, дыбыстық және тактильдік белгілер арқылы бағдарлау қабілеттерін нақты жаттығулар арқылы дамыту көзделді. Практикалық жұмыстар кеңістікті сезіну механизмдерін күшейтуге және кеңістік туралы когнитивтік модельдің тұрақтылығын арттыруға бағытталды [11, 34-6].

Қалыптастырушы кезеңнің негізгі мақсаты - интеллектуалды ойындар мен арнайы жаттығуларды пайдалану арқылы кеңістікте бағдарлау дағдыларының әлсіз компоненттерін мақсатты түрде дамыту. Анықтаушы кезең нәтижелері оқушылардың бағытты сақтау, қозғалысты жоспарлау, дыбыстық ақпаратты талдау және тактильдік нұсқағыштарды қолдану сияқты дағдыларында тұрақсыздық бар екенін көрсетті. Осыған сәйкес қалыптастырушы жұмыстың мазмұны кеңістіктік бағдарлаудың әр компонентін күшейтетін практикалық әдістерден құрылды [12, 4-6]. Эксперименттік жұмыстың міндеттері төмендегідей нақты бағыттар бойынша белгіленді:

1. Қозғалыс траекториясын басқару дағдысын дамыту. Бұл міндет оқушылардың кеңістікте дұрыс бағытты сақтауы және қозғалыс барысында қателіктерді азайтуын қамтамасыз ету үшін қойылды. Практикада қозғалыс жылдамдығын реттеу, бұрылыс алгоритмін меңгеру және кедергілерді алдын ала сезіну жаттығулары қолданылды [13, 726-6].
2. Акустикалық сигналды бағдар ретінде қолдану дағдысын жетілдіру. Дыбыстық ақпарат нашар көретін оқушылар үшін кеңістікті танудың негізгі құралы болғандықтан, оны дәл қабылдау және қозғалыспен сәйкестендіру қабілеті негізгі міндеттердің бірі ретінде қарастырылды [14, 3-6].
3. Тактильдік-когнитивтік модельдеу дағдысын дамыту. Рельефтік элементтерді сезіну, тактильдік белгілерді бағыт нұсқағыш ретінде қолдану және кеңістікті ойша құру қабілеттері арнайы жаттығулар арқылы күшейтілді [15, 446-6].
4. Сенсорлық арналардың үйлесімді жұмысын қалыптастыру. Есту, тактильдік және кинестетикалық ақпаратты бір жүйеде қолдану кеңістікте дербес қозғалу қабілетінің негізгі шарты болғандықтан, жаттығулар осы интеграция механизмін күшейтуге бағытталды [16, 12-6].
5. Алынған нәтижелердің динамикасын бағалау. Қалыптастырушы кезең аяқталғаннан кейін оқушылардың дағдыларындағы өзгеріс қайта диагностика арқылы анықталып, бастапқы көрсеткіштермен салыстырылды.

Кесте 1. Қалыптастырушы экспериментті ұйымдастырудың негізгі қағидаттары

№	Қағидат атауы	Ғылыми сипаттамасы
1	Қолайлы кеңістіктік орта қағидаты	Жаттығулар арнайы бейімделген ортада (жарық, шу, кеңістік) жүргізіліп, сенсорлық қабылдауға кедергі келтіретін факторлар минимизацияланды. Бұл балалардың кеңістікті сезінуін арттырып, сенсорлық арналардың тұрақты жұмыс істеуіне мүмкіндік берді [11, 38-6].
2	Жеке траекторияны бейімдеу қағидаты	Әр оқушының есту, тактильдік немесе кинестетикалық арнаның басымдығы анықталып, тапсырмалар жеке ерекшеліктерге қарай бейімделді. Бұл әдіс кеңістіктік дағдының жекеше қалыптасуына жағдай жасады [12, 6-6].
3	Күрделілікті біртіндеп арттыру қағидаты	Жаттығулар қарапайым қозғалыстан басталып, акустикалық және тактильдік элементтерді біріктіретін күрделі бағыттарға ауысып отырды. Бұл кеңістіктік тапсырмаларға бейімделуді жеңілдетті [13, 728-6].
4	Практикалық әрекетті тұрақты қайталау қағидаты	Әр әрекет бірнеше рет орындалып, қозғалыс маршруттарын тұрақтандыруға мүмкіндік берді. Жиі қайталау кеңістіктік жоспарлау механизмдерін нығайтты [15, 452-6].
5	Қауіпсіздік және сенімділік қағидаты	Тәжірибе барысында қозғалыс траекториясында қауіпті объектілер болмауы қамтамасыз етілді. Зерттеуші бақылаушы рөлін атқарды, бірақ бағыт бойынша араласуға жол берілмеді [16, 15-6].

Қалыптастырушы эксперименттің негізгі мазмұны нашар көретін оқушылардың кеңістікте бағдарлау дағдыларын дамытуға бағытталған екі интеллектуалды ойыннан құрылды. Бұл ойындар сенсорлық ақпаратты өңдеу, қозғалыс бағытын анықтау, акустикалық және тактильдік сигналдарды салыстыру, кеңістікті ойша жоспарлау сияқты негізгі дағдыларды тәжірибелік әрекет арқылы қалыптастыруға мүмкіндік берді. Практикалық сабақтар аптасына 3 рет, әрқайсысы 20–25 минут көлемінде жүргізілді. Жаттығулар жеке және шағын топ форматында ұйымдастырылып, әр оқушының сенсорлық-перцептивтік ерекшеліктеріне қарай бейімделді. Төменде қалыптастырушы экспериментте қолданылған екі негізгі ойынның ғылыми-практикалық сипаттамасы берілген.

«Дыбыстық маршрут» ойыны. Оқушының акустикалық сигнал арқылы бағытты анықтау, дыбыстың қашықтығын бағалау және дыбысқа сүйенген қозғалыс моделін құру қабілетін дамыту. Бұл жаттығу есту-компенсаторлық механизмнің тұрақтылығын күшейтеді [12, 4-6].

Кесте 2. «Дыбыстық маршрут» ойынының құрылымы

Компонент	Мазмұны	Ғылыми мағынасы
Құралдар	Қоңырау, сылдырмақ, электронды маркер, кедергілер, А-В-С нүктелері	Акустикалық қарқындылықты салыстыру, дыбыс бағытын айқындау механизмін тексеру
Қозғалыс форматы	Дыбысты тыңдап бағытқа қарай қозғалу	Есту–кинестетикалық интеграцияны белсендіреді
Қашықтық деңгейлері	Жақын - орташа – алыс	Қашықтықты ажырату қабілетін бағалайды
Бақылау параметрлері	Ауытқу саны, тоқтау нүктелері, бұрылыс дәлдігі	Кеңістіктік траектория тұрақтылығын анықтайды
Қорытынды әрекет	Дыбыстық нүктелерін реттілігін есте сақтау	Ойша маршрут моделін қалыптастырады

Оқушы үш маршруттық нүкте бойынша тек дыбысқа сүйеніп қозғалады. Дыбыс әр тапсырмада қарқындылығы мен қашықтығын өзгертіп отырады. Қозғалыс барысында зерттеуші бағыттан ауытқу жиілігін, дыбысты тану уақытын және бұрылыстардың дәлдігін тіркейді. Ойын кеңістікті есту арқылы модельдеудің толық циклін қамтиды: тыңдау → салыстыру - бағытты таңдау - қозғалыс - ойша реконструкция.

«Тактильдік лабиринт» ойыны. Тактильдік сезім арқылы кеңістікті тану, бағытты ажырату және рельефтің құрылымына сүйене отырып ойша қозғалыс моделін құру. Бұл тапсырма тактильдік-когнитивтік интеграцияны күшейтеді [14, 3-6].

Кесте 3. «Тактильдік лабиринт» ойынының құрылымы

Компонент	Мазмұны	Ғылыми мағынасы
Құралдар	Рельефтік жолдар, тактильдік белгілер, кедергілер, бағыттық карточкалар	Тактильдік нұсқағыштар арқылы кеңістікті қабылдау арнасын белсендіру
Лабиринт құрылымы	3–4 бұрылысы бар рельефтік жол	Кеңістіктің тактильдік моделін құруды талап етеді
Орындау кезеңдері	Зерттеу - Көз жабық орындау - Кедергілерді өзгерту - Ойша реконструкция	Тактильдік-когнитивтік жоспарлау процесін дамытады
Бақылау көрсеткіштері	Қателесу саны, бағытты шатастыру жиілігі, фигураларды табу уақыты	Кеңістіктік сенсорлық дәлдікті бағалайды
Қорытынды әрекет	Лабиринт құрылымын ауызша қайталау	Кеңістіктік елестету механизмін қалыптастырады

Оқушы алдымен рельефтік жолды зерттейді, кейін тек тактильдік сезім арқылы маршрутты қайталайды. Маршруттың екінші кезеңінде кедергілердің орналасуы өзгертіледі. Бұл оқушыны тактильдік бағыттағыштарды негізгі нұсқау ретінде пайдалануға мәжбүр етеді және кеңістік пен қозғалыс арасындағы байланысты нығайтады. Жаттығу кеңістікті тактильдік жолмен шешу, оны ойша қайта құрастыру және жалпы қозғалыс алгоритмін тұрақтандыру сияқты негізгі дағдыларды дамытады [15, 446-6]. Қалыптастырушы эксперимент аяқталғаннан кейін кеңістікте бағдарлау дағдыларының өзгерісін анықтау мақсатында оқушылар диагностикалаудан өтті. Диагностика бастапқы анықтаушы кезеңде қолданылған әдістемелердің толық көшірмесі бойынша жүргізілді. Бұл тәсіл нәтижелерді бірізді салыстыруға және өзгеріс деңгейін нақты бағалауға мүмкіндік береді [11, 38-6]. Диагностика үш негізгі компонентті: есту арқылы бағдарлау, тактильдік бағдарлау, кеңістіктік елестету қабілеттерін қайта бағалауға бағытталды. Әр әдістемеге ортақ бағалау шкаласы сақталды, бұл зерттеу деректерінің объективтілігін қамтамасыз етті [12, 6-6].



Сурет 3. Диагностика нәтижелері

Есту арқылы бағыттау динамикасы. Диагностика нәтижелері бойынша оқушылардың басым бөлігі дыбыс бағытын тану уақыты мен қозғалыс траекториясының дәлдігін айтарлықтай жақсартты. Жоғары деңгей көрсеткіші 35%-дан 55%-ға дейін артты. Осы өзгеріс есту-компенсаторлық арнаның тұрақты түрде жаттығуы нәтижесінде дыбысты қабылдау және салыстыру механизмдерінің күшейгенін көрсетеді [13, 725-6]. Орта деңгейдегі оқушылар дыбыс қашықтығын анықтауда бұрынғыдан сенімдірек болып, бұрылыстарды шатастыру ықтималдығын төмендетті. Төмен деңгей тек 10%-ды құрады, бұл оқушыларда сенсорлық интеграция әлі де баяу жүргенін көрсетеді, бірақ бастапқы кезеңмен салыстырғанда айтарлықтай жақсарған.

Тактильдік бағдарлау динамикасы. Диагностика нәтижелері тактильдік модельдеу механизмі де біршама тұрақтанғанын көрсетті. Жоғары деңгей көрсеткіші бастапқы 30%-дан 50%-ға өсті. Рельефтік белгілерді тану жылдамдығының артуын, бағытты ойша қайта құрастыру қабілетінің дамуын және тактильдік-кинестетикалық синтездің тұрақтануын білдіреді [14, 3-6]. Орта деңгей 40% болып қалды, бірақ бұл топта қателесу саны азайып, кедергілерді табу әрекеттері жылдамырақ және нақтылау болып өзгерді. Төмен деңгей 10% деңгейінде сақталды, бұл оқушыларда тактильдік ақпаратты талдаудың баяу жүретінін көрсетеді.

Кеңістіктік елестету динамикасы. Оқушылардың кеңістікті ойша модельдеу қабілеті бастапқы кезеңмен салыстырғанда біршама жақсарды. Жоғары деңгей көрсеткіші 25%-дан 45%-ға өсті. Бұл кеңістіктегі нүктелерді ойша сәйкестендіру, қозғалысты алдын ала жоспарлау және маршруттың құрылымын елестету механизмінің күшейгенін көрсетеді [15, 446-6]. Орта деңгей нәтижесі 40%-дан аспады, бірақ бұл топта нұсқаулықты қайталап түсіндіру қажеттілігі азайып, фигураларды рельефті картада дұрыс орналастыру әрекеті тұрақтана бастады. Төмен деңгей 15%-ды құрады, бұл когнитивтік модельдеу процесінің қалыптасуы баяу жүретін балалардың бар екенін көрсетеді.

Талдау. Диагностика нәтижелері қалыптастырушы эксперименттің тиімділігін айқын көрсетті. Жалпы динамика төмендегі тенденцияларды анықтады:

Сенсорлық-компенсаторлық арналардың тұрақтануы. Есту және тактильдік ақпаратты өңдеу жылдамдығы артты. Қозғалыс бағытын түзету, дыбысты тану уақыты, кедергіні сезу сияқты әрекеттерде айтарлықтай оң өзгеріс байқалды [16, 12-6].

Қозғалыс стратегиясының нақтылануы. Оқушыларда қозғалыс траекториясын алдын ала жоспарлау, бұрылыс және бағытты сақтау дағдылары жақсарды. Бұл кеңістіктік модельдің тұрақты түрде дамуының белгісі.

Ойша жоспарлау процесінің белсенуі. Тактильдік және дыбыстық ақпаратты біріктіре отырып ойша маршрут құрастыру жылдамдады. Бұл когнитивтік процестердің белсенгенін дәлелдейді.

Жалпы нәтижелердің сапалық өзгерісі. Барлық әдістемелер бойынша төмен деңгей көрсеткіші үш бағытта да қысқарды. Бұл - қолданылған интеллектуалды ойындар кеңістікте бағдарлау дағдыларын дамытуда тиімді құрал екенін дәлелдейді.

Диагностикалау нәтижелері кеңістікте бағдарлау дағдыларының барлық компоненттері бойынша айқын оң өзгеріс бар екенін көрсетті. Дыбысты ажырату, тактильдік модельді қолдану және кеңістікті ойша құрастыру қабілеттері тәжірибе кезінде біртіндеп тұрақтанды. Қалыптастырушы эксперименттің мазмұны - интеллектуалды ойындар, тактильдік-жолдық моделдеу, дыбыстық бағдарлау тапсырмалары - сенсорлық-компенсаторлық жүйенің әр компонентін күшейтті. Бұл нашар көретін балаларға кеңістікті тұрақты, қауіпсіз және саналы түрде қабылдауға мүмкіндік берді. Нәтижесінде оқушылардың кеңістікте бағдарлау дағдыларының сапалық және сандық көрсеткіштері жақсарып, даму динамикасы зерттеу міндеттерінің толық орындалғанын дәлелдеді.

Қорытынды. Инклюзивті ортада оқитын нашар көретін балалардың кеңістікте бағдарлау дағдыларын дамыту мәселесі білім беру процесінде аса өзекті бағыттардың бірі болып табылады. Зерттеу барысында алынған нәтижелер кеңістіктік қабылдаудың сенсорлық, акустикалық және тактильдік арналарға тікелей тәуелді екенін айқын көрсетті. Балаларда бағытты сезіну, қозғалыс траекториясын болжау, дыбыстық және тактильдік белгілерді салыстыру сияқты қабілеттердің бірқатар шектеулері байқалды. Мұндай қиындықтар олардың кеңістікте еркін қозғалуына ғана емес, оқу іс-әрекетін ұйымдастыруына да әсер ететіні анықталды. Іс-әрекеттік жаттығулар мен интеллектуалды ойындар негізінде жүргізілген практикалық жұмыс сенсорлық-компенсаторлық мүмкіндіктерді күшейтуге мүмкіндік берді. «Дыбыстық маршрут» ойыны есту арқылы бағыттауды жетілдірсе, «Тактильдік лабиринт» тактильдік модельдеуді тұрақтандыруға ықпал етті. Екі ойын да қозғалысты сезіну, бағытты салыстыру, кеңістікті ойша құрастыру сияқты дағдылардың қалыптасуына нақты әсер етті. Жаттығулар жүйелі орындалған сайын балалардың қозғалыс жылдамдығы, бұрылысты тану дәлдігі,

дыбыстық сигналды қабылдау уақыты жақсарғаны байқалды. Алынған көрсеткіштер көрсеткендей, оқушылардың басым бөлігінде кеңістіктік әрекетті жоспарлау нақтыланып, сенсорлық ақпаратты өңдеу жылдамдады. Есту және тактильдік арналар тұрақты қолданылған сайын бағытты тану барысындағы қателіктер азайып, кеңістікті бейнелеу қабілеті айқын нығайды. Бұл өзгерістер интеллектуалды ойындардың тиімді әдіс ретінде психологиялық-педагогикалық процесте өз орнын табатынын дәлелдейді.

Қорытындысында, нәтижелер кеңістікте бағдарлау дағдыларын дамыту үшін арнайы жаттығуларды жүйелі қолдану қажеттігін растады. Интеллектуалды ойындар нашар көретін балалардың сенсорлық арналарын белсендіреді, кеңістікті сезінуді күшейтеді және дербес қозғалу барысында қауіпсіздік деңгейін арттырады. Осындай әдістер инклюзивті білім беру тәжірибесін жетілдіруге, балалардың функционалдық мүмкіндіктерін кеңейтуге және әлеуметтік бейімделуін қолдауға нақты мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі:

1. Исакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г. Инклюзивті білім беру негіздері: монография. – Алматы: Балауса, 2016. – 320 б.
2. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. – Bristol: CSIE, 2016. – 128 p.
3. Litvak A.G. *Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh*. – Moskva: Pedagogika, 1985. – 240 s.
4. Nazarova N.M. *Spetsialnaya psikhologiya*. – Moskva: Vlados, 2018. – 304 s.
5. Elkonin D.B. *The Psychology of Play*. – Cambridge, MA: MIT Press, 2005. – 360 p.
6. *Foundations of Orientation and Mobility* (Wiener, Welsh, Blasch, 2010)
7. Pogrund & Griffin-Shirley (eds.) *Partners in O&M* (2018)
8. Болдинова О.Г. и др. *Методика развития пространственного ориентирования и мобильности детей с нарушениями зрения* (2022)
9. Лысова А.А. *Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения* (2012)
10. Cuturi L.F. et al. *Orientation and mobility in blind children and adults* (2016)
11. Викторова О. Е. *Пространственная ориентировка детей с нарушениями зрения: учебное пособие*. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2018. – 100 с.
12. Barati S. A., Barati A. A., Helbi F., et al. *Comparison of Developmental Status of Spatial Orientation of Students with Visual Impairments with Normal Students // Journal of Clinical Research in Paramedical Sciences*. – 2017. – Vol. 6(4). – P. 1–9.
13. Růžicková V. *Spatial Orientation of People with Visual Impairment // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*. – 2019. – Vol. LXXII (ICEEPSY 2019). – P. 721–730.
14. Leo F., Ferrari E., Baccelliere C., et al. *Enhancing General Spatial Skills of Young Visually Impaired People with a Programmable Distance Discrimination Training: A Case Control Study // Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*. – 2019. – 16:109.
15. Kokhan S., Romanova E., Nadeina L., et al. *Problems of Spatial Orientation and Mobility of Students with Visual Impairments // Revista Inclusiones*. – 2020. – Vol. 7, No. 4. – P. 440–462.
16. Cavaco S., et al. *Spatialized Audio in a Vision Rehabilitation Game for Training Orientation and Mobility Skills // Proceedings of the 18th International Conference on Digital Audio Effects (DAFx-15)*. – Trondheim, 2015.

УДК 376.1:159.922.64

МРНТИ 14.29.01

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.008

A.Zh. Kalykbaeva¹, A.B.Zhambylkhan²

¹PhD, Senior Lecturer at Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

²2st year Master's student in the specialty 7M01908 "Support for children with autism spectrum disorders",
Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

THE US OF ABA THERAPY METHODS FOR THE FORMATION OF POSITIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOLERS WITH ASD: A THEORETICAL REVIEW

Abstract. The article presents a theoretical review of the use of Applied Behavior Analysis (ABA) methods for fostering positive behavior in preschool children with Autism Spectrum Disorders (ASD). The purpose of the review is to summarize current theoretical approaches and practical strategies recognized as effective in corrective-pedagogical work with this category of children. The article describes the fundamental principles of ABA, including reinforcement, extinction, and functional behavior analysis, which form the basis of intervention programs. The review analyzes proactive strategies for preventing problematic behavior, methods for teaching alternative skills, and reinforcement systems that consider children's individual interests and motivation. The article also highlights the prospects for ABA development in Kazakhstan within the framework of inclusive education policy, as well as the need for training certified specialists and developing adapted programs. The findings confirm that ABA is one of the most scientifically grounded and effective approaches for supporting the socialization, learning, and adaptive functioning of preschool children with ASD, ensuring their successful inclusion in educational and social contexts.

Keywords: applied behavior analysis; autism spectrum disorders; preschoolers; positive behavior; correctional pedagogy; inclusive education; reinforcement methods

А.Ж.Калыкбаева¹, А.Б.Жамбылхан²

¹PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан, Алматы қаласы

²7M01908 «Аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды сүйемелдеу» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қаласы.

АСБ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ОҢ МІНЕЗ – ҚҰЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮШІН АВА ТЕРАПИЯ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ: ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ

Аңдатпа. Мақалада аутизм спектрлік бұзылыстары (АСБ) бар мектепке дейінгі балаларда позитивті мінез-құлықты қалыптастыру үшін қолданбалы мінез-құлық талдауы (Applied Behavior Analysis, АВА) әдістерін қолданудың теориялық шолуы берілген. Шолудың мақсаты – осы категориядағы балалармен түзете-педагогикалық жұмыс кезінде тиімді деп танылған қазіргі заманғы теориялық тәсілдер мен практикалық стратегияларды жинақтау. Мақалада АВА-ның негізгі принциптері сипатталған, олардың ішінде нығайту, сөндіру және мінез-құлықтың функционалды талдауы, бұл интервенциялық бағдарламалардың негізін құрайды. Шолуда проблемалық мінез-құлықты болдырмауға бағытталған проактивті стратегиялар, баламалы (қалпына келтіретін) дағдыларды үйрету әдістері және балалардың жеке қызығушылықтары мен мотивациясын ескеретін нығайту жүйелері талданады. Мақалада Қазақстандағы АВА әдісін инклюзивті білім беру саясаты шеңберінде дамыту перспективалары, сондай-ақ сертификатталған мамандарды даярлау және бейімделген бағдарламаларды әзірлеу қажеттілігі қарастырылған. Қорытындылар АВА-ның АСБ бар мектепке дейінгі балалардың әлеуметтенуі, оқуы және бейімделген функцияларын қолдауда ең ғылыми негізделген және тиімді тәсілдердің бірі екенін растайды, бұл олардың білім беру және әлеуметтік контекстерге сәтті интеграциялануына мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: қолданбалы мінез-құлық талдауы; аутизм спектрінің бұзылуы; мектеп жасына дейінгі балалар; позитивті мінез-құлық.

А.Ж.Калыкбаева¹, А.Б.Жамбылхан²

¹PhD, старший преподаватель, Казахского национального педагогического университета имени Абая, Казахстан, г. Алматы

²Магистрант 2 курса обучения специальности 7M01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ АВА – ТЕРАПИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор применения методов прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analysis, ABA) для формирования позитивного поведения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Цель обзора заключается в обобщении современных теоретических подходов и практических стратегий, признанных эффективными в коррекционно-педагогической работе с данной категорией детей. В статье описываются фундаментальные принципы АВА, включая подкрепление, угасание и функциональный анализ поведения, которые составляют основу интервенционных программ. В обзоре анализируются проактивные стратегии предотвращения проблемного поведения, методы обучения альтернативным (замещающим) навыкам и системы подкрепления, учитывающие индивидуальные интересы и мотивацию детей. В статье освещаются перспективы развития АВА в Казахстане в рамках политики инклюзивного образования, а также необходимость подготовки сертифицированных специалистов и разработки адаптированных программ. Полученные выводы подтверждают, что АВА является одним из наиболее научно обоснованных и эффективных подходов в поддержке социализации, обучения и адаптивного функционирования дошкольников с РАС, что обеспечивает их более успешное включение в образовательный и социальный контексты.

Ключевые слова: прикладной анализ поведения, расстройства аутистического спектра, дошкольники, позитивное поведение, методы подкрепления

Introduction.. Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex developmental condition characterized by deficits in social interaction, impairments in communication, and the presence of restricted, repetitive interests and stereotypical behaviors [1]. According to the World Health Organization, the global prevalence of ASD is approximately 1 in 100 children, which underscores the importance of developing scientifically grounded correctional and educational interventions for this category of children [2]. Preschool age is considered a critical period for the acquisition of fundamental social and adaptive skills. During this developmental stage, the child's nervous system demonstrates a high level of plasticity, making it particularly receptive to structured educational and correctional influence [3]. Research consistently shows that interventions initiated at an early age are associated with better outcomes in communication, social functioning, and learning [4].

Applied Behavior Analysis (ABA) is recognized as one of the most effective approaches to addressing the challenges faced by children with ASD. Rooted in behavioral science, ABA offers a structured and systematic method for teaching skills and modifying behavior [5]. Numerous studies and meta-analyses confirm the effectiveness of ABA-based interventions in improving communication, reducing maladaptive behaviors, and promoting independence [6].

Moreover, ABA interventions are highly versatile and can be adapted to the individual needs of each child, taking into account their unique strengths, interests, and motivational factors. These interventions often include strategies such as discrete trial training, naturalistic teaching, reinforcement systems, and functional behavior assessment, which collectively aim to enhance social, cognitive, and adaptive skills [7]. The integration of ABA within inclusive educational settings has been shown to not only improve learning outcomes but also facilitate social inclusion and peer interaction, which are critical for long-term developmental success. Despite its proven efficacy, the effective implementation of ABA requires well-trained specialists, ongoing monitoring, and collaboration with families to ensure consistency across home and educational environments.

Given the growing prevalence of ASD and the importance of early intervention, examining the application of ABA for preschool children remains a priority for both researchers and practitioners. This study aims to explore the theoretical foundations, practical strategies, and observed outcomes of ABA-based programs for promoting positive behavior and adaptive functioning in preschoolers

with ASD, highlighting its role in supporting inclusive education and holistic child development.**Main Body.**

Theoretical Foundations of ABA Therapy. ABA therapy is based on the principles of behaviorism, particularly the work of B.F. Skinner, who demonstrated that behavior is shaped by its consequences. The central principle states that behaviors followed by reinforcement are more likely to be repeated, while those followed by neutral or negative outcomes diminish over time [8]. **Key techniques of ABA include:** Positive reinforcement – providing a preferred stimulus (e.g., praise, toy, activity) to increase the likelihood of desired behavior. Negative reinforcement – removing an aversive condition following appropriate behavior [9].

Extinction – withholding reinforcement to reduce maladaptive behavior [10]. Prompting and fading – providing cues to help the child perform the correct behavior and gradually removing them. Modern ABA emphasizes ethical application, focusing primarily on positive strategies and minimizing punitive methods. This humanistic orientation helps children develop motivation and positive associations with learning [11]. Another cornerstone is functional behavior assessment. By identifying the antecedents (triggers) and consequences of behavior, specialists can determine whether the child is trying to gain access to an object, avoid a task, seek attention, or satisfy sensory needs [12]. Understanding these functions allows practitioners to replace maladaptive behaviors with socially acceptable alternatives [13]. **Specifics of ABA Application in Preschool Children with ASD.** Preschoolers with ASD demonstrate a set of developmental challenges, including limited eye contact, echolalia, difficulties in play skills, sensory sensitivities, and problems with skill generalization [14]. ABA interventions at this stage must be carefully adapted to meet the needs of young learners [15]. Effective approaches include: naturalistic teaching methods – embedding learning opportunities into play, meals, and daily routines. Visual supports – using schedules, picture symbols, and social stories to enhance predictability and reduce anxiety [16]. Imitation training – teaching children to copy actions, sounds, and gestures as a foundation for communication [17]. Discrete Trial Training (DTT) – structured, repetitive teaching sessions that break down skills into small, manageable steps. Generalization strategies – practicing skills across different environments, people, and materials to ensure flexible use [18]. Preschool ABA programs emphasize play-based learning. For instance, teaching turn-taking during games or using toys as reinforcers helps children acquire social skills in an engaging way. This combination of structured and naturalistic strategies maximizes effectiveness.

Strategies for Forming Positive Behavior. The central aim of ABA interventions is not only to reduce maladaptive behaviors but also to cultivate positive, socially adaptive behaviors.

1. Proactive strategies – Preventing challenging behaviors before they occur. This includes environmental structuring, visual schedules, and advance warnings about transitions.
2. Replacement behaviors – Teaching functional communication systems, such as PECS (Picture Exchange Communication System), to allow children to express needs instead of using aggression or withdrawal.
3. Reinforcement systems – Using individualized reinforcement (toys, activities, social praise) tailored to the child's unique preferences to maintain high motivation [19].
4. Social skills training – Modeling and reinforcing skills like greeting peers, requesting help, or sharing materials. Such approaches not only improve classroom behavior but also enhance long-term independence and integration into educational settings.

Methods of Assessing the Effectiveness of ABA Interventions

One of the strongest features of Applied Behavior Analysis (ABA) is its data-driven and evidence-based approach. Specialists systematically collect and analyze information about a child's behavior and progress in order to evaluate the effectiveness of intervention strategies and make informed decisions. Continuous measurement allows for objective assessment and timely modification of intervention programs.

Common methods of data collection in ABA include frequency recording, which involves counting the number of times a specific behavior occurs during a session; interval recording, which determines whether a behavior occurs within predetermined time intervals; duration recording, which measures how long a behavior lasts; and latency recording, which assesses the amount of time that elapses between a given prompt and the child's response. These methods provide detailed and reliable information about behavioral changes over time.

Collected data are typically analyzed and presented in graphical form, allowing specialists to visually track progress, identify trends, and evaluate the effectiveness of interventions. Regular data analysis enables practitioners to adjust goals, teaching strategies, and reinforcement systems in real time, ensuring that ABA interventions remain individualized, flexible, and responsive to the child's needs.

Integration of ABA Methods into Preschool Education

The integration of ABA methods into preschool educational settings requires a systematic and coordinated approach at multiple levels. Teachers, caregivers, and support staff must receive professional training that includes both theoretical foundations and practical applications of ABA principles. In addition, effective implementation relies on interdisciplinary collaboration among psychologists, speech therapists, special educators, and other specialists involved in supporting children with ASD.

Key components of successful integration include structured classroom environments with clearly defined areas for play, learning, and rest, as well as the use of visual schedules and cues to support transitions between activities. Collaboration with families is another essential element, as parents are trained to apply ABA strategies at home, thereby ensuring consistency across educational and home settings. Inclusive practices are also emphasized, as ABA methods facilitate the participation of children with ASD in mainstream group activities while providing individualized support tailored to their specific needs [15].

Such an integrated approach promotes not only academic learning but also social inclusion, helping to reduce stigma and foster positive peer interactions within the preschool environment.

Prospects for Development in Kazakhstan

In Kazakhstan, interest in Applied Behavior Analysis (ABA) and other evidence-based intervention practices has been steadily increasing in recent years, reflecting broader global trends in the field of inclusive and special education. The national strategy for inclusive education provides an important institutional and legislative framework for expanding correctional and educational support for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). At the policy level, there is growing recognition of the need to shift from predominantly medical or deficit-based models toward pedagogical approaches grounded in scientific evidence and focused on functional skill development and social inclusion.

Nevertheless, significant challenges remain. These include a shortage of qualified and certified ABA specialists, uneven access to high-quality intervention programs between urban and rural regions, and limited interdisciplinary coordination among educators, psychologists, and healthcare professionals. In addition, insufficient awareness of evidence-based practices among educators and families in some regions reduces the consistency and effectiveness of early intervention.

Epidemiological data show that the number of identified cases of ASD in Kazakhstan has been rising sharply over the past decade. According to the Republican Scientific and Practical Center for Mental Health, the number of children diagnosed with autism has increased from just 228 cases in 2015 to 1,184 in 2021, representing a five-fold increase over seven years, largely due to improved diagnostic capacity and training of specialists. More recent reports indicate that as of September 2025, approximately 14,500 minors with ASD were registered in the country, reflecting ongoing improvements in detection and reporting. Research further suggests that the *prevalence* of childhood autism in Kazakhstan rose from about 14 per 100,000 children in 2016 to 59 per 100,000 in 2022, with significant regional variation and higher rates observed in urban centers such as

Astana. Despite these increases, official recorded prevalence remains lower than global estimates, likely reflecting underdiagnosis and limited screening coverage.

Future directions for the development of ABA in Kazakhstan include the establishment of nationally recognized certification and training programs for ABA practitioners that align with international standards while taking into account local educational realities. The creation of regional competence centers is also a priority; such centers could provide professional training, methodological support, supervision, and consultative services for specialists and families. Equally important is the development of culturally and linguistically adapted intervention protocols that reflect the sociocultural context, family values, and language environment of Kazakhstani children, thereby increasing parental involvement and the generalization of acquired skills.

In addition, there is a clear need for systematic longitudinal research examining the long-term outcomes of ABA-based interventions within local preschool and school settings. Such research would make it possible to assess not only short-term behavioral changes but also broader indicators of social adaptation, academic readiness, and quality of life. The accumulation of local empirical data will strengthen the national evidence base and support informed decision-making in educational policy and practice. The implementation of these measures will contribute to the sustainable development of ABA in Kazakhstan, expand access to effective and ethically grounded interventions, and ultimately improve the quality of life, educational opportunities, and social inclusion of children with ASD and their families.

Conclusion. The conducted theoretical review confirms that Applied Behavior Analysis (ABA) is one of the most scientifically validated and effective approaches for fostering positive behavior and adaptive functioning in preschool children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Grounded in behavioral science, ABA provides a structured, systematic, and evidence-based framework for understanding, teaching, and modifying behavior, which is particularly important for children with ASD who experience persistent difficulties in communication, social interaction, and self-regulation. The preschool period represents a critically sensitive stage for intervention, as high neural plasticity creates optimal conditions for learning and behavioral change. Research consistently demonstrates that ABA-based interventions initiated at an early age are associated with improved language development, reduction of maladaptive behaviors, and increased independence. Therefore, the integration of ABA methods into preschool educational practice is both justified and necessary to maximize developmental outcomes and facilitate successful inclusion in educational and social environments.

An important advantage of ABA lies in its flexibility and adaptability. The combination of structured instructional methods, such as Discrete Trial Training, with naturalistic approaches, including incidental teaching and play-based learning, allows skills to be acquired and generalized across daily routines. This adaptability enables ABA programs to be individualized according to the child's developmental level, motivation, and sociocultural context. Equally significant is the focus on the formation of positive and socially appropriate behavior rather than the mere suppression of problematic actions. Through proactive strategies, functional behavior assessment, and reinforcement of alternative skills, ABA supports the development of self-regulation, communication, and adaptive behavior in an ethically sound manner.

The data-driven nature of ABA distinguishes it from many traditional correctional approaches. Systematic data collection, graphical analysis, and ongoing monitoring of progress allow specialists to evaluate intervention effectiveness objectively and make timely adjustments. This evidence-based decision-making model enhances both the reliability and transparency of educational and correctional practices. In Kazakhstan, ABA therapy holds significant potential within the framework of inclusive education policy. Despite growing interest, challenges remain, including limited access to qualified specialists and adapted programs. Addressing these issues requires the development of certification systems, professional training, interdisciplinary collaboration, and culturally relevant intervention models. Longitudinal research conducted in local

preschool settings will further strengthen the national evidence base. In conclusion, ABA should be regarded as a comprehensive pedagogical system that supports the holistic development, social inclusion, and quality of life of preschool children with ASD. Its further implementation and development will contribute substantially to the advancement of inclusive education and evidence-based practice in Kazakhstan.

References

1. Althoff, S., Althoff, D., & Clark, S. (2021). *Autism Spectrum Disorders: An Introduction to the Problem of Autism* (I. Kostina, Trans.). Moscow: Terevinf. 144 p.
2. Bayenskaya, E. R. (2019). *Disorders of Affective Development in Children*. Moscow: MGPPU. 187 p.
3. Volkmar, F. R., & Weisner, L. A. (2018). *Autism: A Practical Guide for Parents, Family Members, and Teachers* (B. Zueva, Trans.). Yekaterinburg: Rama Publishing. 224 p.
4. Dovbnya, S. V., Morozova, T. Yu., Zalogina, A. V., & Monova, I. V. (2018). *Children with Autism Spectrum Disorders in Kindergarten and School: Evidence-Based Practices*. St. Petersburg: Seans. 202 p.
5. Erofeeva, Yu. I. (2020). Organization of the educational process for children with autism spectrum disorders in inclusive education. *Special Education*, 3, 45–58.
6. Zakharova, I. Yu., & Morzhina, E. V. (2019). Features of the socialization of children with autism spectrum disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 17(2), 15–23.
7. Cohen, S. (2020). *Life with Autism: A Guide for Parents and Professionals* (A. Smolyan, Trans.). Moscow: HSE Publishing House. 312 p.
8. Lebedinskaya, K. S., & Nikolskaya, O. S. (2019). *Children with Communication Disorders: Early Childhood Autism*. Moscow: Prosveshchenie. 224 p.
9. Morozov, S. A. (2018). *Fundamentals of Diagnosis and Correction of Autism Spectrum Disorders*. Moscow: Sam Poligrafist. 448 p.
10. Nikolskaya, O. S., Bayenskaya, E. R., & Libling, M. M. (2017). *The Autistic Child: Ways of Help*. Moscow: Terevinf. 288 p.
11. Peters, T. (2019). *Autism: From Theoretical Understanding to Pedagogical Impact* (M. Shchukin, Trans.). Moscow: VLADOS. 192 p.
12. Rogers, S., Dawson, J., & Vismara, L. (2018). *An Early Start for Your Child with Autism: Using Everyday Activities to Help Kids Connect, Communicate, and Learn* (V. Degtyareva, Trans.). Yekaterinburg: Rama Publishing. 416 p.
13. Seligman, M., & Darling, R. (2020). *Ordinary Families, Special Children: A System Approach to Helping Children with Developmental Disorders* (I. Akhmetzyanova, Trans.). Moscow: Terevinf. 368 p.
14. Khaustov, A. V. (2018). *The Formation of Speech Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorders: A Teaching Guide*. Moscow: CPMSSDiP. 87 p.
15. Schopler, E., Lansing, M., & Waters, L. (2017). *Teaching Activities for Autistic Children and Children with Developmental Delays: A Handbook for Specialists and Parents* (N. Kholmogorova, Trans.). Minsk: BelAPDI-Open Doors. 316 p.
16. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied Behavior Analysis* (3rd ed.). Boston: Pearson. 714 p.
17. Foxx, R. M. (2018). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 821–834. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.007>
18. Lovaas, O. I. (2017). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>
19. Maurice, C., Green, G., & Luce, S. C. (2018). *Behavioral Intervention for Young Children with Autism: A Manual for Parents and Professionals*. Austin, TX: PRO-ED. 512 p.
20. Sundberg, M. L. (2019). *The VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program*. Concord, CA: AVB Press. 432

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

УДК 376.42

МРНТИ 14.25.19

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.005

¹Жиенбаева Н.Б., ²Рахимова А.К.

¹научный руководитель, д.п.н., профессор

²магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

КазНПУ имени Абая ҚазҰПУ, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития, включая устойчивость, концентрацию, переключаемость и распределение внимания. Выявляются характерные трудности произвольной регуляции внимания, повышенная истощаемость и их влияние на учебную деятельность. Подчеркивается необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: внимание, задержка психического развития, младшие школьники, познавательные процессы, коррекционно-развивающая работа, инклюзивное образование.

¹Жиенбаева Н.Б., ²Рахимова А.К.

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.д., профессор

²7М01902 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада психикалық дамуы тежелген (ПДТ) бастауыш сынып оқушыларының зейінінің даму ерекшеліктері, оның ішінде зейіннің тұрақтылығы, шоғырлануы, ауысуы және бөлінуі қарастырылады. Зейінді ерікті түрде реттеудегі қиындықтар мен зейіннің тез шаршауының оқу әрекетіне әсері анықталады. Инклюзивті білім беру жағдайында мақсатты түзете-дамыту жұмысының қажеттілігі атап өтіледі.

Түйін сөздер: зейін, психикалық дамудың тежелуі, бастауыш сынып оқушылары, танымдық үдерістер, түзете-дамыту жұмысы, инклюзивті білім беру.

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕЙІНІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

¹Zhiyenbayeva N. B., ²Rakhimova A. K.,

¹ Scientific supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

² 1year Master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Inclusive Education Abai Kazakh National Pedagogical University (Abai KazNPU), Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF ATTENTION DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENTAL DELAY

Abstract.

The article examines the features of attention development in primary school children with mental retardation (developmental delay), including attention stability, concentration, switching, and distribution. Typical difficulties in voluntary regulation of attention and increased mental fatigue and their impact on learning activities are identified. The necessity of targeted corrective and developmental work in the context of inclusive education is emphasized.

Keywords:

attention, mental retardation, primary school children, cognitive processes, corrective and developmental work, inclusive education.

Введение. Внимание является одним из ключевых познавательных процессов, обеспечивающих направленность и сосредоточенность психической деятельности ребёнка на определённом объекте при одновременном отвлечении от посторонних раздражителей. От уровня развития внимания во многом зависят такие качества, как наблюдательность, способность выделять существенные признаки предметов и явлений, успешность усвоения знаний и выполнение учебных задач. Как отмечают специалисты и психологи, дети с задержкой психического развития (далее — ЗПР), как правило, подверглись органическому поражению нервной системы в раннем детстве либо в период внутриутробного развития, с чем и связано отставание в психическом развитии. При ЗПР психическое развитие ребёнка характеризуется выраженной неравномерностью: одни психические функции могут оставаться относительно сохранными, в то время как другие — отставать в развитии либо деформироваться в различной степени выраженности[1].

Структура психики ребёнка с ЗПР отличается сложностью, поскольку первичное нарушение одного из психических процессов может привести к формированию вторичных и третичных дефектов, за которыми первоначальная причина задержки психического развития становится менее очевидной. В связи с этим возникает необходимость проведения тщательной дифференциальной диагностики, направленной на выявление степени нарушений, а также первичного или вторичного характера сформированных дефектов психического развития[2-3].

Обзор литературы. Психические процессы у детей с задержкой психического развития могут деформироваться по-разному, что обусловлено множеством факторов. К ним относятся неустойчивость эмоциональной сферы, нарушения устойчивости и концентрации внимания, особенно произвольного, а также различные отклонения в развитии мышления, памяти, восприятия и других процессов, обеспечивающих полноценную познавательную деятельность. Вместе с тем исследователи подчёркивают, что правильно и своевременно организованная коррекционная работа, а также создание специальных педагогических условий способствуют эффективной компенсации нарушений познавательной сферы и, в частности, произвольного внимания.

Ребёнок с ЗПР при грамотно организованных условиях инклюзивного обучения может развиваться и обучаться наравне с нормотипичными сверстниками. Однако необходимо учитывать, что его психические процессы развиваются более медленно и неравномерно, поэтому коррекционно-развивающая работа должна носить индивидуализированный характер с учётом особенностей каждого ребёнка.

Ряд исследователей указывает на то, что дети с нормальным психическим развитием и дети с ЗПР подчиняются одним и тем же общим закономерностям психического развития, однако отличаются скоростью и спецификой протекания психических процессов. В этой связи подчёркивается возможность обучения детей с ЗПР по тем же образовательным принципам, что и нормально развивающихся школьников, при условии адаптации учебных заданий к их индивидуальным возможностям[4].

Следовательно, на развитие детей с ЗПР воздействуют те же биологические и социальные факторы, что и на развитие нормотипичных детей. Однако в случае ЗПР необходимо учитывать степень поражения нервной системы, выраженность психических нарушений, а также время и условия возникновения дефекта. Важную роль в развитии ребёнка с ЗПР играет его ближайшее социальное окружение — семья и школа.

Проблема развития произвольного внимания у детей с задержкой психического развития рассматривалась в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Существенный вклад в изучение данной проблемы внесли И.П. Бондарева, Л.Н. Попова, Е.Е.

Сапогова, В.Д. Шадриков, Е.В. Шамарина, Л.А. Данилова и другие ученые[5-7]. Их исследования отражают мультидисциплинарный характер проблемы, объединяющей положения педагогики, психологии и философии. Исследователи подчёркивают, что одной из главных проблем обучения детей с ЗПР является нарушение познавательной активности, которое влечёт за собой деформацию формирования мышления, памяти и внимания. Дети с ЗПР не способны длительно концентрироваться даже на интересной для них деятельности, что объясняется слабостью нейронных связей и нестабильностью процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. В результате психическая деятельность носит пассивный и инертный характер, что связано с действием охранительного торможения.

Ещё одной трудностью является недостаточная сформированность операций анализа и дифференциации. Дети с ЗПР испытывают затруднения в следовании правилам, установлении причинно-следственных связей, что усугубляется нестабильностью эмоций и произвольного внимания. Интерес к деятельности может быстро сменяться утратой активности, вследствие чего ребёнок становится инертным и пассивным.

Исследования показывают, что при ЗПР в той или иной степени нарушены все познавательные процессы. Изменяется внимание (оно может быть либо рассеянным, либо относительно устойчивым, но трудно переключаемым), снижается дифференцированность восприятия, нарушается соотношение произвольной и непроизвольной памяти, а также замедляются мыслительные операции. Тем не менее при систематической коррекционной работе данные нарушения поддаются компенсации.

Базовой трудностью в работе с детьми с ЗПР является недостаточная сформированность произвольного внимания, что обусловлено астеничностью психики, нарушением процессов произвольного управления и слабой мотивацией. Дети с ЗПР заинтересованы преимущественно в эмоционально привлекательной деятельности и лишь на короткое время, что требует постоянной стимуляции и поддержки внимания со стороны педагога.

Многие исследователи подчёркивают обратимость нарушений внимания у детей с ЗПР и указывают на необходимость систематической коррекционной работы, направленной на развитие способности к произвольной регуляции внимания. Отмечается, что работоспособность и устойчивость внимания у детей с ЗПР снижены, однако в зависимости от степени выраженности нарушения возможно формирование хотя бы минимального уровня произвольного контроля[8].

Таким образом, внимание ребёнка с ЗПР характеризуется пониженной продуктивностью, что связано с функциональной незрелостью нейронных связей и корковых структур головного мозга. Вследствие этого страдают объём, распределение и избирательность внимания. При отсутствии адекватной коррекционной помощи данные нарушения могут негативно отражаться на развитии личности ребёнка, тогда как при создании специальных условий они поддаются коррекции и компенсации.

Материалы исследования

В соответствии с целью исследования и выдвинутой гипотезой был проведён констатирующий эксперимент, направленный на изучение особенностей развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития. В исследовании приняли участие 20 младших школьников с ЗПР.

Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: подбор диагностических методик, проведение обследования и анализ полученных данных. Методический инструментарий был направлен на изучение уровня сформированности произвольного внимания, его устойчивости, концентрации, переключаемости и распределения[9-10].

Для анализа уровня произвольного внимания у выбранных детей была разработана диагностическая карта, результаты которой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования Показатели Переключаемость и распределяемость внимания

Показатели	Диагностические задания (автор)
Переключаемость и распределяемость внимания	Диагностическая методика 1 «Проставь значки» (Р. С. Немов)
Объём и распределение собственного внимания	Диагностическая методика 1 «Проставь значки» (Р. С. Немов)
Концентрация и устойчивость внимания	Диагностическая методика 2 «Найди отличия» (О. Н. Земцова)

Этот инструмент позволяет оценить способность детей к концентрации внимания, его объёму и распределению, что важно для дальнейшего определения эффективности экспериментальной группы. коррекционных воздействий в экспериментальной группе.

Диагностическая методика 1. «Проставь значки» автор Р.С. Немов Цель: исследование уровня переключаемости и распределяемости внимания у младших школьников с задержкой психического развития. Материал: бланк, карандаш. Ход исследования: детям предлагается бланк, на котором изображены фигуры. Задача заключается в следующем – в каждой заданной фигуре проставить соответствующий знак по образцу. «На задание отводится 2 минуты. Учитываемые показатели: переключение и распределение внимания, количество помеченных фигур знаками, количество допущенных ошибок.

В экспериментальной и контрольной группе высокий уровень развития переключаемости и распределяемости внимания у младших школьников с задержкой психического развития отсутствует.

«Диагностическая методика 2. «Найди отличия» автор О.Н. Земцова

Цель: исследование уровня объёма и распределения произвольного внимания у детей 7 года жизни с задержкой психического развития». Материал: картинки, карандаш. Ход исследования: дошкольникам предлагается найти отличия, представленные на картинках. Всего к просмотру 10 парных картинок, максимально отведенное время на каждую пару 1 минута. При оценке результата учитывается затраченное время на выполнение задания.

Результаты и выводы

Результаты исследования, посвященного оценке уровня переключаемости и распределяемости внимания у младших школьников с задержкой психического развития, подробно представлены в диаграмме 1. Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе 60% детей демонстрируют низкий уровень развития умений по переключению и распределению внимания. Среди участников контрольной группы такой же низкий уровень наблюдался у 50%.

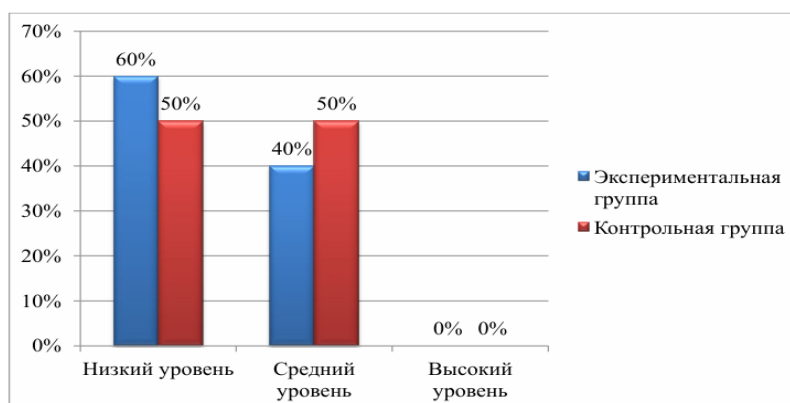


Диаграмма 1. Уровень развития переключаемости и распределяемости внимания у младших школьников с задержкой психического развития

В процессе выполнения заданий 4 большинство детей этих групп не смогли корректно отметить более половины предложенных фигур соответствующими символами, при этом допуская ошибки в уже помеченных знаках. Также было выявлено, что средний уровень развития данных способностей в экспериментальной группе составляет 40%, в то время как в контрольной группе этот показатель достигает 50%. По истечении двух минут, большинство детей обеих групп смогли пометить более половины фигур, однако в ряде случаев наблюдались ошибки в отмеченных фигурах, что указывает на возможные проблемы с точностью и внимательностью в процессе выполнения задания.

«Результаты исследования уровня объема и распределения произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития представлены диаграмме 2».

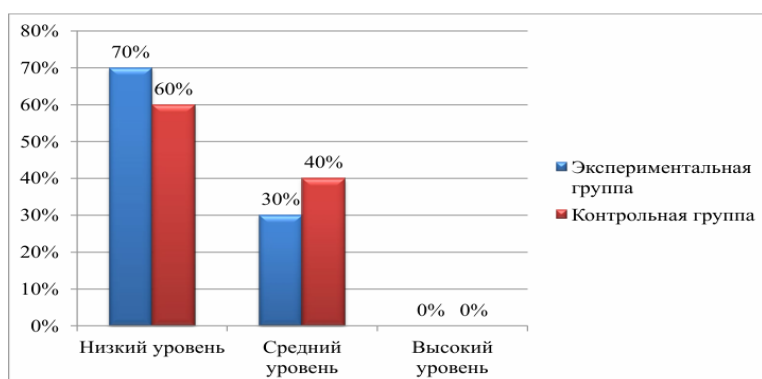


Диаграмма 2. Уровень объема и распределения произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития

Исследование показало, что большинство детей в экспериментальной группе (70%) и значительная часть детей в контрольной группе (60%) испытывают трудности с объемом и распределением произвольного внимания. Эти дети затрачивали более 60 секунд на выполнение задания по выявлению различий между парами картинок, что указывает на низкий уровень соответствующих навыков. «Средний уровень данных способностей наблюдался у 30% детей экспериментальной группы и у 40% детей контрольной группы. Эти участники тратили от 40 до 60 секунд на поиск отличий в картинках, что свидетельствует о более высокой, но всё ещё не идеальной способности к распределению и поддержанию внимания».

Результаты исследования показали, что у большинства младших школьников с задержкой психического развития наблюдается низкий уровень произвольного внимания, выражающегося в быстрой утомляемости, трудностях концентрации и нестабильности познавательной активности.

Полученные данные подтверждают необходимость разработки и внедрения систематической коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие произвольного внимания как одного из ключевых условий успешного обучения, социализации и личностного развития младших школьников с ЗПР.

Заключение. Структурно психика младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) имеет достаточно сложное строение, поскольку первичное нарушение развития одного из психических процессов или психических образований может приводить к возникновению вторичных и третичных дефектов, за которыми первоначальная причина ЗПР нередко оказывается скрытой. В связи с этим возникает необходимость проведения тщательной дифференциальной диагностики для выявления степени выраженности нарушений, а также определения их первичного или вторичного характера.

Психические процессы у младших школьников с ЗПР могут деформироваться по-разному, что зависит от совокупности биологических и социальных факторов. Это может проявляться в неустойчивости эмоциональной сферы, нарушениях стабильности и концентрации внимания, особенно произвольного, а также в различных отклонениях в развитии мышления, памяти, восприятия и других психических процессов, необходимых для обеспечения полноценной познавательной деятельности. Вместе с тем следует отметить, что правильно и своевременно организованная коррекционная работа, а также создание соответствующих педагогических условий способствуют эффективной компенсации нарушений познавательных процессов, в частности нарушений произвольного внимания.

Младшие школьники с ЗПР при организации условий инклюзивного обучения могут развиваться и обучаться наравне с нормотипичными сверстниками. Однако необходимо учитывать, что их психические процессы развиваются медленнее и неравномерно, в связи с чем работа с каждым ребёнком должна строиться с учётом его индивидуальных особенностей.

Образовательная организация, реализующая инклюзивную образовательную среду, создаёт условия для наиболее полного учёта интересов младших школьников с ЗПР, их социально-психологической адаптации к обществу, функционального включения в жизнь современного социума, а также формирования первичных навыков социализации и подготовки к дальнейшему обучению в условиях инклюзивного образования.

По итогам констатирующего этапа исследования было выявлено, что у большинства младших школьников с ЗПР отмечается низкий уровень переключаемости, распределения, объёма, концентрации и устойчивости внимания. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости специально организованной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование и развитие произвольного внимания у младших школьников данной категории.

Список использованной литературы:

1. *Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР*. М. : Энас, 2017. 136 с. 6.
2. Бондарев, И.П. Новая методика оценки свойств внимания. *Вопросы психологии*. 2017. №5. С. 127-131
3. Ахутина, Т. В. Школа умножения. Методика развития внимания у детей 7-9 лет: методическое руководство. 3-е изд. - Москва : Изд-во В. Секачев. 2019. 25 с.
4. Зацуринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие. СПб : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. 166 с.
5. Шамарина, Е.В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития. *Коррекционная педагогика*. 2017. № 4. С. 26-33.
6. Jonathan H. Turner Face-to-Face: Toward A Sociological Theory of Interpersonal Behavior // Stanford, CA: Stanford University Press, 2012. 271 p.
7. Kilmann R.H., Thomas K. W. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behaviour: The "MODE" Instrument // *Educational and Psychological Measurement*. 2007. №. 2. P. 309-325.
8. Певзнер М. С. Об отборе детей с временной задержкой психического развития и стойкими церебрастеническими состояниями в специальные классы или школы / М. С. Певзнер // *Дефектология*. – 2003. – № 6. – С. 3–12.
9. Ветрова Е. А., Борисова Е. А. Произвольное внимание младших школьников с задержкой психического развития // *Постулат*. – 2016. – № 11. – С. 153–165.

10. Борискова М. И., Максимова Н. Ю. К вопросу о развитии внимания детей младшего школьного возраста // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 1, Ч. 2. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2015/01/9194>

FTAMP 14.29.29

ЭОЖ 376.37

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.001

¹Шайжанова Қ.У., ²Шайхыслам Н.Е., ³Абибова Н.Ш.

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

²7M01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты, shaikhnuray@gmail.com

³7M01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты, An_passion87@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОНР (III УРОВЕНЬ)

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и практического исследования эффективности логопедического мониторинга, направленного на развитие лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Работа основана на системном подходе к оценке динамики речевого развития через три этапа наблюдения: стартовый, промежуточный и итоговый. Применён комплекс методик, включающий диагностические задания, анализ активного словаря и качественную интерпретацию речевых проявлений. В ходе исследования отмечено значительное увеличение объёма и точности употребления слов, расширение семантических категорий и активизация связной речи. Результаты подтверждают, что регулярный логопедический мониторинг способствует повышению эффективности коррекционной работы, обеспечивает своевременную коррекцию образовательных маршрутов и способствует формированию устойчивой положительной динамики речевого развития у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: логопедический мониторинг, общее недоразвитие речи, лексическое развитие, дошкольный возраст, коррекционная педагогика.

¹Шайжанова Қ.У., ²Шайхыслам Н.Е., ³Абибова Н.Ш.

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

²магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Логопедия, shaikhnuray@gmail.com

КазНПУ имени Абая ҚазҰПУ, г. Алматы, Казахстан

³магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Логопедия, An_passion87@mail.ru КазНПУ имени Абая ҚазҰПУ, г. Алматы, Казахстан

СТЖД (III ДЕНГЕЙ) БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМЫТУДАҒЫ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ ТИІМДІЛІГІН МОНИТОРИНГТЕУ

Аңдатпа. Бұл мақалада мектепке дейінгі жастағы сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД III деңгей) бар балалардың сөздік қорын дамыту үдерісіндегі логопедиялық жұмыстың тиімділігін бағалау мақсатында жүргізілген мониторинг нәтижелері сипатталады. Зерттеу барысында логопедиялық мониторингтің теориялық негіздері, түрлері мен кезеңдері қарастырылып, практикалық зерттеу үш кезеңде – бастапқы, аралық және қорытынды мониторинг түрінде ұйымдастырылды. Балалардың лексикалық даму деңгейін анықтау үшін арнайы түзетуші әдістемелер мен диагностикалық тапсырмалар қолданылды. Нәтижелер талдауы көрсеткендей, жүйелі және мақсатты жүргізілген логопедиялық мониторинг балалардың сөздік қорының көлемін ұлғайтып, сөздердің мағыналық дәлдігін арттыруға, сөйлеу белсенділігі мен байланысқан сөйлеудің дамуына ықпал етеді. Зерттеу нәтижелері мониторинг технологиясын логопедиялық тәжірибеге енгізу сөйлеу бұзылыстары бар балаларға көрсетілетін түзету көмегінің тиімділігін арттыратынын дәлелдеді.

Кілттік сөздер: логопедиялық мониторинг, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, лексикалық даму, мектепке дейінгі жас, түзету педагогикасы.

¹*Shaizhanova K.U.,* ²*Shaikhyslam N.Y.,* ³*Abibova N.Sh.*

¹*scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Karlahanym.70@gmail.com*

²*2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy, shaikhnuray@gmail.com*

KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

³*2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy, An_passion87@mail.ru KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan*

MONITORING THE EFFECTIVENESS OF SPEECH THERAPY WORK ON VOCABULARY DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL III)

Abstract. This article presents the results of a theoretical and practical study on the effectiveness of speech therapy monitoring in developing vocabulary among preschool children with general speech underdevelopment (Level III). The research was structured in three stages (initial, intermediate, and final) allowing a systematic evaluation of lexical progress. A set of diagnostic and correctional tasks was used to assess both quantitative and qualitative aspects of vocabulary growth. The analysis revealed significant improvements in word use accuracy, semantic expansion, and overall speech activity. The study emphasizes that regular and structured speech therapy monitoring enhances the efficiency of correctional work, enables timely adjustments to individual educational plans, and fosters stable positive dynamics in children's language development. The findings highlight the importance of integrating monitoring technologies into modern speech therapy practice to optimize support for children with speech disorders.

Keywords: speech therapy monitoring, general speech underdevelopment, vocabulary development, preschool age, correctional pedagogy.

Monitoring, as a pedagogical and correctional-pedagogical technology, is becoming one of the key elements in the modern system of special (correctional) education, including the field of speech therapy. The concept of monitoring is understood as a specially organized, systematic observation of a child's development, accompanied by the purposeful collection, processing, and analysis of data. This process allows educators and specialists to assess the dynamics of the formation of various skills and abilities, identify existing difficulties, and timely adjust the applied pedagogical and correctional influences in order to ensure more effective individual development [1].

Within the educational environment, monitoring serves as a comprehensive system for collecting, processing, storing, and disseminating information concerning the educational and upbringing process or its specific components. It is aimed at obtaining objective and reliable data on the current state and dynamics of a child's personal and cognitive development, which, in turn, becomes the foundation for making scientifically grounded decisions in pedagogical practice.

In the context of special education and speech therapy practice, monitoring acquires particular significance: children with speech disorders (including those with general speech underdevelopment of the third level) require continuous tracking of the correctional process. As noted by researchers, a well-structured system of speech therapy monitoring makes it possible to observe how the child's level of development has changed both qualitatively and quantitatively, and provides an opportunity to outline further directions for correction and improvement [2].

Thus, monitoring in speech therapy work performs several important functions:

- **Diagnostic** — it makes it possible to identify the level of a child's speech development, detect speech difficulties, and determine areas of deficiency;

- Prognostic — it allows one to trace trends in speech development, anticipate the child's needs, and adjust the correctional pathway accordingly;
- Managerial — it serves as a tool for evaluating the effectiveness of speech therapy, refining applied methods and techniques, and optimizing the individual educational program. For instance, within the framework of special education, monitoring is viewed as a means of determining whether “the child is making adequate progress” toward the established goals [3].

In this regard, the topic of monitoring the effectiveness of speech therapy work aimed at developing the vocabulary of preschool children with general speech underdevelopment (Level III) becomes especially relevant. Lexical development is one of the key components of the speech correction process, and its dynamics make it possible to evaluate the outcomes of the speech therapist's work, the appropriateness of the chosen methods, and the optimality of the child's educational trajectory.

According to foreign sources, “progress monitoring” is defined as “a process that educators and other professionals in education use to assess the improvement of their students” and serves to determine whether learners are achieving their set academic or developmental goals. In special education, monitoring includes regular assessment of the achievement of Individualized Education Program (IEP) goals and provides feedback on whether the interventions are effective [4].

In speech therapy practice, speech therapy monitoring is understood as a system of systematic study of the state of speech and recording of results, as well as dynamic observation of the nature and progress of its development.

The methods and types of monitoring can be classified as follows:

Initial (baseline) monitoring	conducted before the start of correctional work; it allows specialists to determine the child's initial level of speech development.
Intermediate (current) monitoring	carried out during the correctional process; it enables tracking of dynamics, assessing the effectiveness of interventions, and, if necessary, adjusting the individual program.
Final (control) monitoring	implemented upon completion of a certain stage or period of work; it evaluates the achieved results and allows conclusions to be drawn about the appropriateness and overall effectiveness of the speech therapy program.

The types of monitoring can also be distinguished by their object or focus area, such as observation, diagnosis, measurement of results, and comparative analysis. For example:

- Observation — continuous or periodic recording of a child's speech manifestations in a natural or semi-structured environment (e.g., during play situations or speech therapy sessions).
- Diagnosis — the use of standardized and/or adapted methods, tests, and speech assessment cards to record the state of speech.
- Measurement and analysis — quantitative and qualitative processing of monitoring data, including counting vocabulary volume, frequency of speech errors, and evaluating changes according to specific criteria [5].

In speech therapy practice, the following monitoring tools are typically used:

- individual speech development cards or progress charts;
- observation checklists for tracking a child's speech behavior;
- test assignments and tasks assessing understanding and use of vocabulary;
- recordings (audio or video) of a child's speech production for subsequent dynamic analysis;
- tables of progress, graphs, and diagrams that visualize changes [6].

For instance, a “speech therapy and correctional monitoring program” may include both the assessment of cognitive and speech development and dynamic observation over time. For preschool children, monitoring methods are adapted to include play-based situations, productive activities,

conversations, and question–answer interactions, ensuring that the assessment process remains engaging, natural, and developmentally appropriate.

The following algorithm for conducting speech therapy monitoring can be outlined:

1. Defining the goals and objectives of monitoring — determining what exactly is to be measured, such as the volume of active vocabulary, the accuracy of lexical usage, phrase coherence, and other relevant indicators.
2. Selection and adaptation of diagnostic tools — choosing appropriate tests, speech tasks, and observation techniques that align with the child’s developmental level and communication abilities.
3. Conducting baseline assessment — recording initial data that reflect the child’s starting level of speech development.
4. Systematic intermediate assessments — performing evaluations at regular intervals (for example, monthly or quarterly) to track progress and identify changes.
5. Processing, analysis, and interpretation of data — conducting both quantitative (e.g., counting the number of acquired lexical units) and qualitative analyses (e.g., assessing the accuracy of word usage).
6. Adjustment of the speech therapy program based on collected data — modifying techniques and methods, strengthening weaker areas, and optimizing the intervention plan accordingly.
7. Final assessment — comparing the obtained results with the baseline data to draw conclusions about progress, effectiveness, and prospects for further correctional work [7].

When working with preschool children who have general speech underdevelopment of Level III, monitoring should take into account such characteristics as the heterogeneity of speech disorders, the slow rate of vocabulary acquisition, difficulties in semantic comprehension of words, and the need for frequent documentation of changes. As researchers note, monitoring the speech development of children with special educational needs provides an opportunity to assess a child’s speech ability “in various formats — from the simplest (sentence construction) to more complex ones (story composition)” [8].

In correctional and speech therapy work, special attention is paid not only to the quantitative growth of a child’s vocabulary but also to qualitative indicators — the accuracy of word usage, the expansion of semantic fields, and the active application of vocabulary in spontaneous and structured speech. This corresponds to the definition of speech therapy monitoring criteria, which are aimed at clarifying the directions and content of speech therapy activities as well as assessing the dynamics of the achieved results.

Thus, the methodology of speech therapy monitoring should be integrated into the overall correctional and developmental program, possessing clearly defined indicators, time frames, tools, and a mechanism for adjustment. This ensures its systematic nature, effectiveness, and manageability within the broader framework of pedagogical intervention.

Having examined the theoretical foundations of speech therapy monitoring — its functions, types, and methods — it is appropriate to proceed to a description of the practical implementation of this technology. At the next stage of the study, attention was focused on the specific conditions of conducting monitoring, the selection of diagnostic tools, and the analysis of the dynamics of children’s speech development. The practical section represents an experimental study aimed at testing the effectiveness of correctional and speech therapy interventions designed to develop the lexical aspect of speech in preschool children with general speech underdevelopment of Level III.

The study was conducted at the private kindergarten “Bolashak”, located in Almaty. The research was aimed at assessing the dynamics of lexical development in older preschool children (aged 6) with general speech underdevelopment (Level III).

The selected group included 18 children diagnosed with Level III speech underdevelopment, all of whom demonstrated preserved intellectual, auditory, and visual abilities. Each child exhibited a limited vocabulary and insufficient development of coherent speech, which are characteristic

features of this level of speech disorder. Monitoring was carried out over the course of three months of active correctional and speech therapy work focused on enriching the children's vocabulary.

According to the standard speech therapy monitoring framework, three stages of diagnostic assessment were planned: initial stage — conducted before the start of classes; intermediate stage — carried out in the sixth week of the intervention; final stage — conducted at the end of the third month.

This structure made it possible to perform systematic tracking of progress and, if necessary, introduce timely adjustments to the individual development programs of the children.

For the purpose of monitoring, a set of methods and tools was selected that allowed for the evaluation of both the quantitative aspect (vocabulary size) and the qualitative aspect (accuracy and contextual use of lexical units in speech).

The monitoring toolkit included a series of five speech tasks adapted for preschool children with general speech underdevelopment (based on the methodology of E.A. Strebeleva) [9].

1. "Object Vocabulary"

Purpose: To assess the volume of acquired nouns.

Procedure: The child is shown 10 pictures depicting familiar objects (e.g., a ball, cup, tree, dog, book, etc.). The participant must name each object correctly.

2. "Generalizing Concepts"

Purpose: To determine the child's ability to classify objects and use generic (category) terms.

Procedure: The child is shown groups of 3–4 pictures united by a common meaning and is asked to name one generalizing word.

Example: apple, banana, orange → fruits; table, chair, sofa → furniture. The accuracy of the response and the ability to justify the choice are recorded.

3. "Defining Object Attributes"

Purpose: To identify the child's ability to select and use adjectives that characterize an object.

Procedure: The speech therapist individually presents a series of pictures depicting familiar items (e.g., an apple, dress, ball, snow, sun, etc.) and asks the question: "What is it like?". The child names features (color, shape, taste, temperature, etc.), selecting appropriate adjectives. If necessary, the teacher provides guiding prompts ("Can you say it another way?", "What else can an apple be like?") to encourage verbal activity and clarify responses.

4. "Verb Vocabulary"

Purpose: To assess the active stock of verbs and the ability to associate an action with its subject.

Procedure: The teacher shows pictures depicting various actions and asks questions such as "Who is doing what?" — e.g., the boy is running, the bird is flying, the fish is swimming.

5. "Synonym Series"

Purpose: To test the child's knowledge of synonyms and shades of word meaning.

Procedure: The speech therapist names a word and asks the child to provide a synonym with a similar meaning.

Example: big – huge; beautiful – lovely; sad – sorrowful.

Evaluation of task performance (based on a 3-point scale):

3 points — the child completes the task independently and accurately, correctly naming, generalizing, and selecting words; errors are absent or insignificant; speech is detailed, coherent, and active.

2 points — the task is completed with minor difficulties or after a prompt; occasional inaccuracies in word choice or classification may occur; speech is brief but meaningfully adequate.

1 point — performance requires significant assistance or is completed with difficulty; most answers contain errors, the vocabulary is limited, and the child may refuse to respond.

Each task was assessed using this 3-point scale, with a maximum total score of 15. In addition to the quantitative assessment, a qualitative analysis of speech was also conducted,

recording typical errors, the use of active vocabulary, and features of coherent speech observed during play-based situations.

The examination procedure at each stage was carried out individually with every child. The results were recorded in individual speech development cards (monitoring protocols).

Figure 1 presents the cumulative results of the baseline assessment and the conditional level of vocabulary development at the beginning of the experiment.

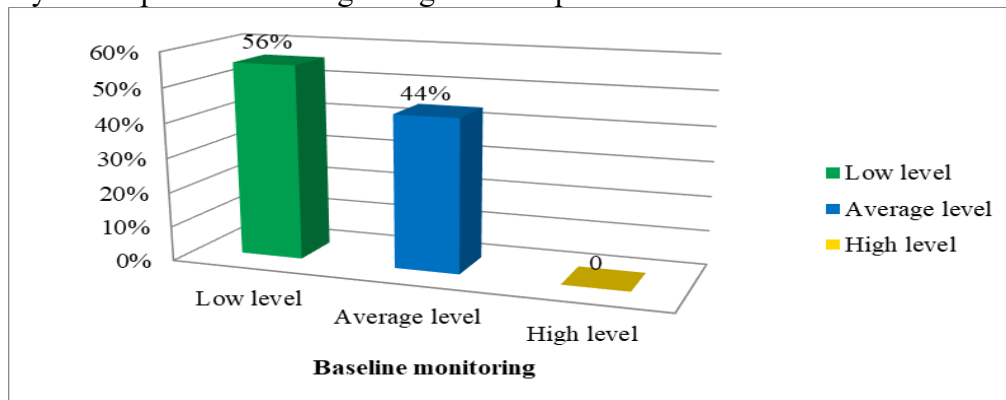


Figure 1. Results of the baseline assessment of vocabulary (before the start of the sessions)

Total:

- low level – 10 children (56%);
- average level – 8 children (44%).

As shown in Figure 1, at the beginning of the experiment, the majority of children (55%) demonstrated a low level of vocabulary development, which indicates a significant lag behind the age norm.

The obtained baseline data made it possible to accurately determine the directions of correctional work for the group as a whole and for each child individually. After six weeks of sessions, an intermediate assessment was conducted using the same series of tasks. Figure 2 presents the results of this assessment — the scores and levels of vocabulary development for each child at this stage.

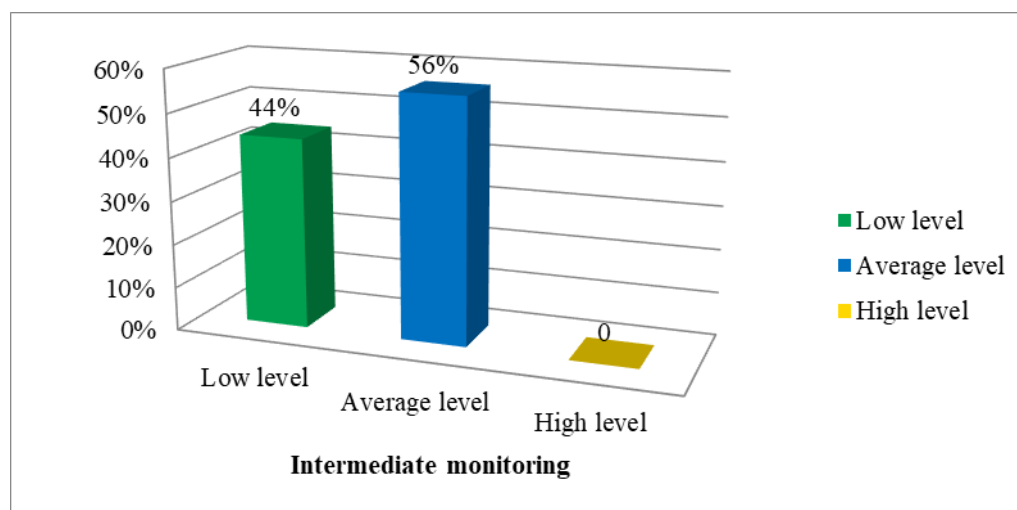


Figure 2. Results of the intermediate assessment

Total:

- low level – 8 children (44%);
- average level – 10 children (56%).

The intermediate results show a noticeable improvement: the number of children with a low level decreased to 8 (44%), while those with an average level increased to 10 (56%). Although a high level had not yet been reached, the group demonstrated steady growth in vocabulary performance.

After three months of sessions, a final assessment of the children's speech was conducted using the same parameters. Figure 3 presents the results of this stage — the final scores and levels of vocabulary proficiency for each child.

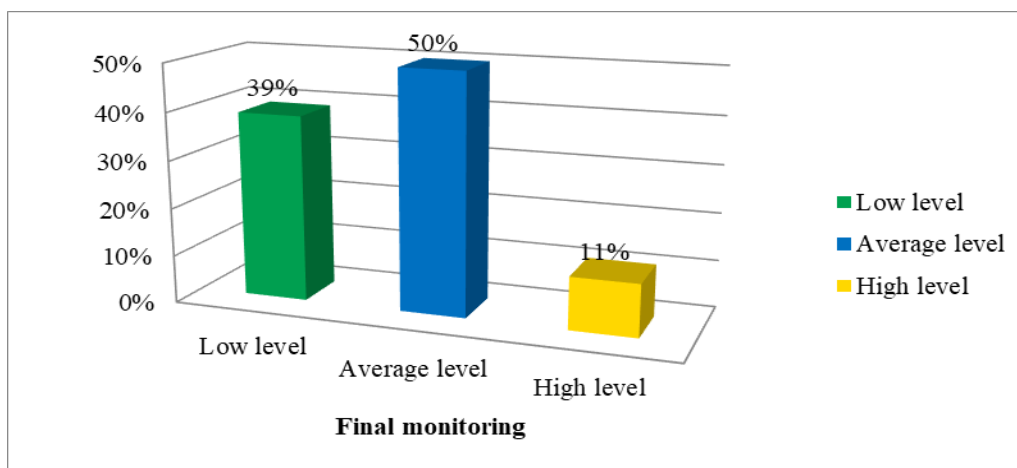


Figure 3. Results of the final assessment (after 3 months)

Total:

- low level – 7 children (39%);
- average level – 9 children (50%);
- high level – 2 children (11%).

The final results indicate significant progress achieved through the correctional and speech therapy work. The average total score for the group increased to 9 out of 15, compared to 7 at the baseline.

The change in the distribution of lexical development levels is illustrated in Figure 4.

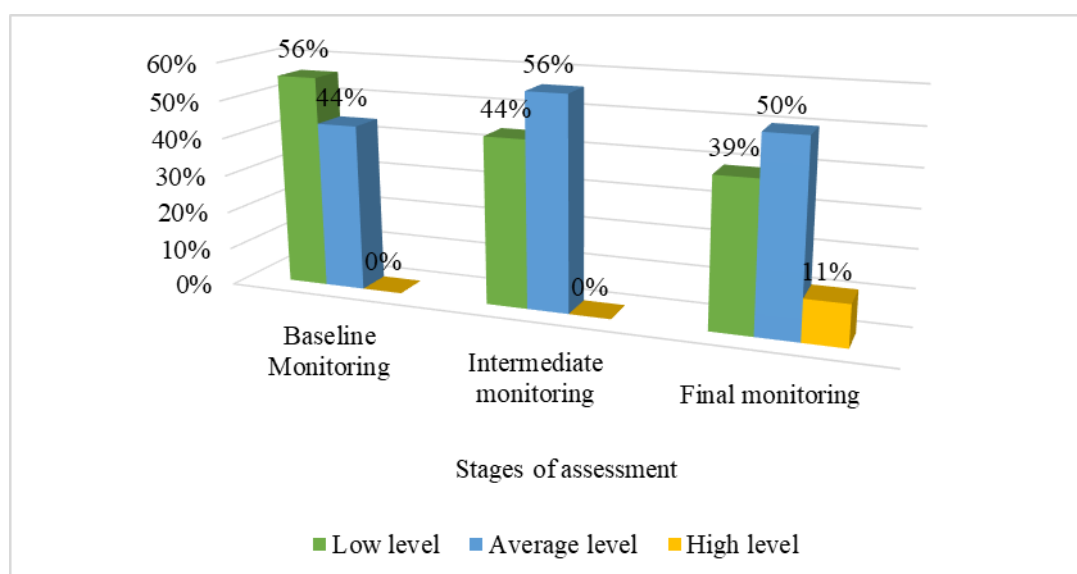


Figure 4. Distribution of children by levels of vocabulary formation at different stages of monitoring

As seen in the diagram, the number of children with a low level of vocabulary development decreased from 10 to 7 (39%). The number of children with an average level increased from 8 to 9 (50%), and for the first time, 2 children (11%) reached a high level. Thus, most preschoolers demonstrated a transition from a low to a higher level of speech development.

By the end of the three-month intensive intervention, all 18 children showed positive dynamics in vocabulary development, although the degree of progress varied. The results confirmed the effectiveness of the selected methods of speech therapy work.

The children not only learned new words but also began to actively use them in speech, which is especially important for full-fledged communication. The objective monitoring data (levels and progress reflected in the diagrams) served as a reliable criterion for assessing their improvement.

The conducted experimental study demonstrated that systematic speech therapy monitoring significantly increases the effectiveness of correctional work. It ensures continuous interaction between diagnosis and pedagogical intervention, allows specialists to observe the child's development in dynamics, and enables timely adjustments to the program.

The obtained results confirm that the regular use of monitoring is a crucial condition for improving the efficiency of speech therapy assistance for children with general speech underdevelopment of Level III.

In conclusion, the study has shown that systematic and structured speech therapy monitoring is a key factor in enhancing the quality and efficiency of correctional and developmental work with preschool children who have general speech underdevelopment of Level III. Integrating monitoring into the educational and therapeutic process allows specialists to assess both quantitative and qualitative aspects of vocabulary growth, observe individual progress, and make timely adjustments to teaching methods and materials.

The experimental results demonstrated that continuous observation and data-driven correction not only expand children's vocabulary but also improve the coherence and communicative quality of their speech. Monitoring functions not merely as a diagnostic instrument but as an effective management mechanism that ensures flexibility, consistency, and practical efficiency in the correctional process. Therefore, systematic implementation of speech therapy monitoring should be recognized as an essential component of modern speech therapy practice aimed at achieving sustainable positive outcomes in the speech development of children with Level III general speech underdevelopment.

List of References

1. Zhukova, N. S., Mastyukova, E. M., & Filicheva, T. B. *Speech Therapy: Overcoming General Speech Underdevelopment in Preschool Children: A Textbook. 2nd ed., rev. Yekaterinburg: Litur, 2003. 320 p.*
2. Svinina, N. A. *Monitoring of Speech Development in Preschool and School-Aged Children. // Correctional Pedagogy and Special Psychology. Moscow: RAO Publishing, 2007. No. 4. pp. 45–52.*
3. Arkhipova, E. F. *Speech Therapy Work with Young Children: A Methodological Guide. Moscow: AST: Astrel, 2007. 256 p.*
4. Steffens-Romereim, B. *Progress Monitoring: Importance, Challenges, and Solutions [Electronic resource]. Moorhead: Minnesota State University, 2024.*
5. Palmer, S. B. *Progress Monitoring in Inclusive Preschools: Using Children's Outcomes to Guide Intervention. // Early Childhood Research Quarterly. Amsterdam: Elsevier, 2018. Vol. 45. pp. 65–77.*
6. Eremina, O. V. *Speech Therapy Monitoring as an Integral Part of the Effective Organization of Correctional and Speech Therapy Work... // Pedagogue's Almanac, 2023.*
7. Gribova, O. E. *Technology for Organizing Speech Therapy Assessment: Methodological Guide. Moscow: Airis-Press, 2007. 96 p.*
8. Filicheva, T. B., & Chirkina, G. V. *Eliminating General Speech Underdevelopment in Preschool Children: A Practical Guide. 5th ed. Moscow: Airis-Press, 2008. 224 p.*

9. Strebeleva, E. A. *Methodology for Assessing the Cognitive and Speech Development of Preschool Children with Speech Disorders*. Moscow: Prosveshchenie, 2010.

УДК 376.112.4

МРНТИ 14.25.09

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.009

А.Ж.Калыкбаева¹, С.Абдуваханова²

¹PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы

²7M01908 - Аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларды қолдау" мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

АУТИСТИК СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ӨЗІНЕ-ӨЗІ ҚЫЗМЕТ КӨРСЕТУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА НЕВЕРБАЛЬДІ НҰСҚАУЛАРДЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа: Мақалада аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыру үдерісіндегі неverbальді нұсқаулардың рөлі қарастырылады. Зерттеу барысында АСБ бар балалардың күнделікті тұрмыстық әрекеттерді орындауда жиі қиындықтарға тап болатыны, соның ішінде моторлық координацияның бұзылыстары, сенсорлық ерекшеліктері және тілдік-коммуникативтік шектеулер негізгі кедергі болатыны анықталады. Авторлар неverbальді құралдардың (визуалды кестелер, пиктограммалар, жесттер, модельдеу) балалардың нұсқауларды қабылдау және орындау қабілеттерін арттырудағы тиімділігін негіздейді. Сонымен қатар, мақалада жеке бағдарланған педагогикалық қолдаудың маңыздылығы мен поэтапты оқыту әдістері сипатталады. Зерттеу нәтижелері тәрбиешілерге, арнайы педагогтерге және ата-аналарға АСБ бар балалардың дербестік дағдыларын дамытуда практикалық көмек бола алады.

Мақала нәтижелері неverbальді нұсқаулардың аутизм спектрі бұзылған балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын жетілдірудегі маңыздылығын және түзету педагогикасының тәжірибесінде кеңінен қолдану қажеттілігін дәлелдейді.

Кілттік сөздер: өзін-өзі күту дағдылары, неverbальді нұсқаулар, аутизм, аутистік спектр бұзылысы, АСБ бар балалар.

А.Ж.Калыкбаева¹, С.Абдуваханова²

¹PhD, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

²Магистрант 2 курса обучения специальности 7M01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ИНСТРУКЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

Аннотация: В статье рассматривается роль неverbальных инструкций в процессе формирования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). В ходе исследования установлено, что дети с РАС часто сталкиваются с трудностями при выполнении повседневных бытовых действий, что связано с нарушениями

моторной координации, сенсорными особенностями и ограничениями в речевой и коммуникативной сфере. Авторы обосновывают эффективность использования невербальных средств (визуальных расписаний, пиктограмм, жестов, моделирования) для повышения способности детей воспринимать и выполнять инструкции. Кроме того, в статье подчеркивается значение индивидуально ориентированной педагогической поддержки и поэтапного обучения. Результаты исследования могут служить практическим руководством для воспитателей, специалистов по коррекционной педагогике и родителей в развитии самостоятельности у детей с РАС. Выводы статьи доказывают значимость использования невербальных инструкций в совершенствовании навыков самообслуживания у детей с аутизмом и необходимость их широкого применения в практике коррекционной педагогики.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, невербальные инструкции, аутизм, расстройства аутистического спектра, дети с РАС.

A.Zh. Kalykbaeva¹, A.S. Abduvakhapova²

¹PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

²1st-year Master's student in the specialty 7M01908 – “Support for Children with Autism Spectrum Disorders”, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

THE ROLE OF NONVERBAL INSTRUCTIONS IN THE DEVELOPMENT OF SELF-CARE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD)

Abstract: The article explores the role of nonverbal instructions in the process of developing self-care skills in preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The study reveals that children with ASD often face difficulties in performing everyday tasks due to motor coordination impairments, sensory peculiarities, and limitations in speech and communication. The authors substantiate the effectiveness of using nonverbal tools (such as visual schedules, pictograms, gestures, and modeling) to enhance the children's ability to understand and follow instructions. The article also highlights the importance of individualized pedagogical support and step-by-step teaching methods.

The research findings can serve as practical guidance for educators, special education professionals, and parents in fostering independence among children with ASD. The conclusions of the article demonstrate the significance of using nonverbal instructions to improve self-care skills in autistic children and emphasize the need for their widespread application in correctional pedagogy.

Keywords: self-care skills, nonverbal instructions, autism, autism spectrum disorders, children with ASD.

Қысқашы. Мектеп жасына дейінгі балаларды дербес өмірге даярлауда ең маңызды міндеттердің бірі – өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары – бұл баланың күнделікті өмірдегі негізгі қажеттіліктерін өз бетімен орындауға мүмкіндік беретін дағдылар жиынтығы: тамақтану, киіну, жуыну, дәретхананы пайдалану, заттарды жинау және басқа да тұрмыстық іс-әрекеттер. Мұндай дағдылардың дамуы моторлық, когнитивтік және әлеуметтік компоненттерді қамтиды және баланың қоғамда дербес өмір сүруі үшін аса маңызды болып саналады.

Аутистік спектрі бұзылыстары (АСБ) бар балалар өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын меңгеруде белгілі қиындықтарға тап болады. Бұл балаларда еліктеу қабілетінің шектеулі болуы, әлеуметтік өзара әрекеттестік пен вербалды емес сигналдарды түсінудегі қиындықтар, сенсорлық сезімталдықтың жоғары болуы, моторлық координацияның жеткіліксіздігі сияқты факторлар байқалады. Нәтижесінде, қарапайым тұрмыстық әрекеттерді орындау баланың өздігінен мүмкін болмауы мүмкін және оған қосымша мамандардың, ата-аналардың қолдауы қажет болады[1].

Ғалымдар атап өткендей, әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларды дамыту тек баланың күнделікті тұрмыста дербес әрекет етуін қамтамасыз етпей, сонымен қатар оның әлеуметтік

бейімделуіне, өзіне сенімділігін арттыруға және басқа балалар мен ересектермен тиімді қарым-қатынас жасауға ықпал етеді. Л.М. Шипицына әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларды үйдегі және үйден тыс ортада қолданылатын дағдылар деп бөледі: дүкенде бағдарлану, жол қауіпсіздігі, көшедегі және көліктегі тәртіп, үйде гигиеналық дағдылар, киіну және шешіну, үстел басында өз-өзіне қызмет көрсету және үй шаруасын орындау. АСБ бар балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын дамыту мәселелері Е.Р. Баенская, В.М. Башина, М.М. Либлинг, С.А. Морозова, О.С. Никольская, А.Ж. Ayres, Stanley Greenspan, Ivar Lovaas, Eric Schopler және басқа да ғалымдардың еңбектерінде кеңінен қарастырылған[2-3].

АСБ бар балаларға осы дағдыларды үйретуде невербальді нұсқаулардың рөлі ерекше маңызды болып табылады. Невербальді нұсқаулар – бұл сөзсіз берілетін ақпарат түрі, баланы әрекетті дұрыс орындауға бағыттайтын құралдар: ым-ишаралар, визуалды кестелер мен пиктограммалар, модельдеу, қимыл-қозғалыс арқылы қолдау, бейне материалдар. Зерттеулер көрсеткендей, визуалды қолдаулар мен бейне үлгілер балаларға жаңа дағдыларды тез меңгеруге, әрекеттерді автоматтандыруға, әлеуметтік өзара әрекеттестікті арттыруға мүмкіндік береді.

Осылайша, АСБ бар мектеп жасына дейінгі балалардың өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыруда невербальді нұсқауларды жүйелі қолдану – олардың дербестігін, сенімділігін және әлеуметтік бейімделуін қолдауда тиімді әдіс болып табылады. Бұл әдістің қолданылуы педагогтарға, ата-аналарға және мамандарға балалардың жеке қажеттіліктерін ескере отырып, мақсатты, құрылымдық және нәтижелі оқыту процесін ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Зерттеу материалдары және нәтижелері

Өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары мектепке дейінгі білім беру бағдарламаларында еңбек тәрбиесі мен мәдени-гигиеналық тәрбиенің маңызды бөлігі ретінде қарастырылады. Бағдарламаларда балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес гигиеналық және тұрмыстық дағдыларды кезең-кезеңімен қалыптастыру көзделеді. Ерте және кіші мектепке дейінгі жаста бұл дағдылар анағұрлым табысты қалыптасады, ал кейінгі кезеңдерде оларды бекіту және кеңейту қажет[4-5].

О.С. Никольская төрт түрлі балалар аутизмі моделін сипаттайды. Бұл модельдерді аутизмнің тереңдігі мен сипаты, баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесудегі белсенділігі, таңдаушылығы мен мақсаттылығы, ерікті ұйымдастыру қабілеті, «мінез-құлық мәселелерінің» ерекшелігі, әлеуметтік байланыстарға қолжетімділік, психикалық функциялардың даму деңгейі мен формалары (олардың бұзылу және деформация дәрежесі) бойынша ажыратады. Әрбір модельге байланысты өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларын меңгеруде кездесетін қиындықтар да әртүрлі болады. Бұл тұрғыда балаларға жеке көзқарас пен оқыту стратегияларын таңдау өте маңызды, әсіресе невербальді нұсқауларды қолданғанда, себебі олар баланың өз мүмкіндіктеріне сай әрекет етуін қамтамасыз етеді [6].

АСБ бар балаларда өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары өздігінен және спонтанды түрде қалыптаспайды. Мұндай балаларға арнайы ұйымдастырылған, құрылымды және жүйелі оқыту қажет. Қиындықтардың себептері әртүрлі болуы мүмкін: қимыл-қозғалыс бұзылыстары, ұсақ моториканың дамымауы, сенсорлық ерекшеліктер, ерікті зейіннің төмендігі, қорқыныштар және әлеуметтік өзара әрекеттесудің шектеулілігі. Сонымен қатар, АСБ бар балалар жаңа дағдыларды белгілі бір жағдайға байланысты меңгеріп, оны басқа ортаға көшіруде қиындықтарға тап болады.

Осыған байланысты АСБ бар балаларды оқытуда вербалды нұсқаулардан гөрі невербальді нұсқауларды қолдану анағұрлым тиімді болып табылады. Невербальді нұсқаулар – бұл сөзсіз берілетін, көрнекі және әрекеттік қолдаулар жүйесі. Оларға ым-ишаралар, визуалды кестелер мен пиктограммалар, әрекетті модельдеу, қимыл-қозғалыс арқылы бағыттау, бейнематериалдар жатады.

Невербальді нұсқаулардың артықшылығы – ақпаратты нақты, көрнекі және құрылымды түрде ұсынуында. АСБ бар балалардың көпшілігі вербалды ақпаратты қабылдауда қиындық көреді, ал визуалды және әрекеттік қолдаулар олардың қабылдау ерекшеліктеріне сәйкес келеді. Мысалы, әр әрекеттің кезеңдерін сурет арқылы көрсету (қол жуу: суды ашу – сабын жағу – шаю – сүрту) тапсырманы түсінуді жеңілдетеді және әрекеттің бірізділігін сақтауға көмектеседі.

Өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыруда қолданылатын тиімді невербальді стратегияларға кезеңдік визуализация, task analysis әдісі, видео модельдеу, қимыл арқылы үйрету және PECS жүйесін пайдалану жатады. Бұл тәсілдер баланың әрекетті дұрыс орындауын ғана емес, сонымен қатар дағдының автоматтануына және басқа жағдайларда қолданылуына ықпал етеді.

Зерттеулер визуалды және басқа да невербальді қолдауларды қолдану АСБ бар балаларда дағдыларды меңгеру жылдамдығын арттыратынын, әрекеттердің автоматтануына жағдай жасайтынын және әлеуметтік өзара әрекеттің белсенділігін жоғарылататынын көрсетеді. Визуалды қолдаулар баланың зейінін шоғырландыруға, мінез-құлқын реттеуге және қауіпсіздік сезімін қалыптастыруға көмектеседі.

АСБ бар балалармен жұмыс барысында психологиялық жайлылықты қамтамасыз ету ерекше маңызды. Қорқыныштар мен мазасыздық жаңа дағдыларды меңгеруге кедергі келтіруі мүмкін. Сондықтан оқыту үдерісі қолдау мен ынталандыруға негізделуі, бала үшін жағымды және қауіпсіз ортада ұйымдастырылуы тиіс[7-8].

Балаларды диагностикалау барысында біз келесі әдістерді қолдандық:

- сұхбат жүргізу;
- бақылау;
- сауалнама жүргізу.

Қазіргі таңда балалардағы аутизмді диагностикалауға арналған көптеген әдістемелер бар. Біздің мақсатымыз – тек аутизмді бар баланы диагностикалау емес, оның эмоциялық реттелу деңгейін және эмоционалдық сферасының ерекшеліктерін анықтау. Бұл баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесу мүмкіндіктерін бағалауға, сондай-ақ қазіргі уақытта оның өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларының даму деңгейін және болашақта олардың одан әрі дамуы мен меңгерілу перспективаларын анықтауға мүмкіндік береді.

Осы мақсатта біз келесі диагностикалық әдістемелерді таңдадық және қолдандық:

1. Ерте жастағы балалар аутизмін диагностикалау әдістемесі (авторлары: К.С. Лебединская, О.С. Никольская);
2. Өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау (авторлары: М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский).

Сонымен қатар, баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесу мүмкіндігін бағалаумен қатар, оның өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларының даму деңгейін анықтау маңызды болды. Сол үшін ата-аналарға арналған сауалнама (Е.А. Соломахина және И.А. Острейкова материалдары негізінде) таңдалып, біздің зерттеу мақсаттарына сәйкес бейімделді [9-10].

Өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында біз ата-аналармен әңгімелесу жүргіздік, сондай-ақ балалармен жеке жұмыс барысында дағдыларды тестілеу өткіздік. Бұл тестілеу алдын ала әзірленген протоколдарға сәйкес жүргізілді.

Кесте 1. «Өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау»

Дағды	Балл 1	Балл 2
Жеке гигиена ережелері		
Жуынады	2	2
Тісін тазалайды	1	2
Тамақ ішер алдында қолын жуады	1	2
Дәретханадан кейін қолын жуады	1	2
Астыңғы киімін ауыстырады	1	1
Жеке гигиена құралдарын пайдалану		

Сүлгі	2	2
Тіс щеткасы	1	2
Тіс пастасы	1	2
Шампунь	1	0
Сабын	2	2
Мұрын орамалы	1	2
Дәретхана қағазы	2	2
Ас үй ыдыстарын пайдалану		
Қасық	2	1
Шанышқы	2	0
Пышақ	1	0
Таба	2	2
Шашы	2	2
Тәртіп дағдылары		
Киімнің тазалығын қадағалайды	0	1

Әдістемелер арқылы алынған деректерді талдау нәтижесінде біз балалардың ерекшеліктерін, оның ішінде өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларының деңгейін анықтадық және балаларға сипаттама жасадық.

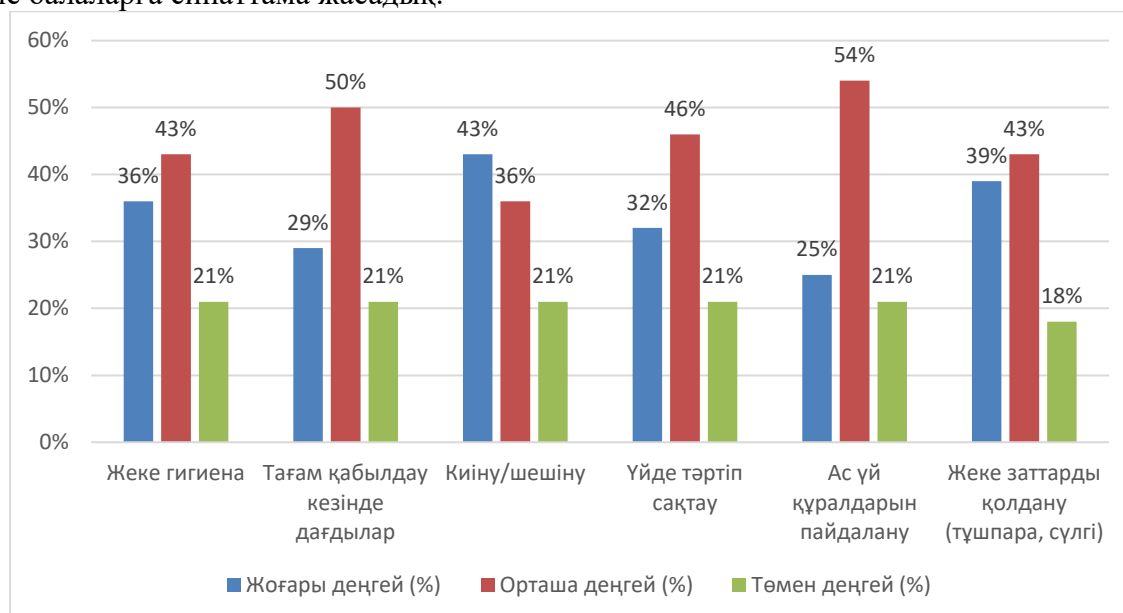


Диаграмма 1. Өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау

- Жеке гигиена:** Балалардың шамамен 36%-ы жоғары деңгейде гигиеналық дағдыларға ие, 43%-ы орташа деңгейде, ал 21%-ында төмен деңгей байқалады. Бұл көрсетеді, көпшіліктің негізгі дағдылары қалыптасқанымен, толық автоматтанған емес.
- Тағам қабылдау кезінде дағдылар:** Балалардың 29%-ы тағам қабылдау дағдыларын жоғары деңгейде меңгерген, 50%-ы орташа деңгейде, 21%-ында төмен. Орташа деңгейдегі балалардың көптігі тағам қабылдау дағдыларын одан әрі дамытуды қажет етеді.
- Киіну/шешіну:** 43% жоғары деңгейде, 36% орташа, 21% төмен. Бұл өздігінен киіну және шешіну дағдылары салыстырмалы түрде жақсы дамығанын көрсетеді.
- Үйде тәртіп сақтау:** 32% жоғары деңгейде, 46% орташа, 21% төмен. Орташа деңгейдегі балалардың басым болуы тәртіп дағдыларын дамыту үшін қосымша қолдауды қажет етеді.
- Ас үй құралдарын пайдалану:** 25% жоғары, 54% орташа, 21% төмен. Орташа деңгейдегі балалардың көптігі құралдарды қолдануда толық сенімді емес екенін көрсетеді.

6. **Жеке заттарды қолдану (тұшпара, сүлгі):** 39% жоғары деңгейде, 43% орташа, 18% төмен. Бұл көрсеткіштер балалардың жеке заттарды қолдануда салыстырмалы түрде жақсы дамығанын көрсетеді.

Қорытынды: Диаграмма көрсеткендей, балалардың көпшілігі өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларында орташа деңгейде. Жоғары деңгейде дағдылары қалыптасқан балалар аз, ал төмен деңгейдегі балалар да бар. Бұл нәтижелер индивидуалды коррекциялық жұмыс жүргізудің маңызды екенін көрсетеді, әсіресе тағам қабылдау мен ас үй құралдарын қолдану дағдыларын жетілдіру үшін.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері көрсеткендей, бар дағдыларды табысты бекіту және болашақта жаңа дағдыларды дамыту үшін әртүрлі түрдегі және көлемдегі көмек қажет. Ең маңыздысы – түзету жұмысының жеке ерекшеліктеріне бейімделуі.

Кесте 2. Өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларын дамытуға арналған жеке түзету бағдарламасын әзірлеу (бір бала мысалында)

Бағдарламаның бөлімдері	Мазмұны	Әдістер құралдар /
Бағдарламаның мақсаты	Баланың күнделікті тұрмыстағы тәуелсіздігін дамыту, практикалық дағдылар мен біліктерді қалыптастыру	-
Негізгі міндеттері	1. Негізгі дағдыларды қалыптастыру және оларды күнделікті өмірге енгізу 2. Тәуелсіз әрекет тәжірибесін қалыптастыру, жинау және қолдану	-
Іс-әрекеті	Тамақтану кезінде ас құралдарын өздігінен қолдану	-
Қысқаша сипаттама	- Жалпы білім қоры төмен- Сөздік қоры шектеулі, сөйлеу үлгілік- Назар аудару тұрақты, ұзақ жұмыс кезінде шаршайды- Ұсақ және жалпы моторикада кемшіліктер бар	Диагностика нәтижелері
Тұрмыстық дағдылар	- Жуыну, тіс тазалау, тамақ алдында және кейін қол жуу- Төменгі іш киімді ауыстыруда көмек қажет- Ас құралдарын (қасық, шанышқы) қолдануда нұсқау қажет	Нұсқау, бақылау
Жеке гигиена құралдары	- Полотенце, тіс щеткасы, паста, мыло – қолданылады- Шампуньді өздігінен қолдану қиын	Бақылау, нұсқау
Ұсақ моториканы дамыту	- Дәндермен және макаронмен ойындар (сұрыптау, аудару, іздеу)- Пластилин, тұзды қамыр, кинетикалық құм, полимерлі балшықпен ойындар- Мозаика және липучкалар	Ойын, жаттығу
Ас құралдарымен ойындар	- Түрлі көлемдегі қасықтармен және ыдыстармен ойын: толтыру, төгу, араластыру- Қиялдағы ойын кезінде ас құралдарын қолдануды ынталандыру (қуыршаққа тамақ беру)- Пластилин мен пластикалық ас құралдарымен ойын: кесу, тесу, ауыстыру	Ойын, ынталандыру, жетон жүйесі
Отбасымен жұмыс	- Ата-аналарға оқыту сабақтары- Жетон жүйесін үйрету- Үйде қолдау көрсету	Оқыту, консультация, ынталандыру

Қорытынды

Қорытындылай келе, аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыру – күрделі әрі көпқырлы педагогикалық үдеріс. Бұл дағдылар баланың дербестігін арттырып, әлеуметтік ортаға бейімделуіне және болашақта қоғамда толыққанды өмір сүруіне негіз болады.

Невербальді нұсқаулар АСБ бар балалардың қабылдау ерекшеліктеріне барынша сәйкес келетін тиімді педагогикалық құрал болып табылады. Визуалды және әрекеттік қолдауларды

жүйелі түрде қолдану балалардың өзін-өзі күту дағдыларын саналы әрі тұрақты меңгеруіне, қоршаған ортамен өзара әрекеттесуін жақсартуға және тәуелсіздігін арттыруға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыруда балалардың жеке ерекшеліктері мен олардың әлеуметтік-қоршаған ортаға бейімделу деңгейінің маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Әсіресе, аутизм спектрінің бұзылысы бар балалар үшін дағдыларды меңгеру процесі күрделі және арнайы түзетуші қолдауды талап етеді.

Өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларын дамыту тек балалардың тәуелсіздігін арттырып қана қоймай, олардың әлеуметтік бейімделуіне, сенсорлық және моторлық дағдыларын жетілдіруіне ықпал етеді. Зерттеу барысында диагностикалық әдістемелерді қолдану арқылы әр баланың дағдыларының деңгейі анықталып, жеке түзетуші бағдарлама әзірленді. Жеке түзетуші бағдарламаны әзірлеу барысында мінез-құлық терапиясының тәсілдері тиімді болып, практикалық дағдыларды қалыптастыруда нақты нұсқаулар, мотивациялық стимулдар және отбасының қатысуы шешуші рөл атқаратыны анықталды. Осыған сүйене отырып, зерттеу мынадай қорытындыларды береді:

Өзін-өзі қызмет көрсету дағдыларын дамытуға бағытталған жеке түзетуші бағдарламалар балалардың тәуелсіздігін арттыруда маңызды құрал болып табылады.

Бағдарламаны құруда әр баланың жеке ерекшеліктері, дамудың нақты деңгейі және әлеуметтік ортадағы жағдай ескерілуі қажет.

Аутизм спектрі бұзылысы бар балалармен жұмыс барысында невербальді нұсқаулар мен визуалды қолдаудың рөлі ерекше маңызды.

Алынған нәтижелер педагогтар мен психологтарға практикалық ұсыныстар беріп, болашақта баланың тәуелсіз өміріне дайындықты қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Осылайша, невербальді нұсқауларды мақсатты әрі жүйелі қолдану аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің маңызды бағыты болып табылады және инклюзивті білім беру жағдайында олардың табысты әлеуметтенуіне жағдай жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Евтушенко И.В., Ильина К.Д. Технология развития навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Международный студенческий научный вестник*. 2017. № 5. ;URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17338> (дата обращения: 21.11.2025).
2. Бейкер, Б. Л. Путь к независимости: обучение детей особенностями развития бытовым навыкам / Б. Л. Бейкер, А. Д. Брайтман. — М.: Теревинф, 2000.
3. Лебединская, К. С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма / Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. — М.: Просвещение, 1991.
4. Никольская, О.С. Психологическая классификация детского аутизма. / О. С. Никольская // Альманах №18 "Детский аутизм: пути понимания и помощи". — ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» Российской академии образования, Москва, 2014
5. Ильина К.Д., Евтушенко И.В. Особенности формирования навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Научное обозрение. Педагогические науки*. — 2017. — № 6-2. — С. 246-260
6. Seaman R.L., Cannella-Malone H.I. Vocational skills interventions for adults with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2016, vol. 28, no. 3. Pp. 479-494.
7. Trembath, D., Iacono, T., Lyon, K., & West, D. (2015). Assessing the implementation and effectiveness of visual supports in the classroom for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 782-796.
8. Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2002). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 143–152. doi:10.1023/A:1005635326276

9. Drüsedau, L.L., Götz, A., Kleine Büning, L. et al. Tübingen Training for Autism Spectrum Disorders (TüTASS): a structured group intervention on selfperception and social skills of children with autism spectrum disorder (ASD). Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci (2023). – URL: <https://doi.org/10.1007/s00406-022-01537-y>
10. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома / Моржисина Е. В. — М.: Терфин, 2012

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

МРНТИ 14.29.33

УДК 376.42

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.006

¹Сардарова Ж.И., ²Серикова А.Б.,

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.д., қауымд. профессор

²7М01902 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2-курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕРТЕГІ ТЕРАПИЯСЫ АРҚЫЛЫ ПДТ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ БЕЛСЕНДІ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІГІ

Аңдатпа. Мақалада сказкотерапия әдісі арқылы бастапқы сынып оқушыларының белсенді сөздік қорын дамыту ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеу көрсеткендей, бұл әдіс балалардың тілдік дағдыларын, ойлау қабілетін және шығармашылық қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Педагогикалық тәжірибеде қолданған жағдайда, оқушылардың сөздік қоры мен сөйлеу белсенділігі айтарлықтай артады.

Кілт сөздер: белсенді сөздік қоры, бастапқы сынып, ЗПР, ертегі терапия, тілдік даму.

¹Сардарова Ж.И., ²Серикова А.Б.,

¹научный руководитель, д.п.н., ассоциров. профессор

²магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

КазНПУ имени Абая ҚазҰПУ, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития активного словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) посредством сказкотерапии. Результаты исследования показали, что данный метод способствует развитию речевых навыков, мышления и творческих способностей детей. Применение сказкотерапии в педагогической практике значительно повышает словарный запас и речевую активность учеников.

Ключевые слова: активный словарный запас, младшие школьники, ЗПР, сказкотерапия, развитие речи

¹Sardarova Zh.I., ²Serikova A.B.,

¹ Scientific supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

² 2year Master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Inclusive Education
Abai Kazakh National Pedagogical University (Abai KazNPU), Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF DEVELOPING ACTIVE VOCABULARY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY THROUGH FAIRY TALE THERAPY

Abstract: The article examines the features of developing active vocabulary in primary school students with mild intellectual disability (MID) through fairy tale therapy. Research results indicate that this method promotes the development of children's speech skills, thinking abilities, and creative potential. Applying fairy tale therapy in educational practice significantly enhances students' vocabulary and verbal activity.

Keywords: active vocabulary, primary school students, mild intellectual disability, fairy tale therapy, speech development

Кіріспе. Қазіргі таңда арнайы білім беру саласында психикалық дамуы тежелген (ПДТ) балаларға тиімді оқыту және түзетуші қолдау әдістерін іздеу өзекті мәселе болып отыр. Бастауыш сынып тәжірибесінде негізгі назар психикалық дамуы тежелген балаларға аударылады. Психикалық дамуының тежелуі (ПДТ) – бұл кейбір психикалық функциялардың (ес, назар, ойлау, эмоциялық-ерік дамуы) жас ерекшелігі нормаларынан артта қалуымен сипатталатын кемістік.

ПДТ бастауыш сынып оқушыларында ең кең таралған психикалық бұзылыстардың бірі болып табылады. Ол психиканың жалпы жетілмегендігімен, сондай-ақ жеке психикалық және психомоторлық функциялардың жеткіліксіз дамуы арқылы сипатталады. ПДТ балалардың танымдық әрекеттерінің тең емес қалыптасуына, интеллектуалдық кемшіліктерге, сөйлеу мен ойлаудың дамымауына, назар мен есінің бұзылуына, тез шаршағыштыққа және эмоциялық-ерік жетілмеушілігіне әкелуі мүмкін.

Н.Ю. Борякова мен М.А. Касицинаның пікірінше, баланың дамудағы кемшіліктерін ең тиімді жеңу мүмкіндіктері ерте және мектепке дейінгі кезеңде аса жоғары, себебі осы кезеңде психика ең икемді болып келеді [1].

В.В. Коркунов атап өткендей, балалардағы дамудың жеке ерекшеліктері мен бұзылу түрлері өте көптүрлі, ал бұзылыстардың себептік негізі соншалықты ерекше, бұл баланың тиімді дамуы мен бұзылған функцияларды қалпына келтіру үшін әртүрлі денсаулықты сақтаушы технологиялық тәсілдерді таңдауды және қолдануды қажет етеді [2].

Психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс жасау ерекшеліктерін ескере отырып, негізгі бағыттар мыналар болып табылады: қоршаған әлем туралы білім мен түсініктерді қалыптастыру, сөйлеу және коммуникативтік дағдыларды дамыту, моториканы жетілдіру, ерікті мінез-құлықты реттеу және танымдық мотивацияны қалыптастыру, сондай-ақ барлық бұзылған танымдық процестерді түзету.

Психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс істеуде қолданылатын көптеген түзетуші-дамыту технологияларының ішінде ерекше назар арт-технологияларға аударылады [3]. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде арт-терапия денсаулықты сақтаушы әсер жүйесі ретінде қарастырылады немесе бейнелеу өнерімен айналысуға негізделген психотерапияның бір түрі болып табылады [4].

Практикалық тәжірибе көрсеткендей, арт-технологиялардың түрлі бағыттарының ішінде ертегілер терапиясы (сказкотерапия) психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс жасауда ең тиімді болып табылады. Бұл әдіс тұлғаның дамуына, психикалық функцияларына, мотивациялық жүйесіне, әлеуметтік маңызды дағдылар мен қабілеттерді (коммуникативтік дағдылар, визуалды өзін-өзі көрсету, басқа адамдардың сезімдерін түсіну қабілеті) қалыптастыруға, сондай-ақ сөйлеуін дамытуға ықпал етеді.

Ертегі терапияны қолдану ПДТ-і бар балаларда педагогикалық және психологиялық проблемаларды шешуге мүмкіндік береді. Бұл әдіс диагностикалық, түзетуші, қалпына келтіруші, психотерапевтік және әлеуметтік функцияларды атқарады, сондықтан мектепке дейінгі тәжірибеде ерекше құнды болып табылады.

Ертегі терапияның негізгі ерекшелігі – баланың объектіні практикалық әрекеттер арқылы тануы. Баланың орындаған практикалық әрекеттері танымдық және зерттеушілік функцияны атқарады, зерттелетін объектінің мәнін ашуға жағдай жасайды [5].

Әдебиетке шолу көрсеткендей, XX ғасырдың 60–70 жылдары пайда болған Ертегі терапия әдісі М. Эриксонмен теориялық тұрғыда негізделген және оның шәкірті Ал Қазақстанда бұл әдіс 1990 жылдардың басынан ғана дамыды. Алғашқы зерттеушілер – И.В. Вачков, Д.Ю. Соколов және С.К. Нартова-Бочавер – әдістің нәтижелілігін атап өткен. Олардың пікірінше, Ертегі терапия баладағы тұлғалық-эмоциялық және мінез-құлықтық проблемаларды шешуге көмектеседі және агрессивтілік немесе уайымшылдықты түзету кезінде, ұялшақтық пен сенімсіздікті жеңуге ықпал етеді [6-7].

Бүгінгі таңда ең беделді ертегі терапевті Т.Д. Зинкевич-Евстигнееваның пікірінше, ертегі терапиясы – бұл ең алдымен «жанның рухани жолы мен адамның әлеуметтік жүзеге асуынан» білім берудің әртүрлі тәсілдерін қамтитын әдістер жиынтығы, сонымен қатар адамның рухани табиғатына сай келетін тәрбиелік жүйе болып табылады [8].

Сонымен қатар, А.И. Захаров, В.С. Мухина, А.М. Прихожан сияқты зерттеушілердің пікірінше, ертегі терапиясы психикалық дамуы тежелген (ПДТ) балаларда туындайтын мәселелермен тиімді күресуге ең қолайлы әдіс болып табылады [9].

И.В. Вачкова ертегі терапиясы адамның өзін-өзі тануын дамытуға, жеке тұлға ретінде қалыптасуға және қоршаған ортамен сенімді қарым-қатынас орнатуға мүмкіндік береді деп есептейді. Ертегі терапиясы, психологиялық көмек көрсету әдісі ретінде, психологқа психиканы бірнеше деңгейде зерттеуге мүмкіндік береді.

Ертегі баланың өмірінде және психикалық дамуына маңызды рөл атқарады. Психологиялық-педагогикалық сипаттағы мәселелер ертегілер арқылы шешіледі: оларды ойнау, жаңа оқиғалар құрастыру, сюжеттер мен кейіпкерлердің әрекеттерін талқылау, әртүрлі жағдайларды шешу арқылы.

Ертегі шынайы түрде жақсы болуы үшін оның оң нәтижелі аяқталуы қажет. Психикалық дамуы тежелген бала бұл сәтте психологиялық тұрғыдан қорғалғандықты сезінеді [10].

Зерттеу материалдары мен нәтижелері. ПДТ бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын тереңірек зерттеу мақсатында зерттеудің анықтаушы кезеңінде Р. И. Лалаева және И. В. Прищепова әдістемесі таңдалды. Аталған әдістеме балалардың психофизиологиялық дамуының ерекшеліктерін, қазіргі жұмыс бағдарламасын және оқу жоспарын ескере отырып бейімделді. Р. И. Лалаева және И. В. Прищепова әдістемесін таңдауымыздың себебі – ол

бастауыш сынып оқушыларының белсенді және пассивті сөздік қорын егжей-тегжейлі зерттеуге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, сөздік қордың жинақталуы мен грамматикалық құрылымның қалыптасуы арасындағы тығыз байланысты ескере отырып, біз әдістемеге қосымша бағыттар енгіздік: сөз жасау және сөз түрлендіру қабілеттерін зерттеу.

I. Лексиканы зерттеу

1. Зат есімдердің сөздік қорын зерттеу. Бұл үшін төмендегідей лексикалық тақырыптар бойынша сөйлеу және көрнекі материал қолданылды:

- Жыл мезгілдері
- Отбасы
- Мектеп
- Ыдыс-аяқ
- Жемістер
- Көкөністер
- Жабайы және үй жануарлары
- Жабайы және үй жануарларының шақалары
- Киім
- Құрал-саймандар
- Жиһаз

II. Сөз түрлендіруді зерттеу

Зат есімдердің жалғыз санын көптік санға айналдыру қабілетін зерттеу.

Зерттеу үшін бір және бірнеше зат бейнеленген жұп карточкалар дайындалды. Мысалы: мысық – мысықтар, шам – шамдар, дән – дәндер, піл – пілдер, сурет – суреттер, апельсин – апельсиндер, кофта – кофталар, қыз – қыздар және т.б.

Балалардан жұп суреттерді қарап, бірінші және екінші суретте не бейнеленгенін атауы сұралады.

III. Сөз жасау дағдыларын зерттеу

Түрлі жануарлардың шақаларын білдіретін сөздерді жасау қабілетін зерттеу.

Зерттеу үшін үй жануарлары мен жабайы жануарлар және олардың шақалары бейнеленген суреттер дайындалды.

Оқушыға жұп суреттер көрсетіліп, алдымен үлкен жануардың атын, содан кейін оның шақасының атын айту сұралады.

Кесте 1. Бастауыш сынып оқушыларының лексикалық дамуының деңгейін Р. И. Лалаева және И. В. Прищепова әдістемесін бейімдеп қолданғандағы ұпайлық жүйеге сәйкестендіру

Барлық тапсырмаларға берілген ұпайлар	Бастауыш сынып оқушысының лексикалық дамуының деңгейі	Деңгей сипаттамасы
32–36	Жоғары	Барлық тапсырмаларға сөздерді өздігінен таңдайды. Сөздік қоры жас ерекшелігі нормасына сәйкес.
25–31	Ортадан жоғары	Сөздерді өздігінен таңдайды, бірақ аздаған қателіктер немесе дәлсіздіктер бар, оларды бала нұсқаулықтан кейін түзете алады.

		Сөздік қоры жеткілікті.
15–24	Орташа	Сөздерді өздігінен таңдайды, бірақ көптеген қателіктер жібереді, оларды бала нұсқаулықтан кейін түзетпейді. Сөздік қоры толық қалыптаспаған.
7–14	Ортадан төмен	Барлық тапсырмаларды орындағанда қателіктер көп. Сөздік қоры жас ерекшелігі нормасынан әлдеқайда төмен.
0–6	Төмен	Жеке жауаптар ғана беріледі, қателіктер бар. Тапсырмаларды тек логопед көмегімен орындайды. Сөздік қоры қалыптаспаған.

Бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын тексеруден өткізгеннен кейін, олардың лексикалық даму деңгейі анықталады. Ол үшін әр оқушы жинаған жалпы ұпай саны есептеледі. Әрбір лексикалық даму деңгейі белгілі бір ұпай ауқымына сәйкес келеді. 1-кестеде баллдардың жалпы сомасының оқушының сөздік қорының қалыптасу деңгейіне сәйкестігі көрсетілген және әр деңгейге қысқаша сипаттама берілген. Р. И. Лалаева және И. В. Прищепова әдістемесіне сәйкес сөздік қордың қалыптасу деңгейлері келесідей бөлінген: жоғары деңгей, ортадан жоғары, орташа, ортадан төмен және төмен деңгей.



Сурет 1. ПДТ-і бар бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорының қалыптасу деңгейлері

Зерттеу барысында ПДТ-і бар 26 бастауыш сынып оқушысының белсенді сөздік қоры анықталды. Әдістеме бойынша балалардың лексикалық дамуы бес деңгейге бөлінді: жоғары, ортадан жоғары, орташа, ортадан төмен және төмен.

Нәтижелер келесідей көрініс тапты:

- **Жоғары деңгей:** 4 бала (15%) – сөздік қоры жас ерекшелігіне сәйкес, барлық тапсырмаларды дербес орындай алады.
- **Ортадан жоғары деңгей:** 7 бала (27%) – сөздерді дербес таңдай алады, бірақ кейбір қателіктер кездеседі, оларды түзетуге болады.

- **Орташа деңгей:** 9 бала (35%) – көптеген қателіктер бар, кейбір сөздерді дұрыс қолдана алмайды, сөздік қоры жеткіліксіз қалыптасқан.
- **Ортадан төмен деңгей:** 4 бала (15%) – тапсырмаларды орындау барысында көп қателіктер жасайды, сөздік қоры жас ерекшелігіне қарағанда төмен.
- **Төмен деңгей:** 2 бала (8%) – тек бірлі-жарым жауаптар береді, сөздік қоры қалыптаспаған, тапсырмаларды тек логопед көмегімен орындай алады.

Аталған нәтижелер ПДТ-і бар балалар арасында сөздік қордың қалыптасуы әртүрлі деңгейде екенін көрсетеді. Ең көп оқушы орташа деңгейде орналасқан, бұл олардың сөздік қорын жетілдіру үшін қосымша түзету және дамытушылық жұмыстарды қажет ететінін аңғартады.

Ертегімен жұмыс істеудің негізгі кезеңдері айқындалды:

Кесте 1. Ертегімен жұмыс істеудің негізгі кезеңдері

Кезең	Аты	Мақсаты	Қолданылатын әдістер/құралдар
1	Танысу	Ертегінің сюжетін тілдік көркемдік құралдар арқылы түсіну, сөйлеуді жетілдіру, сөздік қорды нақтылау, байыту және белсендіру	Сөздік жаттығулар, әңгімелесу, сұрақ-жауап, оқылым
2	Сурет салу	Ертегілерге қызығушылықты дамыту, кейіптерді сурет арқылы көрсету, қиял мен елестіру қабілеттерін дамыту	Сурет салу материалдары, қиял жаттығулары
3	Ойнау және модельдеу	Байланысты сөйлеудің күрделі формаларын дамыту, шығармашылық ертегілер құрастыру	Рөлдік ойындар, ертегіні сахналау, сюжет құрастыру
4	Актерлік шеберлік	Диалогтық және монологтық сөйлеу дағдыларын жетілдіру, эмоциялық-бақылаушы лексиканы қолдану	Шағын фольклорлық формалар: жұмбақ, мақал-мәтел, ертегі өлеңдер, рөлдік ойындар
5	Ойын-драматизация	Үйлестірілген диалог жүргізу, кейіпкерге ену және ойын бейнесін жасау дағдыларын дамыту	Рөлдік ойындар, драматизация, интерактивті ойындар
6	Тәуелсіз қызмет	Әртүрлі тақырыптар бойынша ертегі әңгімелер ойлап шығару қабілетін дамыту	Шығармашылық тапсырмалар, жеке жазба жұмыстар, ертегі құру жаттығулары

Бастауыш мектеп жасындағы психикалық дамуы тежелген (ПДТ) оқушылардың сөздік қорын тексеру жүргізу нәтижелері көрсеткендей, балалардың лексикасын дамыту деңгейі ортадан төмен және орташа болып, жас ерекшелігі нормасына сәйкес келмейді. Зерттеу барысында анықталғандай, ПДТ-і бар оқушылардың пассивті және белсенді сөздік қоры жеткіліксіз, жалпы түсінік пен классификация деңгейі төмен, родовидтік сипаттамалар

қалыптаспаған, заттардың негізгі белгілерін бөліп көрсету қабілеті дамымаған, көптеген сөздердің лексикалық мәнін түсінбеушілік байқалады және жалпы атау сөзін айту дағдылары жетілмеген. Сонымен қатар, балалар сөз жасау және сөз түрлендіруде көптеген қателіктер жіберген, сөздердің грамматикалық үйлесімділігін бұзған.

Сонымен қатар, көпшілігі тапсырмаларды өте баяу орындаған және ұйымдастырушылық көмекке мұқтаж болды.

Барлық зерттелген балалардың сөздік қоры жеткіліксіз деңгейде қалыптасқаны, лексикалық жүйені дамытуға бағытталған коррекциялық әсердің маңыздылығын айқын дәлелдейді.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, ертегі терапиясы әдісі ПДТ-і бар бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын дамытуда тиімді құрал болып табылады. Оның әсері психолого-педагогикалық бірнеше шарттың үйлесімі арқылы жүзеге асады: тәрбиеші, бала және ата-ана арасындағы диалогтық өзара әрекет, ойындық кеңістіктің дұрыс ұйымдастырылуы, эмоционалды-шабыттандырушы ортаның құрылуы және шығармашылық тәсілдің жеке мысалдары арқылы проблемаларды шешуге мүмкіндік беру.

Зерттеу барысында анықталғандай, 26 оқушының арасында:

- 4 бала (15%) жоғары деңгейде сөздік қоры қалыптасқан,
- 7 бала (27%) ортадан жоғары деңгейде,
- 9 бала (35%) орташа деңгейде,
- 4 бала (15%) ортадан төмен деңгейде,
- 2 бала (8%) төмен деңгейде орналасқан.

Бұл деректер ПДТ-і бар балалар арасында сөздік қордың қалыптасуы әртүрлі екенін көрсетеді, ең көп оқушы орташа деңгейде орналасқан, яғни қосымша түзету және дамыту жұмыстары қажет.

Ертегіні қолдану тек мамандарға ғана емес, ата-аналарға да қолжетімді болып, авторлық ертегілерді құрудың қарапайым технологияларын меңгеру арқылы балалардың танымдық, эмоционалды және әлеуметтік дамуын үйлестіруге жағдай жасайды.

Сонымен қатар, ертегі терапиясы әдісі ПДТ-і бар балалардың:

- сөйлеу белсенділігін және сөздік қорын дамытуға,
 - танымдық процестерін, ойлау қабілеттерін және қиялын жетілдіруге,
 - эмоционалды тұрақтылығын нығайтуға,
 - әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын қалыптастыруға,
 - шығармашылық қабілеттерін дамытуға
- ықпал етеді.

Осылайша, ертегі терапиясы әдісі бастауыш сыныптағы педагогикалық практикада балалардың психикалық дамуына, интеллектіне, моторикасына және эмоционалды-әлеуметтік дағдыларына кешенді оң әсер ететін тиімді педагогикалық технология ретінде қарастырылуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Богачева А. Н. Особенности лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Актуальные проблемы специального образования. Тверь, 2022. С. 52-58.

2. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект). — М.: В.Секачев, 2007. — 78 с.
3. Музафарова Е. А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. — 2016. — №5. — С. 89-91. 5. Стрелкова Л. П.. Уроки сказки. — М., 1999. — 119 с.
4. Гопкало Т. В. Изучение словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития. 2017. № 3. С. 34-38. 19. 20. 21. с. 22. Дьячков А. И. Дефектологический словарь. М., 2007. 504 с.
5. Колмыкова А. С. Использование обобщающих слов у младших школьников с задержкой психического развития // Педагогический форум. Пенза, 2022. С. 108-110.
6. Коненкова И. Д. Обследования речи дошкольников с задержкой психического развития. М., 2005. 78 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб., 2000.
8. Фабрициус А. Е. Изучение особенностей речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Вектор развития современной науки. М., 2018. С. 426-428.
9. Царицан В. Д. Логопедическая работа с младшими школьниками с ЗПР в общеобразовательной школе // Фундаментальные и прикладные научные исследования в современном мире. Уфа, 2023. С. 243-247.
10. Шевченко С. Г., Бабкина Н. В., Вильшанская А. Д. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе. М., 2005. 197 с.

УДК 376.43

МРНТИ 14.25.09

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.010

¹Сабденова Б.А., ²Ерубаева А. А

¹PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы

²7M01908 - Аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларды қолдау" мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

ШЕЙПИНГ ӘДІСІН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Аңдатпа. Мақалада аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу дағдыларын шейпинг әдісін қолдана отырып дамыту ерекшеліктері қарастырылады. Әдістің теориялық негіздері, қолдану кезеңдері мен принциптері ұсынылады. Баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттестігін және әлеуметтік бейімделуін жақсартуға мүмкіндік беретін коммуникативтік дағдыларды жүйелі түрде қалыптастырудың маңызы атап көрсетілген.

Түйінді сөздер: мектепке дейінгі жастағы балалар, аутизм, сөйлеу дағдылары, шейпинг әдісі, коммуникативтік даму, коррекциялық жұмыс.

¹Сабденова Б.А., ²Ерубаева А.А.

¹PhD, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

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

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ШЕЙПИНГА

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития речевых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с использованием метода шейпинга. Представлены теоретические основы метода, его этапы и принципы применения в коррекционно-развивающей работе. Подчеркивается значимость системного подхода к формированию коммуникативных умений, позволяющего повысить эффективность социализации и взаимодействия ребенка с окружающей средой.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, аутизм, речевые навыки, метод шейпинга, коммуникативное развитие, коррекционная работа.

¹Erubaeva A.A., ²Sabdenova B.A.,

¹PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

²2st-year Master's student in the specialty 7M01908 – “Support for Children with Autism Spectrum Disorders”, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

DEVELOPING SPEECH SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER USING THE SHAPING METHOD

Abstract: The article examines the development of speech skills in preschool children with autism spectrum disorders using the shaping method. The theoretical foundations of the method, its stages, and principles of application in corrective and developmental work are presented. The importance of a systematic approach to the formation of communicative abilities, which enhances the child's socialization and interaction with the environment, is emphasized.

Keywords: preschool children, autism, speech skills, shaping method, communicative development, corrective work.

Кіріспе. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының соңғы бағалауларына сәйкес, әр 160 баланың бірі аутизм спектрінің бұзылуына шалдыққан. Аталған көрсеткіш орташа мән болып табылады және әртүрлі зерттеулерде едәуір өзгереді. Соңғы он жыл ішінде аутизмі бар балалардың саны 10 есе өсті. Осыған байланысты аутизм спектрінің бұзылыстары бар балаларды оқыту, әлеуметтік бейімдеу және әлеуметтендіру мәселесі өткір тұр.

Әдеби деректерді талдау (Е.Р. Баенская, В.Е. Каган, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская) көрсеткендей, балалардағы аутизмді классификациялаудың бірыңғай тәсілі әлі жоқ. Халықаралық аурулардың 10-шы қайта қаралған классификациясын (1994) талдау әртүрлі балалар аутизмінің типтері жаңа «Жалпы (первозиялық) даму бұзылыстары» рубрикасына енгізілгенін көрсетті. Бұл рубрикаға әлеуметтік бейімдеудегі, коммуникациядағы, жалпы өзара әрекеттегі бұзылыстары бар, сондай-ақ стереотиптік мінез-құлық формалары бар жағдайлар кіреді. Аутизмнің жүйелендірілуінің негізі эволюциялық-биологиялық тәсіл болып табылады, мұнда даму бұзылыстарының бастапқы сипаты мойындалады. Аутизмнің басқа бір бөлінуі аутистік бұзылыстардың көріну жасын ескереді.

Осы себепті әртүрлі шығу тегіндегі аутизм типтері (конституциялық және процесстік) бір «балалық аутизм» рубрикасында көрсетіліп, бұл факт нақты көрсетілмеген. Процесстік аутизм ақаулы жағдай ретінде «атиптік аутизм» рубрикасына енгізілген[1-3].

Көптеген авторлардың пікірінше (Е.Р. Баенская, Ф. Волкмар, Н.С. Жукова, Н.Г. Манелис, О.С. Никольская, L. Kanner, R.L. Koegel және басқалар), аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалардың әлеуметтік бейімделуіне кедергі жасайтын негізгі бұзылыстардың бірі – коммуникативтік дағдылардың жеткіліксіз дамуы. Бұл сөйлеудің жоқтығы немесе кеш дамуы, сөйлеудегі стереотиптер, диалог жүргізу қабілетінің болмауы, сұрақтарға жауап бере алмау сияқты ерекшеліктермен көрінуі мүмкін[4-5].

Балалардағы коммуникативтік дағдыларды дамыту және қарым-қатынас мәселесін зерттеушілер А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Л.Я. Лозован, Т.А. Репина, Е.Г. Савина, Е.О. Смирнова және басқалар қарастырған. Олар коммуникативтік дағдылардың дамуы баланың әлеуметтік-коммуникативтік дамуының негізгі процесі деп санайды және оны тиімді қарым-қатынас жасау және қоршағандармен сәтті өзара әрекеттесу қабілетін дамыту ретінде сипаттайды. Бұл процесс барысында бала тек басқа адамды ғана емес, өз-өзін де танып біледі. Аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалардағы коммуникативтік дағдыларды дамыту әдістері мен әдістемелері отандық мамандар тарапынан көбінесе толық емес және фрагментарлық сипатта баяндалады. Кейде авторлар ұсынған әдістемелер (В.М. Башина, С.А. Морозов, С.С. Морозова, О.С. Никольская) тек шектеулі коммуникативтік дағдылар топтарын бағалауға бағытталған және көбінесе коммуникативтік дағдылардың дамуын емес, жалпы сөйлеу дамуын бағалауға басымдық беріледі[6-7].

Шейпинг әдісі – бұл баланың мінез-құлқын кезең-кезеңімен, бар мінез-құлықтан қалаулы мінез-құлыққа дейін өзгерту әдісі, мұнда әрбір сәтті әрекет эпизоды идеал мінез-құлыққа жақындаған сайын нығайтылады.

Шейпинг әдісі бірінші сәтті әрекетті күшейтуден басталады. Әдістің әсері бірден байқалмайды. Әрбір кезеңде баланың жаңа дағдыны бекітуі үшін жеткілікті уақыт қалдыру қажет. Жақсы жоспарлау міндетті болып табылады. Арнайы дайындықсыз бұл әдісті қолдану ұсынылмайды.

Шейпинг әдісі күнделікті көптеген жағдайларда жаңа мінез-құлықты меңгеруге көмек көрсету үшін қолданылады. Мысалы, логопедтер бұл әдісті қолданғанда алдымен ерін қозғалысын, кейін дыбыстарды, соңында сөздер мен сөйлемдерді айту дағдыларын нығайтады. Шейпинг әдісі жүйелі және кезең-кезеңімен жүргізілгендіктен, маман әрдайым соңғы мақсатты мінез-құлықты есте ұстайды[8-10].

Зерттеу материалдары және нәтижелері.Отандық және шетелдік авторлардың мектепке дейінгі жастағы аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалардың коммуникативтік дағдыларын дамыту мәселесі бойынша арнайы әдебиеттерін талдағаннан кейін, біз эксперименттік зерттеу ұйымдастырдық. Зерттеудің мақсаты: аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы коммуникативтік дағдылардың даму деңгейін анықтау. Мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылды:

1. Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы коммуникативтік дағдылардың даму деңгейін зерттеу үшін әдістер мен диагностикалық тапсырмаларды таңдау;
2. Коммуникативтік дағдылардың даму ерекшеліктерін анықтау, критерийлерді бөліп көрсету және олардың деңгейін бағалау.

Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы коммуникативтік дағдылардың даму деңгейін зерттеу үшін біз келесі әдістер мен диагностикалық тапсырмаларды қолдандық:

1. **Сауалнама** – баланың ата-аналары (заңды өкілдері) САВА Ерте араласу орталығының кураторы әзірлеген анкетаны толтырды.
2. **Ата-аналармен әңгімелесу** – анкетаның пункттері бойынша талқылау, баланың сөйлеу дамуының анамнезін жинау.
3. **Баланы табиғи жағдайда бақылау** – 30 минут бойы баланың өздігінен әрекет ету процесінде бақылау жүргізу.
4. **«Жұптық шарттандыру» диагностикалық тапсырмасы** – педагогпен жағымды стимулдарды үйлестіру арқылы жеке-жеке жүргізілген 20 минуттық сеанс. Балаларға мотивациялық ынталандырулар ұсынылды: жарық шашатын ойыншықты қосу, көпіршіктер үрлеу, сумен ойнау, сенсорлық қорап, мультфильмдердің әуендері бар телефон.

Анкетаның, ата-аналармен әңгімелесудің және баланы табиғи жағдайда өздігінен әрекет ету процесінде бақылаудың нәтижелері бойынша әр балаға қысқаша сипаттама жасалды.

Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы коммуникативтік дағдылардың даму деңгейін анықтау үшін біз Марк Сандбергтің **VB-MAPP** бағалау жүйесінде көрсетілген вербалды мінез-құлықтың негізгі функционалдық кластарын дамыту критерийлері мен көрсеткіштеріне сүйендік.

Вербалды мінез-құлықты дамыту вехаларын бағалаудың теориялық негізі – Б.Ф. Скиннердің «Вербальды мінез-құлық» (1957) еңбегі болып табылады.

Кесте 1. Вербалды мінез-құлықтың функционалдық кластары

Функционалдық класс	Сипаттамасы	Мысал
Манд (Mands)	Өтініш. Баланың қажеттілігін немесе тілегін білдіру.	Баланың серуенге шыққысы келетіндіктен, «аяқ киім берші» деп сұрауы.
Такт (Tacts)	Объектілерді, әрекеттерді немесе оқиғаларды атау немесе анықтау.	Баланың өз аяқ киімін көріп, «аяқ киім» деп айтуы.
Интравербалды әрекет (Intraverbals)	Сұрақтарға немесе репликаларға жауап беру, әңгіме жүргізу үшін басқа сөздермен басқарылатын сөйлеу әрекеті.	Біреу «Не киесің?» деп сұрағанда, бала «аяқ киім» деп жауап беруі.
Тыңдаушы мінез-құлық (Listener Behavior)	Басқа адамның нұсқауларын орындау немесе өтінішіне сәйкес әрекет ету.	Біреу «аяқ киім» дегенде, бала оларды алу.
Эхо (Echoics, дыбысты қайталау)	Естіген сөзді қайталау.	Біреу «аяқ киім» дегенде, бала да «аяқ киім» деп айту.
Имитативті мінез-құлық (Imitation)	Біреудің моторлық әрекетін қайталау (қол қимылдары немесе жест тілін қоса).	Біреу қолдарын соқса, бала да сол қимылды қайталау (аяқ киім дегенді білдіретін жест).
Текстуальды әрекет	Жазылған сөздерді оқу.	Жазылған «аяқ киім» сөзін көріп, «аяқ

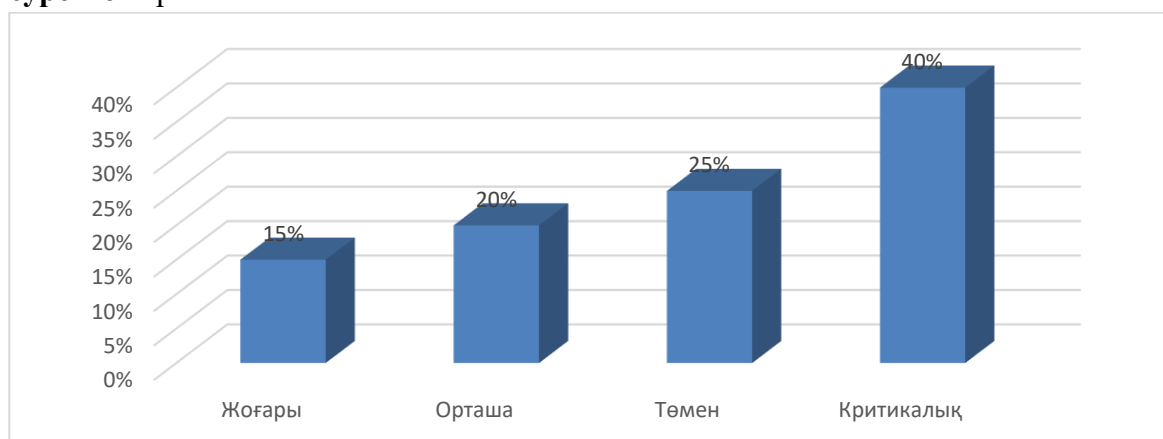
(Textual Behavior)		киім» деп айту.
Копирование текста (Copying Text)	Сөзді қайта жазу.	Біреу «аяқ киім» сөзін жазса, бала сол сөзді қайта жазуы.
Транскрипция (Transcription)	Естіген сөзді жазу.	Біреу «аяқ киім» деп айтса, бала оны жазу арқылы көрсетуі.

Бірінші критерий. Манд (Өтініш дағдысы)

Өтініш дағдысын бағалау нәтижелері көрсеткендей:

- **3 бала (15%)** – өтініш дағдысы қалыптасқан. Бұл балалар толық сөйлемдермен сұрайды, сұрақтар қояды және нұсқаулар береді, оларды ересектерге де, әріптестеріне де бағыттай алады.
- **4 бала (20%)** – өтініш дағдысының орташа деңгейі анықталды. Балалар мотивациялық стимулдарды екі сөзбен, зат есімдер мен етістіктерді қолданып сұрайды. Қарапайым сұрақтар қоя алады, бірақ әрдайым сұхбаттасушыдан жауап алуға қызығушылық танытпайды. Көбіне бұл сұрақтар сол сәтте қажет мотивациялық стимул болмаған кезде қойылады.
- **5 бала (25%)** – өтініш дағдысының төмен деңгейі анықталды. Балалар бір сөзбен бірнеше мотивациялық стимулдарды сұрайды, бұл стимулдар олардың көру аймағында немесе өтініш жасау үшін мотивациялық жағдай қайта құрылғанда қолжетімді болады. Олар спонтанды түрде өздері үшін маңызды күшті мотивациялық стимулдарды сұрайды.
- **8 бала (40%)** – өтініш дағдысының критикалық деңгейі анықталды. Балаларда бұл дағды жоқ: екеуі ересек адамның қолын ұстап сұрайды, үшеуі өтініштің орнына қалаусыз мінез-құлық көрсетеді. Қалған балаларда коммуникативтік мотивация мен қажеттілік төмен, олар ересектермен қарым-қатынастан аулақ болады.

Бірінші критерий – манд (өтініш дағдысы) бойынша алынған нәтижелердің сандық талдауы **1 суретте** көрсетілген.



Сурет 1. Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы манд (өтініш) дағдысының даму деңгейі

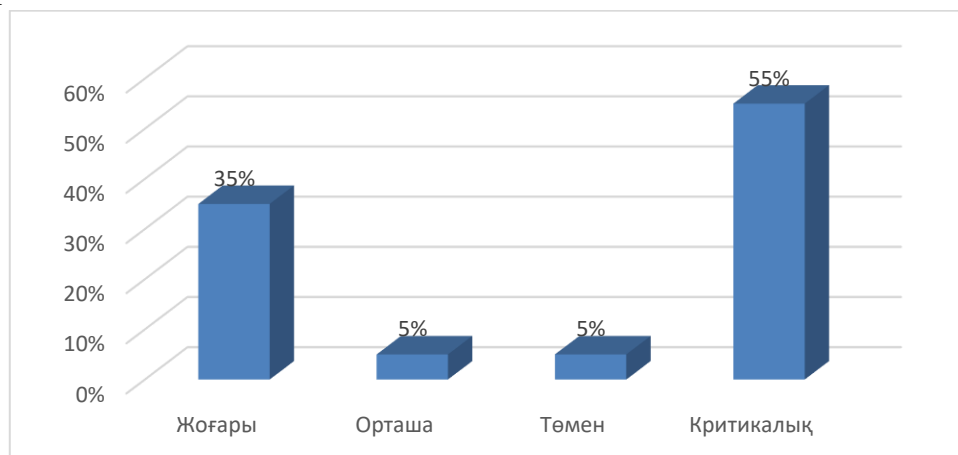
Екінші критерий. Такт (атау дағдысы)

Атау дағдысын бағалау нәтижелері көрсеткендей, кейбір балаларда бір сөзбен вербалды өтініш жасау және эхо (қайталама) дағдылары болса да, олар бұл дағдыларды атау дағдысына біріктіре алмайды және сол суреттер мен заттарды атау қабілетіне ие емес. Мысалы, 10 және 11 нөмірлі ұлдар мотивациялық стимулдарды вербалды түрде сұрай алды (мұғалім көпіршіктерді үрлеуді бастағанда, балалар «көпіршіктерді берші» деп сұрады),

педагогты қайталап айту қабілеті болды (педагог «көпіршіктер» деді, бала: «көпіршіктер»), бірақ карточкада көпіршіктің суреті немесе стимулдың өзі ұсынылғанда «Бұл не?» деген сұраққа жауап бере алмады. Бұл балаларда атау дағдысы қалыптаспағанын және вербалды мінез-құлықтың функционалдық кластарында спонтанды жалпылау орын алмайтынын көрсетеді.

7 бала (35%) – атау дағдысының жоғары деңгейі анықталды. Балалар заттар мен әрекеттерді атай алады, екі компонентті атауды қолданады, заттардың сипаттамаларын, бөлшектерін және функцияларын атап көрсетеді.

Екінші критерий – такт (атау дағдысы) бойынша алынған нәтижелердің сандық талдауы **2 суретте** көрсетілген.



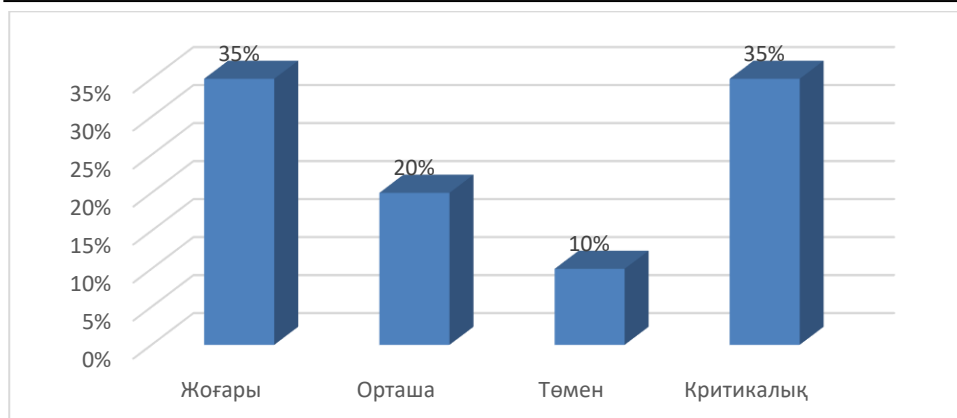
Сурет. 2. Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы такт (атау) дағдысының даму деңгейі

Үшінші критерий. Эхо (қайталау дағдысы)

Дыбыстарды, буындарды және сөздерді қайталау дағдысын талдау көрсеткендей:

- 7 бала (35%) – қайталау дағдысы толық қалыптасқан. Балалар педагогтан сөздер мен фразаларды қайтала алады. Сонымен қатар эхо реакциясының ұзақтығы бағаланды: жоғары деңгейдегі балалар педагогтан 3–5 сөзден тұратын фразаларды қайталауға қабілетті болды.
- 8, 9, 10 және 12 нөмірлі ұлдарда қайталау дағдысы дамығанымен артикуляция бұзылыстары байқалды.
- 11 нөмірлі ұлда сөйлеуде тұрақты эхолалиялар анықталды.

Аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалардағы дыбыстарды, буындарды және сөздерді қайталау дағдысының даму деңгейінің сандық талдауы 3 суретте көрсетілген.

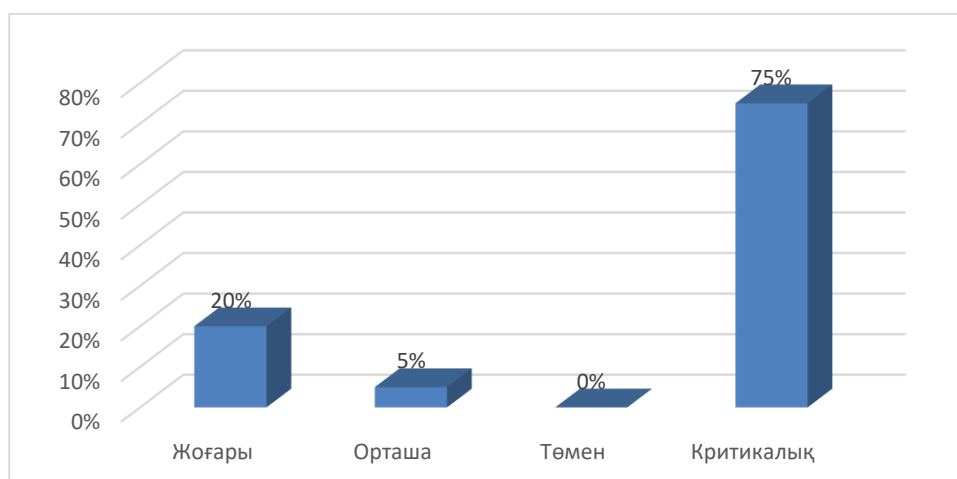


Сур. 3. Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы дыбыстарды, буындарды және сөздерді қайталау дағдысының даму деңгейі
Төртінші критерий. Интравербальды реакция

Интравербальды дағдыларды талдау көрсеткендей:

- 4 бала (20%) – интравербальды дағдылардың жоғары деңгейі бар. Олар қарапайым сұрақтарға жауап береді, сюжеттік суреттер бойынша сұрақтарға жауап бере алады, бірақ бұл деңгейдегі балаларда мәтін бойынша сұраққа жауап беру немесе әңгіме қайта айту дағдысы қалыптаспаған.
- 3 бала (15%) – интравербальды дағдылардың төмен деңгейі бар. Олар тек жаттықтырылған сұрақтарға ғана жауап береді. Мысалы, 13 нөмірлі ұл «Атың кім?» деген сұраққа дұрыс жауап бере алмады, бірақ «Сенің атың кім?» деген сұраққа дұрыс жауап берді.
- Қалған балалардың (65%) сұрақтарға жауап беру дағдысы қалыптаспаған.

Аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалардағы интравербальды дағдылардың даму деңгейінің сандық талдауы 4 суретте көрсетілген.



Сур. 4. Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы интравербальды дағдының даму деңгейі

Бесінші критерий. Әлеуметтік мінез-құлық және ойын

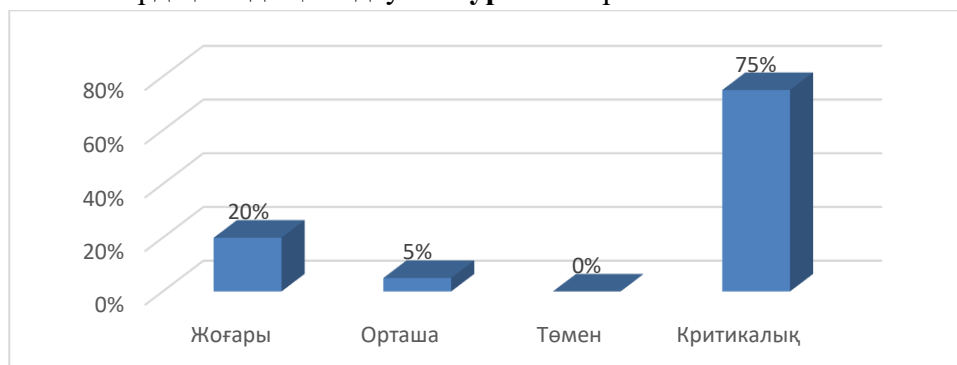
Әлеуметтік мінез-құлық пен ойынды бағалау нәтижелері көрсеткендей:

- 4 бала (20%) – ересектермен және әріптестерімен әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдысы қалыптасқан. Бұл балалар ойын барысында әріптестерімен ынтымақтасып, бірлескен әрекеттерде жұмыс істейді, әріптестердің өтініштеріне жауап береді және

спонтанды түрде әріптесіне сұрақпен немесе өтінішпен жүгінеді. 18 және 19 нөмірлі ұлдар әріптестерімен диалог жүргізуде қиындықтар туғызады, көбінесе тақырыпты өздері үшін мотивациялық тақырыптарға ауыстырады. 19 нөмірлі ұл педагог тақырыпты өзгертсе, диалог барысында қалаусыз мінез-құлық көрсеткен.

- **1 бала (5%)** – әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдысының орташа деңгейі анықталды. 12 нөмірлі ұл ересектермен және әріптестерімен көзбен байланыс орната алады, ойын барысында әріптестерін бақылап, олардың моторлық әрекеттерін қайталайды, қарапайым өтініштермен әріптестеріне жүгінеді және әріптестің нұсқауларын орындайды.
- **15 бала (75%)** – әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдысының критикалық деңгейі анықталды. Балаларда ересектермен немесе әріптестерімен көзбен байланыс жоқ немесе қысқа уақытқа ғана орнайды. Олар әріптестеріне өтініш білдіре алмайды және ойын әрекеттерінде өзара әрекеттесе алмайды.

Бесінші критерий – әлеуметтік мінез-құлық және ойын дағдылары бойынша алынған нәтижелердің сандық талдауы **5 суретте** көрсетілген.

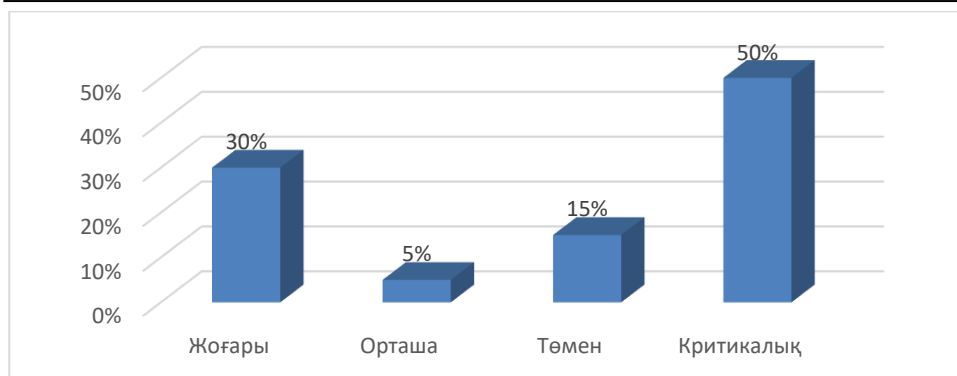


Сур. 5. Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы әлеуметтік мінез-құлық пен ойын дағдысының даму деңгейі

Алтыншы критерий. Сөйлеуді түсіну

Бағытталған сөйлеуді түсіну дағдысын бағалау нәтижелері көрсеткендей, 6 бала (30%) бұл дағды толық қалыптасқан. Бұл балалар контекстте немесе контексттен тыс берілген нұсқауларды түсінеді, заттар мен суреттерді, етістіктерді, сын есімдерді, септік предлогтарын ажырата алады. Балалар арнайы моторлық нұсқауларды және көпкомпонентті (3–4) нұсқауларды түсініп орындай алады.

Алайда, 14 және 15 нөмірлі ұлдар «не?» және «ненеден?» деген септік сұрақтарын ажырата алмады. Мысалы, тапсырмада баланың алдында «сок пакеті» және «стакан» карточкалары жатқанда, педагог «Не ішесің?» деген сұрақ қойса, бала «сок пакеті» карточкасын көрсетуі керек, ал «Неден ішесің?» деген сұраққа бос стакан карточкасын көрсетуі қажет. 14 және 15 нөмірлі ұлдар бұл тапсырмада септік сұрақтарын тыңдау арқылы дұрыс ажырата алмады.



Сур. 6. Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардағы бағытталған сөйлеуді түсіну дағдысының даму деңгейі

Біз жүргізген зерттеу, аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардың коммуникативтік дағдылардың даму деңгейлерін зерттеуге бағытталған, балалардың тек 20%-ында коммуникативтік дағдылардың жоғары деңгейі бар екенін көрсетті. Қалған балалар үшін аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға бағытталған коррекциялық-педагогикалық жұмыс жүйесін құру қажет.

Аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға арналған негізгі коррекциялық-педагогикалық бағыттарды әзірлеу және негіздеу, біздің пікірімізше, балалардың дағдыларын жетілдіруге және оларды жоғары әрі сапалы деңгейге көтеруге мүмкіндік береді.

Біздің ұсынған жұмысымыз Б.Ф. Скиннер мен О.И. Ловаас әзірлеген қолданбалы мінез-құлық талдауының принциптері мен стратегияларына, сондай-ақ отандық дефектологтар – Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский жасаған арнайы принциптерге негізделген.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардың коммуникативтік дағдылары әртүрлі деңгейде қалыптасқан: балалардың тек 20%-ында жоғары деңгейі байқалды, ал қалған балаларда бұл дағдылар төмен немесе критикалық деңгейде. Мұндай жағдай аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалар үшін арнайы жүйелі коррекциялық-педагогикалық қолдаудың қажеттілігін көрсетеді. Шейпинг әдісі балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытудың тиімді тәсілі ретінде қарастырылуы мүмкін. Бұл әдіс мінез-құлықты қадам-қадаммен өзгертуге, бастапқы әрекеттерді қалаған мінез-құлыққа жақындатуға және әрбір сәтті қадамды нығайтуға мүмкіндік береді. Зерттеу көрсеткендей, балалардың кейбір функционалдық вербалды дағдылары – манд (өтініш), такт (атау), эхо (қайталама), интравербалды жауап және әлеуметтік мінез-құлық – толық немесе жартылай қалыптасқан, бірақ көпшілігі үшін олар спонтанды түрде дамымайды. Шейпинг әдісін қолдану арқылы:

- әрбір коммуникативтік дағдының жеке компоненттері кезең-кезеңімен бекітіледі;
- балалардың мотивациялық стимулдарға жауап беру қабілеті және спонтанды коммуникациялық әрекеттері жақсарады;
- функционалдық вербалды мінез-құлықтың әр класы (манд, такт, эхо, интравербал) бір-бірімен үйлесімді дамиды;
- әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдылары мен ойын әрекеттерінде белсенділік артады.

Қорытындылай келе, шейпинг әдісі аутизм спектрінің бұзылыстары бар мектепке дейінгі балалардың коммуникативтік дағдыларын жүйелі түрде дамытуға мүмкіндік беретін тиімді педагогикалық құрал болып табылады. Бұл әдістің қолданылуы балалардың дағдыларын жоғары әрі сапалы деңгейге көтеруге, олардың әлеуметтік бейімделуін жақсартуға және күнделікті өмірде өзара әрекеттесу қабілеттерін арттыруға ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Хаустов А. В.. *Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом* : Дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.03/ А. В. Хаустов, М., 2005.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. *Клинико-психологическая классификация / Диагностика раннего детского аутизма*. М.: Просвещение, 1991.
3. Морозова Т.И. *Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме*. // *Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции*. / Под ред. С.А. Морозова. – М., 2001. – С. 102 – 131.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. *Работа по развитию речи / Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм*. — М.: Просвещение, 1989.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. *Аутичный ребенок: Пути помощи*. Изд. 4-е, стер. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с. 32. Нуриева Л.Г. *Развитие речи у аутичных детей: метод.разраб.* – Изд. 3-е. – М.: Теревинф, 2007. – 112 с.
6. Хаустов А.В. *Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с детским аутизмом* // *Практическая психология и логопедия*. – 2005. – №5 6 (16,17). – С. 9–15.
7. Лебединский В.В. *Искаженное психическое развитие. Нарушения психического развития у детей*. — М.: МГУ, 1985.
8. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*, уч. М., 1997. 287 с.
9. Лисина М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. М.1986 г.
10. Lovaas O.I., Simmons J.Q., Koegel R.L., Stevens-Long J. *Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy* / *Journal of applied behavior analysis*, 1973. – Vol. 6. – P. 13

ӨОЖ 376.37

FTAMP 14.29.23

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.004

¹Шалдарбек С.Б., ²Булабаева С.Т., Жақанбаева Б.Б.
^{1,2} Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
³ Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

ОПТИКАЛЫҚ ДИСГРАФИЯНЫ ЗЕРТТЕУДЕГІ КӨРУ ГНОЗИСІНІҢ МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада мектеп жасындағы балалардағы оптикалық дисграфияның пайда болу және көріну механизмдеріндегі көру гнозисінің рөлі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – жазудағы оптикалық қателерге әсер ететін көру қабылдауының, көру – бейнелік және оптико-кеңістіктік функциялардың ерекшеліктерін анықтау. Сонымен қатар, көру гнозисінің дамуы мен тілдің графикалық жүйесін меңгеру деңгейі арасындағы байланысқа және оптикалық дисграфияны басқа жазбаша тіл бұзылыстарынан ажыратуға мүмкіндік беретін диагностикалық маңызды көрсеткіштерді айқындауға назар аударылады.

Зерттеуде психологиялық – педагогикалық және нейропсихологиялық тексерулердің нәтижелері келтіріліп, жазбадағы типтік қателер мен олардың көру гнозисінің жекелеген компоненттерінің жеткіліксіздігімен байланысы талданады. Нәтижелер көрсеткендей, графикалық ұқсастығы бар әріптерді тану қабілетінің төмендеуі, көру– кеңістіктік талдау жеткіліксіздігі және көру жадысының әлсіздігі оптикалық дисграфияның құрылымын анықтайтын негізгі факторлар болып табылады.

Анықталған заңдылықтар бұл бұзылыстың диагностикалық критерийлерін нақтылауға, сондай– ақ көру гнозисі мен оптико– кеңістіктік функцияларды дамытуға бағытталған коррекциялық жұмысты жүйелеуге мүмкіндік береді. Мақаладағы тұжырымдар оптикалық дисграфия механизмдерін теориялық тұрғыдан терең түсінуге және жазу дағдысында қиындықтары бар балаларға логопедиялық және нейропсихологиялық қолдау көрсетуде қолдануға негіз бола алады.

Кілттік сөздер: оптикалық дисграфия; көру гнозисі; визуалды қабылдау; визуалды– кеңістіктік функциялар; нейропсихология

¹ Шалдарбек С.Б., ² Булабаева С.Т., ³ Жақанбаева Б.Б

^{1,2} Казахский национальный женский педагогический университет

³ Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан

ЗНАЧЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА В ИЗУЧЕНИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

Аннотация

Статья посвящена анализу роли зрительного гнозиса в механизмах формирования и проявления оптической дисграфии у детей школьного возраста. Целью исследования является выявление специфических нарушений зрительного восприятия, оптико– пространственных функций и зрительно– образной дифференциации, которые лежат в основе ошибок письма оптического характера. Особое внимание уделяется соотношению развития зрительного гнозиса с уровнем овладения графической системой языка, а также определению диагностически значимых показателей, позволяющих дифференцировать оптическую дисграфию от других форм нарушений письменной речи.

В работе представлены данные психолого– педагогического и нейропсихологического обследования, анализируются типичные ошибки письменной речи и их связь с недостаточностью отдельных компонентов зрительного гнозиса. Полученные результаты показывают, что снижение способности к узнаванию графически сходных букв, недостаточность зрительно– пространственного анализа и слабость зрительной памяти являются ключевыми факторами, определяющими структуру оптической дисграфии.

Выявленные закономерности позволяют уточнить диагностические критерии данного нарушения и обосновать необходимость целенаправленной коррекционной работы, включающей развитие зрительного гнозиса и оптико– пространственных функций. Представленные выводы способствуют углублению теоретического понимания механизмов оптической дисграфии и могут быть использованы в практике логопедического и нейропсихологического сопровождения детей с трудностями письма.

Ключевые слова: оптическая дисграфия; зрительный гнозис; визуальное восприятие; визуально– пространственные функции; нейропсихология

¹ Shaldarbek S.B., ² Bulabayeva S.T., ³ Zhakanbayeva B.B

^{1,2} Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THE ROLE OF VISUAL GNOSIS IN THE STUDY OF OPTICAL DYSGRAPHIA

Abstract

The article examines the role of visual gnosia in the mechanisms underlying the formation and manifestation of optical dysgraphia in school–age children. The aim of the study is to identify specific

impairments in visual perception, visuospatial functions, and visual-image differentiation that contribute to writing errors of an optical nature. Special attention is paid to the relationship between the development of visual gnosis and children's mastery of the graphic system of the language, as well as to identifying diagnostically significant indicators that differentiate optical dysgraphia from other forms of written language disorders.

The paper presents the results of psychological–pedagogical and neuropsychological assessments, analyzes typical writing errors, and examines how these errors relate to deficits in particular components of visual gnosis. The findings demonstrate that reduced ability to distinguish visually similar letters, insufficient visuospatial analysis, and weakened visual memory are key factors determining the structure of optical dysgraphia.

The patterns identified in the study refine diagnostic criteria for this disorder and justify the need for targeted remedial interventions aimed at developing visual gnosis and visuospatial functions. The conclusions contribute to a deeper theoretical understanding of the mechanisms of optical dysgraphia and can be applied in the practice of speech–language pathology and neuropsychological support for children experiencing difficulties in writing.

Keywords: *optical dysgraphia; visual gnosis; visual perception; visuospatial functions; neuropsychology.*

Кіріспе. Бастауыш сынып оқушыларында жиі кездесетін оқу қиындықтарының бірі ретінде қарастырылатын – жазбаша тілінің дамуына қатысты қиындықтар педагогикалық және нейропсихологиялық зерттеулерде ерекше назарда тұрған мәселелердің бірі болып отыр. Қазіргі кезеңде білім алушылардың оқу дағдыларының сапасына қойылатын талаптардың артуы, жазу процесінің күрделілігі және когнитивтік функциялардың қалыптасу ерекшеліктері дисграфия сияқты бұзылыстарды зерттеудің өзектілігін арттыруда.

Қазақстан Республикасының Оқу–ағарту министрлігінің №4 бұйрығына сәйкес, ерекше білім беруге қажеттіліктерді бағалау тәртібі оқу қиындықтарының себептеріне байланысты балалардың екі тобын айқындайды: біріншісі – клиникалық негіздегі бұзылыстарға (есту, көру, интеллект, сөйлеу, тірек–қимыл жүйесі және т.б.) байланысты топ; екінші топты – оқу дағдыларының қалыптасуындағы ақыл–ой және физикалық дамуы бұзылмаған балалар кіреді, олардың ерекше білім беру қажеттіліктері олардың білім беру процесіне енуіне кедергі келтіретін әлеуметтік–психологиялық және басқа факторлармен анықталады 1) әлеуметтік осал топтағы отбасыларда тәрбиеленетін, микроәлеуметтік және педагогикалық қараусыз қалған балалар; 2) жергілікті қоғамға бейімделуде қиындықтарға тап болған балалар (босқындар, мигранттар, қандастар); 3) мүгедектігі бар балалар болып келеді.

Бірінші топтағы балалардың ерекше білім берілуіне қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін "Мектепке дейінгі, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беру, мамандандырылған, арнаулы білім, жетім балалар мен ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларға арналған білім беру ұйымдарында, балаларға және ересектерге қосымша білім беру ұйымдарының үлгілік қағидаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Оқу–ағарту министрінің 2022 жылғы 31 тамыздағы № 385 [бұйрығына](#) сәйкес ПМПК қорытындысы мен ұсыныстары және психологиялық–педагогикалық қолдау қызметінің (немесе) білім беру ұйымының педагогикалық кеңесінің шешімі негіз болып табылса, ал екінші топтағы балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау: 1) оқу жоспары мен оқу бағдарламаларын өзгертпей оқытуда жеке тәсілді қамтамасыз етуге; 2) үлгілік оқу жоспарының вариативтік компоненті есебінен қосымша сабақтарды ұйымдастыруға; 3) оқу орнын бейімдеуге; 4) мектеп психологтің қолдау; 5) әлеуметтік педагогтің қолдау қажеттіліктерін анықтау үшін жүргізіледі [1]

«Қазіргі уақытта Қазақстанда дисграфия немесе оның визуалды/оптикалық түрінің таралуы жайлы ресми, жалпы статистика жоқ. Өйткені мемлекеттік статистика базаларында (мысалы, Ұлттық статистика бюросында) тілдік бұзылыстар немесе жазу бұзылыстары бойынша бөлек санат қарастырылмаған.

Алайда, бір ғылыми зерттеу барысында – қазақ тілінде оқитын бастауыш сынып оқушылары арасында жазбаша қателері бар балалар 14.4 % деңгейінде кездескені анықталды (Movkebayeva & Kudaibergenova, 2022). Бұл – жазбаша қателер жиілігінің көрсеткіші, бірақ дисграфия диагнозы немесе дискрипцияның визуалды/кеңістіктік түрі ретінде емес. Осылайша, дисграфияның нақты көлемін, сондай-ақ оның түрлері бойынша – визуалды/оптикалық дисграфияның үлесін көрсету үшін – қосымша зерттеулер қажет.»

Материалдар мен зерттеу әдістері. «Дисграфия» тәрізді жазудың спецификалық бұзылыстары бар балалар екінші топ балаларында басым жағдайда кездесіп, оқушыларда белгілі оқу қиындықтарын тудырып, арнайы түзету жұмысын талап етеді. Қазіргі білім беру тәжірибесінде бастауыш мектептерде дисграфиясы бар балалардың санының айтарлықтай артуы байқалуда. Жалпы әлемдік мәліметтер бастауыш мектеп жасындағы балалар арасында дисграфияның кең таралған мәселе екенін дәлелдейді: оның жиілігі орта есеппен 5–20%, кей елдерде 25–30%–ға дейін жетеді. Оптикалық дисграфияның үлесі – 5–7%, бұл визуалды-кеңістіктік процестердің жеткіліксіздігімен тікелей байланысты [2].

Психологияда «түсініктер» ретінде танылатын, ал нейропсихологияда «гнозис» деп аталатын функциялар сезімдер негізінде дамиды. Ол «тану» деген мағынаны білдіреді.

Заттық гнозис – қоршаған ортаға бейімделу үшін маңызды болып, нәтижесінде адам балалсы түрлі заттарды ажырата алады. Көру гнозисі шынайы заттар мен бейнелерді танудан басталып, біртіндеп күрделене түседі. Көру гнозисі мен дисграфияның байланысы қандай? Оптикалық дисграфияны, соның ішінде көру гнозисінің рөлін талдау, оның механизмдерін ғылыми негізде айқындау және түзету жұмыстарының бағыттарын нақтылау – қазіргі зерттеулер үшін аса өзекті міндеттердің бірі болып табылады.

Дисграфия – жазу әрекетінің бірқалыпты орындалуына қажетті жоғары деңгейдегі психикалық функциялардың жеткілікті қалыптаспауынан туындайтын күрделі жазу бұзылысы. Жазу үдерісі көптеген когнитивтік және тілдік операцияларды біріктіретін көпсатылы процесс болғандықтан, оның кез келген деңгейіндегі ақау жазу сапасына тікелей әсер етеді. Оның түрлі нысандарының ішінде оптикалық дисграфия ерекше феномен ретінде қарастырылады. Себебі, дисграфияның бұл түрінде бұзылыстың негізінде моторлық немесе сөйлеу тілі процестерінің жеткіліксіздігі емес, әріптік таңбаларды тану, ажырату және қайта жазу сияқты графикалық формаларды қабылдауды қамтамасыз ететін көрнекі механизмдердің бұзылуы жатады.

Қ.Қ. Өмірбекова «Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары» атты еңбегінде, сондай-ақ А.Р. Лурия өзінің «Очерки психофизиологии письма» жұмысында жазу әрекетінің негізгі операцияларын сипаттайды. Адам ең алдымен жазылатын ойды жоспарлап, ауызша құрылымдайды, кейін оны грамматикалық және семантикалық жағынан жүйелеп, сөйлем деңгейінде ұйымдастырады. Әр сөйлем белгілі бір шекаралармен бөлінетін сөздер жиынтығынан тұрады және жазбаша түрде белгіленуі тиіс күрделі құрылымдық бірлік болып саналады. [3,4]

Оптикалық дисграфияны түсінудің өзектілігін бірнеше ғылыми-практикалық салаларда көрініс табады. Мысалы, педагогикалық тұрғыдан алғанда, ерте анықтау және мақсатты түзету жұмыстары жазудағы бұзылыстардың механизмдерін терең түсіндіретін теориялық негізге сүйенуі қажет. Көріп қабылдаудың жазуды меңгерудегі үлесі өте үлкен. Нейропсихологиялық тұрғыдан оптикалық дисграфия – көру гнозисі мен жазбаша сөйлеу тілінің өзара байланысын зерделеуде маңызды модель болып табылады. [5]

Көрнекі қабылдау мен жазу дағдысының арасындағы интуитивті байланысқа қарамастан, визуалды гнозистің оптикалық дисграфияға қосатын нақты үлесі қазіргі теориялық үлгілерде жеткілікті дәрежеде нақтыланбаған.

Мақалада көзделетін мақсат – оптикалық дисграфияны түсіндірудегі көру гнозисінің рөлін жан-жақты теориялық тұрғыдан талдау. Когнитивтік модельдер, нейропсихологиялық теориялар және концептуалдық тәсілдерді жүйелі түрде қарастыру арқылы көріп

қабылдауды өңдеудің жазбаша тіл өндірісіне ықпал ететін механизмдерін айқындау және бұл саладағы теориялық алшақтықтарды белгілеу көзделеді. Мұндай теориялық негізді қалыптастыру оптикалық дисграфияны тереңірек түсінуге және болашақ зерттеу бағыттарын айқындауға мүмкіндік береді.

Лингвистикалық тұрғыдан алғанда, дисграфия – фонологиялық және орфографиялық белгілерді графикалық өнімге ауыстыратын символмен кодтау жүйесінің бұзылуын білдіреді. Бұл көзқарас жазбаша тілдің қалыптасуында фонологиялық саналық, орфографиялық білім және морфологиялық түсінік сияқты лингвистикалық құзыреттердің негізгі рөлін айқындайды.[6]

Психологиялық тәсілдерде дисграфия оқу қиындықтарының кең ауқымда қарастырылып, жазбаша тілдің қалыптасуына негіз болатын когнитивтік процестердегі арнайы дефицит ретінде сипатталады. Бұл тұрғыда ес, назар, атқарушы функциялар және процедуралық оқу дағдыларының жазу дағдыларының қалыптасуы мен автоматтануындағы өзара байланысы ерекше атап өтіледі.[7]

Нейропсихологиялық зерттеулер дисграфияны жазбаша тіл өндірісін қамтамасыз ететін нейрондық құрылымдар шеңберінде қарастырады және оны белгілі бір ми аймақтары немесе нейрондық желілер қызметінің бұзылуы ретінде түсіндіреді. Бұл бағыт анатомиялық және функционалдық аспектілерді біріктіре отырып, графомоторлық жоспарлау, көру–кеңістіктік өңдеу немесе орфографиялық ақпаратты сақтау үшін жауапты қыртыстық аймақтардағы бұзылыстарға тән жазу кемшіліктерін байланыстырады. Нейропсихологиялық тәсіл дисграфия көріністеріндегі гетерогенділікті биологиялық деңгейде түсіндіруге мүмкіндік береді.[8]

Қазіргі зерттеулерде дисграфия жазу бұзылысының қай жүйедегі негізгі қиындыққа – когнитивтік немесе моторлық дефицитке – байланысты болатынына қарай бірнеше түрге бөлінеді. Моторлық дисграфия графомоторлық дағдылардың бұзылуымен түсіндіріледі және жазу кезіндегі қолдың қозғалысын басқару қиындығымен сипатталады. Мұндай оқушыларда әріптің дұрыс жасалмауы, жоларалықтың сақталмауы, жазудың тым баяу болуы байқалады, бірақ орфографиялық білім әдетте сақталады.

Теориялық модельдер дисграфияның қалыптасуын әртүрлі жолмен түсіндіреді. Бірқатар модельдер жазу бұзылыстарын фонологиялық, визуалды– кеңістіктік, моторлық немесе атқарушы функциялардағы нақты дефициттермен байланыстырады. Ал кейбір модельдер керісінше, дисграфия бірнеше когнитивтік жүйелердің өзара әлсіз әрекеттесуінің нәтижесінде қалыптасады деп есептейді. Қазіргі көзқарастар дисграфияның гетерогенді (әртүрлі көріністе) болатындығын мойындап, әр баланың ерекшелігі оның жеке когнитивтік, лингвистикалық және моторлық қабілеттерінің ерекше үйлесімінен тұратынын көрсетеді. Бұл логопедиялық жұмыста жеке тәсіл қолдануды қажет етеді.

Оптикалық дисграфия с баланың жазу барысында әріптердің графикалық бейнесін дұрыс тану, есте сақтау және ажырату қабілеттерінің бұзылуынан туындайтын жазу дағдысының бұзылысы. Бұл түрдегі дисграфия көбіне ұқсас әріптерді шатастыру, әріп элементтерін бұрмалау, айна тәрізді қателер жіберу, әріптердің бөліктерін тастап кету немесе артық элемент қосу сияқты көріністермен сипатталады. Қазіргі нейрокогнитивтік зерттеулер оптикалық дисграфияны вентралды көру жолының (ventral visual stream) жеткіліксіз жұмысымен байланыстырады. Әсіресе латералды окципито– уақытша аймақтардағы (fusiform gyrus) «сөздің визуалды формасы аймағы» (Visual Word Form Area, VWFA) әріп бейнесін тұрақтандыруда шешуші рөл атқарады. Бұл аймақтың функционалдық әлсіздігі графемаларды ажырату, визуалды үлгіні сақтау және оның моторлық орындауға ауысуын қиындатады.

Материалдар және зерттеу әдістері. Ғалымдардың көпшілігі оптикалық дисграфияны визуалды қабылдаудың жетілмеуімен, кеңістікті бағдарлау дағдыларының әлсіздігімен және көру гнозисінің толық дамымауымен байланыстырады. Әріп – жазба тілдің негізгі бірлігі

болғандықтан, оны дұрыс тану жазу процесінің бастапқы және басты шарты болып саналады.

Көру гнозисінің жеткіліксіздігі кезінде бала белгілі бір әріптің бейнесін оны көру арқылы қабылдағанмен, оның маңызды белгілерін ажырата алмайды. Нәтижесінде жазу кезінде графема дұрыс «қайталанбайды», яғни қолдың мотор қозғалысы қажетті визуалды үлгіге сәйкес келмейді. Осы себепті оптикалық дисграфия моторлық немесе фонематикалық мәселелерден емес, дәл осы көру арқылы тану жүйесінің әлсіздігінен туындайды.

Көру гнозисі – адамға қоршаған ортадағы заттарды көру арқылы танып– білуге, олардың арасындағы айырмашылықтарды анықтауға, бөліктерді тұтастыққа біріктіруге мүмкіндік беретін когнитивтік функция. Жазуды меңгеру барысында көру гнозисі бірнеше маңызды қызмет атқарады:

- Әріптің барлық элементін объективті түрде тану;
- Ұқсас әріптерді (М–Н, П–Л, Ы–Ь, б–д т.б.) ажырату;
- Әріп бейнесін есте сақтау және оны моторлық әрекетке көшіру;
- Кеңістікте бағытты анықтау (оң–сол, жоғары–төмен);
- Графикалық бейнелерді салыстыру және талдау.

Егер балада көру гнозисінің дамуы жеткіліксіз болса, ол әріптің қандай элементтен тұратынын немесе қандай бағытта орналасқанын анықтай алмайды. Мұндай оқушы әріптердің негізгі құрылымын шатастырып, кеңістіктік элементтерді дұрыс емес орында жазады. Бұл жағдай жазу процесін күрделендіріп, жалпы оқу үлгеріміне кері әсер етеді.

Оптикалық дисграфиясы бар балалардың жазба тіліндегі қиындықтары көбіне көру арқылы қабылдау мен тану процестерінің жеткіліксіздігімен байланысты. Сондықтан визуалды гнозисті дамыту – түзету– дамыту жұмысының негізгі бағыттарының бірі. Визуалды гнозис объектілердің, символдардың және олардың қасиеттерін дәл тану қабілетін қамтып, әріптік бейнелерді ажырату мен тұрақтандыруда маңызды рөл атқарады. Бұл функция толық қалыптаспаған жағдайда бала әріптердің кеңістіктік бағытын шатастырады, ұқсас графемаларды айыра алмайды, олардың құрылымын бұрмалайды.

Зерттеу нәтижелері мен оларды талқылау. Оптикалық дисграфиясы бар балаларда жазу барысында кездесетін қателердің басым бөлігі көру гнозисінің жеткіліксіздігімен байланысты. Көру гнозисі – заттар мен графикалық белгілерді көзбен қабылдап, оларды бұрынғы тәжірибеге сүйеніп тануға мүмкіндік беретін жоғары деңгейлі перцептивтік функция. Оның жеткіліксіздігі әріптердің кеңістіктік бағдарын шатастыру, ұқсас графемаларды ажырата алмау және әріп бейнесінің тұрақсыздығы сияқты бұзылыстарға әкеледі [9]

Көру гнозисін жетілдірудің негізгі бағыты – әріптік бейнелерді тануды, олардың құрылымын салыстыруды және фоннан ажыратуды дамыту. Л.С. Выготскийдің мәдени–тарихи теориясы мен А.Р. Лурияның жоғары психикалық функциялардың жүйелік–құрылымдық ұйымдасуы туралы қағидаларына сәйкес, көру– перцептивтік механизмдер жазу әрекетінің іргелі компоненттері болып табылады [10]

Осыған байланысты келесі жаттығулар қолданылады: күрделі фондағы әріпті табу, ұқсас графемаларды салыстыру, бұрылған немесе айна бейнесіндегі әріптерді тану. Мұндай тапсырмалар көру талдауының дәлдігін күшейтіп, объектінің тұрақты бейнесін қалыптастыруға көмектеседі.

Оптикалық дисграфия кезінде кеңістіктік бағдарлау, бағыт пен пропорцияларды сақтау қиындықтары жиі кездеседі. Кеңістіктік функцияларды дамыту А.Л. Бендер, Х. Хэд және нейропсихология мектебінің кеңістіктік ұйымдасуы туралы еңбектеріне сүйене отырып жүзеге асырылады [11,12]

Бұл бағытқа жататын тапсырмалар:

- оң–сол, жоғары–төмен қатынастарын бекіту,
- әріптердің бағыттық айырмашылықтарын үйрету (р–ғ, б–д, ш–щ),

- графикалық жолдар мен лабиринттерді орындау,
- әріп бөліктерін кеңістікте дұрыс орналастыру.

Бұл тапсырмалар көру– моторлық интеграцияның дамуына және кеңістіктік тұрақтылықтың қалыптасуына ықпал етеді. Көру гнозисінің маңызды компоненттері – талдау және синтез. А.Р. Лурия мен Х.Спаркстың нейропсихологиялық зерттеулері бойынша, объектіні бүтіндей тану үшін оның бөліктері туралы ақпаратты біріктіру қабілеті негізгі рөл атқарады [10,13]. Сондықтан түзету жұмысында мыналар қолданылады:

- толық емес немесе бүлінген әріпті қалпына келтіру,
- әріп бөліктерін салыстыру,
- артық элементті табу,
- фрагменттерден бүтін графеманы құрастыру.

Бұл әдістер әріп құрылымының тұрақты бейнесін қалыптастырып, оптикалық кателердің азаюына жағдай жасайды. Көру гнозисі моторлық репрезентациялардан бөлек жұмыс істемейді. Лурия мектебі жазбаша әрекет – күрделі функционалдық жүйе екенін дәлелдейді, ал көру және моторлық бағдарламалардың үйлесуі графемаларды дұрыс орындаудың негізі болып табылады. Осы бағытта әріп контурын бояу, сызық траекториясы бойынша қозғалу, әріпті ауада, құмда, тақтада жазу, әр түрлі түстермен штрихтау. Бұл тәсілдер көру бейнесі мен моторлық бағдар арасындағы байланысты нығайтады.

Оптикалық дисграфияны нейропсихологиялық түзету Лурияның функционалдық жүйелер теориясына негізделеді. Бұл теория бойынша жазу – визуалды гнозис, кеңістіктік талдау, моторлық бағдарламалау және әрекетті бақылау үшін жауап беретін ми аймақтарының өзара әрекеттесуі нәтижесінде жүзеге асатын күрделі операция болып табылады. Түзету жұмыстары жеткіліксіз дамыған компоненттерді нысанаға алып, құрылымдалған, делдалдық арқылы жүзеге асатын әрекет арқылы компенсаторлық жолдарды іске қосуға бағытталады. Мұндай тәсіл балаларды «жақын даму аймағы» шеңберінде қолдаудан біртіндеп өз бетінше орындауға көшіреді. Луриялық нейропсихологиялық бағалау визуалды тану, кеңістікті өңдеу немесе моторлық бағдарламалау кемшіліктерінің қайсысы басым екенін анықтап, жалпы жаттығулар емес, нақты мақсатты әдістер таңдауға мүмкіндік береді.

Қорытынды. Сонымен, оптикалық дисграфия – визуалды қабылдаудың, кеңістіктік талдаудың және көру гнозисінің жеткіліксіздігімен сипатталатын жазу бұзылысының күрделі нысаны. Мақалада талданған теориялық тұжырымдар көру гнозисінің жазбаша тілдің қалыптасуындағы негізгі механизмдердің бірі екенін көрсетеді. Бұл функцияның жеткіліксіздігі әріптердің тұрақсыз бейнесіне, графемаларды ажырату қиындығына, кеңістіктік кателерге әкеледі, ал бұл өз кезегінде жазу процесін айтарлықтай қиындатады.

А.Р. Лурия, Л.С. Выготский және нейропсихологияның басқа классикалық өкілдерінің еңбектері оптикалық дисграфияны жүйелі түрде түсіндіруге мүмкіндік береді. Түзету жұмыстары көру гнозисін, кеңістіктік бағдарды, визуалды– моторлық интеграцияны және талдау– синтез процестерін дамытуға бағытталуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын және бағдарламаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы
2. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM–5. – Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013. – 947 p.
3. Өмірбекова, Қ. Қ. Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары. – Алматы: Қазақ университеті, 2014. – 216 б.
4. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма. – Москва: Педагогика, 1975. – 184 с.

5. Defior, S.; Serrano, F. The role of visual processing in writing disorders // *Spanish Journal of Psychology*. – 2011. – Vol. 14, No. 1. – P. 372–383.
6. Berninger, V.; Richards, T. *Bridging Cognitive Neuroscience and Education: The Role of Executive Function and Working Memory in Writing*. – New York: Psychology Press, 2010. – 272 p.
7. Kellogg, R. T. *Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective*. – New York: Routledge, 2008. – 248 p.
8. Richards, T.; Berninger, V.; Abbott, R.; et al. Neuroimaging of writing disorders // *Journal of Writing Research*. – 2011. – Vol. 3, No. 1. – P. 1–20.
9. Piazzalunga C., Dui L.G., Termine C., Matteucci M., Turconi E., Salandi A. Investigating visual perception impairments through serious games and eye tracking to anticipate handwriting difficulties // *Sensors*. 2023. Vol. 23, No. 4. P. 1765.
10. Лурия А.П. *Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга*. – М.: Академический проект, 2000. – 512 с.
11. Bender L. *Visual Motor Gestalt Test*. New York: American Orthopsychiatric Association, 1938.
12. Head H. *Aphasia and kindred disorders of speech*. Cambridge: Cambridge University Press
13. Sparks R. Neural mechanisms of reading and writing: a neuropsychological approach // *Journal of Learning Disabilities*. 2002. Vol. 35(1). P. 19–26.

МРНТИ 14.29.33

УДК 376.42

DOI 10.51889/2960-1673.2025.83.4.012

¹У.А. Мирзахмедова, ²Г.А. Абаева, ³А.М. Кемешова

¹8D01901 – Арнайы педагогика БББ I – курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан

²п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы педагогика кафедрасы, Алматы қ.,
Қазақстан

³п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы педагогика кафедрасы, Алматы қ., Қазақстан

9-10 ЖАСТАҒЫ НАШАР КӨРЕТІН ОҚУШЫЛАРДА УАҚЫТ ТУРАЛЫ ТҮСІНІКТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Бұл мақалада уақыттық түсініктер бойынша кең ауқымды зерттеулер ұсынылған, себебі ол біздің ақыл-ой қызметіміздің ең көп таралған және негізгі аспектілерінің бірі болып табылады. Барлық қозғалыс, қабылдау және когнитивтік әрекеттерге қатысатын әмбебап өлшем ретінде қызмет етеді. Күнделікті өмірдегі маңыздылығына қарамастан, біздің білуімізше, нашар көретін және көру қабілеті зақымдалған балаларда уақыттық түсініктері туралы деректер өте аз. Бұл зерттеудің клиникалық маңыздылығы нашар көретін және көру қабілеті зақымдалған балалардың уақытша тітіркендіргіштерді қалай қабылдайтынын, яғни олардың миллисекунд

диапазонындағы тітіркендіргіштердің ұзақтығын бағалау қабілетін зерттеу маңызды болып табылады. Біз көру қабілеті зақымдалған балалардың уақыттық түсініктердің маңыздылығын дәлелдейтін халықаралық тәжірибелер ұсынылады.

Кілт сөздер: көру қабілеті зақымдалған балалар, уақыттық түсініктер, нашар көретін балалар, уақытты бағдарлау.

¹У.А. Мирзахмедова, ²Г.А. Абаева, ³А.М. Кемешова

¹докторант 1 – курса ОП 8D01901 – Специальная педагогика, г. Алматы, Казахстан

²к.п.н., профессор, кафедра Специальной педагогики КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

³к.п.н., старший преподаватель, кафедра Специальной педагогики КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВРЕМЕНИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ 9-10 ЛЕТ

Аннотация. В данной статье представлен широкий спектр исследований представления времени, поскольку это один из наиболее распространённых и фундаментальных аспектов нашей умственной деятельности. Оно служит универсальным показателем, участвующим во всех двигательных, перцептивных и когнитивных процессах. Несмотря на его важность в повседневной жизни, насколько нам известно, данных о понятии времени детьми с нарушением зрения и слабовидением крайне мало. Клиническая значимость данного исследования заключается в важности изучения того, как дети с нарушением зрения и слабовидением воспринимают временные стимулы, то есть их способности оценивать длительность стимулов в миллисекундном диапазоне. Мы представляем международный опыт, демонстрирующий важность восприятия времени у детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, понятия о времени, слабовидящие дети, ориентировка времени.

¹U.A. Mirzakhmedova, ²G.A. Abaeva, ³A.M. Kemeshova

¹Ist-year doctoral student, Educational Program 8D01901 – Special Pedagogy, Almaty, Kazakhstan

² Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher, Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE CONCEPT OF TIME IN VISUALLY IMPAIRED SCHOOLCHILDREN AGED 9-10

Abstract. This article presents a broad range of research on the concept of time, as it is one of the most common and fundamental aspects of our mental functioning. It serves as a universal indicator, involved in all motor, perceptual, and cognitive processes. Despite its importance in everyday life, to our knowledge, data on the concept of time in children with visual impairments and low vision are extremely limited. The clinical significance of this study lies in the importance of studying how children with visual impairments and low vision perceive temporal stimuli, that is, their ability to estimate stimulus duration in the millisecond range. We present international experience demonstrating the importance of time perception in children with visual impairments.

Keywords: children with visual impairments, concepts of time, visually impaired children, time orientation.

Кіріспе. Көру қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік бейімделу және оларды тәуелсіз өмірге дайындау мәселесі әрқашан өзекті болып қала береді. Қазіргі таңда Қазақстан Республикасы «Бала құқықтары туралы» Заңында, [1] «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343-ІІ Заңында [2], балалар мүгедектігінің алдын алуға бағытталған шараларды жүзеге асыру қарастырылған.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 11 – бабының 9 тармағында оқытудың жаңа технологияларын, оның ішінде кәсіптік білім беру бағдарламаларының қоғам мен еңбек нарығының өзгеріп отыратын қажеттеріне тез бейімделуіне ықпал ететін кредиттік, қашықтан оқыту, ақпараттық- коммуникациялық технологияларды енгізу және тиімді пайдалану міндеті қойылған[3].

Бүгінгі таңда мұғалімнің негізгі мақсаты - білім беру, ақпараттық, экономикалық кеңістікке шыға алатын, қатал бәсекелестік жағдайда өмір сүре алатын және жұмыс істей алатын адамды дайындау. Мұғалімнің міндеті - оқушыға ресурстарды пайдалануға, есте сақтаған нәрсені дұрыс сәтте қолдануға, оқудың мағынасын түсінуге, нақты өмір арасындағы байланысты анықтауға және әлемді басқа қырынан көруге, оқушының шығармашылық бастамаларын оятуға көмектесу. Олай болса, білім берудегі компьютерлік технологиялардың барлық мүмкіндіктерін біріктіру танымдық белсенділікті, шығармашылық бастаманы, оқушылардың өзіне және олардың біліміне деген белсенді көзқарасын ынталандыруға көмектеседі.

Математикалық түсініктерді қалыптастыру – бастауыш сынып оқушыларында математикалық ұғымдарды меңгерудің ең ауқымды танымдық бөлімдерінің бірі болып табылады. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың, соның ішінде көру қабілеті төмен бастауыш сынып оқушыларында, тура және сандық есептеу әрекеттерін қалыптастыру көз функцияларының шектеулі болуына байланысты қиындықтар туғызуы мүмкін.

Математикалық түсініктердің маңызды құрамдас бөліктерінің бірі – уақыт ұғымы болып табылады. Уақыт туралы түсініктерді қалыптастыру балалардың сандық, кеңістіктік және логикалық ойлауын дамытуда ерекше орын алады. Уақытты қабылдау, өлшеу және оның ағымын түсіну оқу әрекетін ұйымдастыруға, күн тәртібін сақтауға, тапсырмаларды уақытында орындауға және өз іс-әрекетін жоспарлауға мүмкіндік береді.

Әсіресе бастауыш сынып жасындағы, соның ішінде көру қабілеті төмен балалар үшін уақыт ұғымын меңгеру күрделі процесс болып табылады, себебі уақыт тікелей сезім мүшелері арқылы қабылданбайды және абстрактілі сипатқа ие. Сондықтан уақыт туралы математикалық түсініктерді қалыптастыруда көрнекілікке, практикалық әрекеттерге және арнайы оқыту әдістеріне сүйену қажет.

Нашар көретін балалар үшін уақытты түсіну ерекше қиындықтар тудырады. Визуалды ақпаратқа тәуелділіктің төмендігі оларды уақыт бірліктерін, сағатты, күнделікті кестені, мереке мен оқиғаларды ажырата білу қабілетін дамытуда қосымша қиындықтарға ұшыратады. Сол себепті олар үшін уақыт ұғымы көбінесе абстрактілі, көрнекі емес және тәжірибелік тәжірибеге сүйенген түрде қалыптасады.

Балалардың уақыт туралы түсініктерін зерттеу жұмыстары шетелде (П. Жане, Ж. Пиаже, П. Фресс және басқалар) және отандық педагогикада (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Головаха, А.А. Кроник, Л.С. Метлина, Т.Д. Рихтерман, Д.Г. Элькин және т.б.) жүргізілген. Алайда мұндай зерттеулер салыстырмалы түрде аз, ал зерттеушілердің көзқарастарындағы айырмашылықтар балаларда уақыт ұғымының қалыптасу процесін біртұтас түсіндіруді қиындатады[4].

Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, уақыт туралы түсініктердің дамуы когнитивтік, сенсорлық және әлеуметтік факторлардың өзара әрекеттесуіне байланысты жүреді. 9–10 жас аралығында балаларда уақытты болжау, жоспарлау, іс-әрекеттердің ұзақтығын бағалау қабілеттері дамиды, бірақ нашар көретін балаларда бұл процестер баяу жүруі мүмкін және арнайы педагогикалық қолдауды талап етеді.

Сондықтан уақыт ұғымын қалыптастыруда көрнекі, тактильді, дыбыстық және моторлық әдістерді пайдалану маңызды болып табылады. Бұл бағыттағы педагогикалық әдістемелер балаларға күнделікті іс-әрекеттерін жоспарлауға, уақыт ағынын сезінуге және өздігінен әрекет етуге мүмкіндік береді.

Осы зерттеу жұмысының мақсаты – 9–10 жасар нашар көретін оқушыларда уақыт туралы түсініктердің ерекшеліктерін анықтау, олардың даму деңгейін талдау және тиімді әдістемелік тәсілдерді ұсыну болып табылады. *Мақала аясындағы зерттеудің мақсаты* - нашар көретін оқушыларда уақыт туралы түсініктерінің ерекшеліктерін арнайы әдебиеттерді талдай отырып негіздеу.

Негізгі бөлім. Көру қабілетінің бұзылуы туа біткен немесе кейінгі өмірде пайда болуы мүмкін және бұл баланың жалпы дамуына елеулі әсер етеді. Көру қабілетінің бұзылуының салдары көбінесе есту және тактильді функцияларда, әсіресе кеңістіктік қабылдау салаларында нашар көретін адамдар мен ересектерде кеңінен зерттелген [5]. Дегенмен, бұл бұзылудың балалардағы уақытқа қатысты қабылдау процестеріне әсерін қарастыратын зерттеулер салыстырмалы түрде аз. Бұрын жүргізілген зерттеулерде нашар көретін ересектерде уақыттық аспектілерді тактильді, аудио-тактильді және есту тітіркендіргіштерін қолдану арқылы бағалаған. Мысалы, бір эксперименттік әдіс – уақыттық тәртіпті бағалау парадигмасы, онда қатысушыларға уақыт бойынша ретін анықтау үшін әртүрлі тітіркендіргіштердің жұптары ұсынылады және қайсысы бірінші пайда болғанын көрсетуі талап етіледі [6].

Тифлопедагогика мен тифлопсихологияның дамуы М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Н.Б. Коваленко, А.С. Ганджий, Н.Г. Крачковская, Н.В. Серпокрьл, Ю.А. Кулагин, Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, В.П. Ермаков, А.И. Каплан, А.Б. Гордин, Р.С. Муратов, Б.В. Сермеев, В.А. Феоктистова, Э.М. Стернина, И.С. Моргулис сияқты ғалымдардың есімдерімен тығыз байланысты [7-8].

Зерттеушілер Л.А. Григорян, М.И. Земцова, Е.И. және Л.И. Плаксина, Л.В. Фомичева атап өткендей, бинокулярлық көрудің бұзылуы көрнекі ақпаратты қабылдауды, өңдеуді және пайдалануды, сондай-ақ қоршаған кеңістікте бағдарлануды қиындатады. Косоглазие және амблиопиясы бар балаларда визуалды қабылдауды зерттеу көздің қозғалыс функцияларының бұзылуы көрнекі объектіге бағыттауды қиындататынын, заттардың көлемін, өлшемін, ұзындығын және арасындағы қашықтықты ажыратуды қиындатады. Көрнекі-пространстволық талдау бұзылыстары қабылданған объектілердің үш өлшемді бейнесін дұрыс қалыптастыруға кедергі жасайды.

И.М. Сеченов көздің қабылдайтын бірнеше негізгі белгісін бөліп көрсетті: түс, форма, өлшем, қашықтық, денелілік, бағыт және объектілердің қозғалысы. Б.Г. Ананьев, В.Д. Глезер, И.И. Цукерман және басқа зерттеушілердің жұмыстары көрнекі бейненің динамикасы мен фазалық қалыптасуын дәлелдеді.

Нашар көретін және жартылай көретін адамдарда көру қабілеті бұзылған жағдайда көзбен қабылдау функциясы әлсірейді, ал көру қабілетін толық жоғалтқан адамдарда көзбен қабылдау мүлде жойылады. Нашар көретін балалар заттарды және суреттерді тануда қиындықтарға ұшырайды. Олар суреттерді қабылдауда мынадай бұзылыстарды көрсетеді: бейненің анық болмауы, бөлшектердің қалуы, элементтерді дұрыс қабылдамау немесе елестете алмау салдарынан сурет туралы қате түсінік қалыптасуы. Балалар суретті бөлшектеп қарағаннан кейін оның мазмұнын түсіну қиынға түседі, бейнеленген заттар арасындағы кеңістік қатынасын дұрыс қабылдай алмайды.

Көзбен қабылдау жылдамдығы геометриялық фигураларды, сандарды және ұқсас дыбыстарды тануда, жартылай көру кезінде жасушалардың атрофиясында, сары дақтың дегенерациясында, афакияда, екінші катарактада, глаукомада төмендейді. Нашар көретін балалардың қабылдауы, оқу және жазу дағдылары өте баяу, айқын емес және кейде бұрмаланған болады. Оқу барысында оптикогностикалық бұзылыстар туындайды, себебі көзбен қабылдау бөлшектенбеген, бірдей формалар араласып кеткен және кеңістік туралы түсінік толық қалыптаспаған.

Көру қабілетінің төмендеуі графикалық жазу біліктілігіне де теріс әсер етеді. Балалар көбінесе дәптердегі сызықтарды ажырата алмайды, сондықтан қисық жазу байқалады. Әріп элементтері дұрыс жазылмайды, олардың сөздерде және сөз жолдарында бір-бірінен дұрыс орналаспауы мүмкін, әріптердің орын ауыстыруы және бейнелеу элементтерінің қалып қоюы жиі кездеседі.

Родер, Рослер және Спенс алғаш рет туа біткен көру қабілетінің зақымдалуы бар ересектердің тактильді тітіркендіргіштер үшін TOJ-де кеш басталған көрмеушілік және көру қабілеті нашар ересектерге қарағанда жақсы нәтиже көрсететінін көрсетті, бұл балалық шақтағы көру тәжірибесінің тактильді қабылдауды модуляциялаудағы маңызды рөлін көрсетеді, бұл даму кезінде пайда болатын белгілі бір кросс-модальды байланыстар арқылы болуы мүмкін. Олардың нәтижелері кейіннен Кроллен және т.б. жұмыстарымен қайталанды.

Очелли, Спенс және Зампини көру қабілеті нашар адамдарда, ерте басталған көру қабілетінде зақымдалуы бар балаларда және кеш басталған көру қабілетінде зақымдалуы бар балаларда салыстырмалы кеңістіктік позицияның аудио-тактильді TOJ-ге ықтимал модуляциялық әсерін зерттеді. Олардың нәтижелері соқыр ересектердің уақыттық бағалаулары есту және тактильді тітіркендіргіштер бір жерден емес, әртүрлі кеңістіктік позициялардан ұсынылған кезде дәлірек болатынын көрсетті. Тітіркендіргіштердің кеңістіктік орналасуының бұл әсері көру белгілерінің болмауы есту-тактильді кеңістіктік өзара әрекеттесулердің айқынырақ болуына әкеледі деген болжамды қолдайды.

Стивенс пен Уивер көрмейтін балаларда, көзі көретін және көзі байланған кезде есту қабілетінің TOJ тапсырмасын қолданды және нашар көретін ересектердің басқа екі топқа қарағанда сезімталырақ екенін (олардың TOJ шегі төмен болғанын) көрсетті, осылайша Невилл мен Бавельенің көру қабілеті зақымдалған балалардың көптеген компенсаторлық есту әсерлерінің негізінде уақытша өңдеудің жылдамырақ болуы жатыр деген гипотезасын растады. Көру қабілеті зақымдалған балалардың уақытша қабылдау тағы бір эксперименттік тапсырманы - ұзақтықты бөлу тапсырмасын қолдану арқылы зерттелді. Бұл тапсырмада қатысушылар алдымен екі стандартты интервалды (қысқа және ұзын) жаттап алады, содан кейін жаңа уақыт интервалдары ұсынылады. Олардың міндеті - жаңа интервал бұрын үйренген «қысқа» немесе «ұзын» интервалға жақынырақ па, жоқ па, соны шешу [9].

Гори, Сандини, Мартиноли және Бурр туа біткен көру қабілетінің зақымдалуы бар балалар мен бақылау тобы арасында есту-уақыт биекциясы тапсырмасында айтарлықтай айырмашылықтар таппады, онда үш тітіркендіргіш тізбектей ұсынылды: біріншісі мен соңғысы 75 мс ұзындықта, ал екіншісі әртүрлі ұзақтықта болды; дыбыстар арасындағы екі интервал әрқайсысы 500 мс болды. Қатысушылар ортаңғы дыбыстың уақыт жағынан біріншісіне немесе соңғысына жақын екенін ауызша көрсетуі керек болды. Бұл нәтижелер жақында Camrus және т.б. жүргізген зерттеумен расталды. Соңында, Поггель және т.б. көру жолдарының зақымдануына байланысты көру қабілетінің ішінара жоғалуы бар балаларда көруді қалпына келтіру бойынша жаттығулар (VRT) уақытша өңдеуді жақсартма, жоқ па, зерттеді. Олар жаттығулар уақытша ажыратымдылық шегінің жақсаруына әкелетінін көрсетті, бұл функция тікелей оқытылмайды, бұл көру және уақытша функциялар арасындағы байланысты көрсетеді. Балалардың уақытша қабілеттеріне көру қабілетінің төмендеуінің, әсіресе туа біткен жоғалтудың әсері туралы зерттеулер айтарлықтай аз [10].

Версилло, Бурр және Гори уақытша биекция тапсырмасын қолдана отырып, көру қабілеті нашар және туа біткен нашар көретін балалар (9-10 жас) арасында айтарлықтай айырмашылықтар таппады. Балалар бір динамиктің алдында отырып, үш дыбыс тізбегін тыңдады, содан кейін екінші тітіркендіргіштің уақыт бойынша біріншісіне немесе үшіншісіне жақын екенін хабарлауы керек болды. Бірінші және үшінші тітіркендіргіштер 60 дБ жиілікте 75 мс ұзақтығы бар 500 Гц дыбыс болды. Жалпы тітіркендіргіш ұзақтығы 1000 мс болды; екінші тітіркендіргіштің басталуы әртүрлі болды. Бұл тапсырма бақылау ретінде қызмет етті, себебі мақала негізінен көру кеңістіктік қабылдауына бағытталған және нашар көретін балаларда есту кемшіліктері кеңістіктік локализацияға тән екенін көрсетті, дегенмен уақытша бағалауларда есту көруден гөрі дәлірек болып қала береді және көру қабілетінің бұзылуына әсер етпейді.[8] Жалпы алғанда, ересектермен жүргізілген зерттеулер аралас және қарама-қайшы нәтижелер берді, бұл соқыр адамдардағы уақытша қабылдау әлі де талқыланатын тақырып болып қала беретінін көрсетеді.

Бұл зерттеудің негізгі мақсаты көру қабілеті бұзылуының уақытты бағалауға қалай әсер ететінін зерттеу болды. Біз клиникалық және клиникалық емес топтар арасындағы айырмашылықтарды күттік, көру қабілеті нашар балалар дәлдікті және уақытша сезімталдықты көрсетеді деп болжадық, өйткені көптеген зерттеулер көру қабілетінің төмендеуі есту қабілеттерінің жақсаруымен байланысты екенін көрсетті. Нәтижелер біздің болжамымызды ішінара растады. Біз топтың негізгі әсерін анықтадық: көру қабілеті нашар балалар басқа топтармен салыстырғанда уақытша қабілеттерінің төмендігін көрсетті. Жалпы алғанда, бұл нәтижелер бір сенсорлық модальдылық қатысқан кезде уақытша шешімдер дәлірек болады деген идеяны қолдайды. [9-10].

Жұмыс жады нашар балалар топтық тапсырмаға қарамастан басқаларға қарағанда басқаша нәтиже көрсетті. Бұл нәтижелер алға және артқа сандарды қайталау өлшемдерінің бөлек талдауларымен расталады, олар топтар арасында ешқандай айырмашылықтарды анықтаған жоқ. Бұл нашар көретін балалардағы STM және WM-нің бұрынғы зерттеулеріне ішінара қайшы келеді, онда нашар көретін балалар екі жад тапсырмасында да көретін балалардан асып түсті. Дегенмен, олардың үлгісі біздің нашар көретін балаларымызға қарағанда үлкенірек болды, ал жұмыс жады қабілеттері жас ұлғайған сайын артатыны белгілі, бұл, мүмкін, маңдай бөлігінің жетілуімен байланысты атқарушы функциялардың жақсаруына байланысты.

Қорытынды

Біздің нәтижелеріміз көру қабілеті бұзылған балалардың нашар көретін балаларға қарағанда жоғары дәлдік көрсеткенін көрсетті, бірақ олардың көрсеткіштері өзгермелі болды. Уақытша «сенсорлық көру қабілетінің жоғалуын» бастан кешірген көруі нашар балалар уақытты бағалауда клиникалық топтан ерекшеленбеді. Бұл нәтижелер уақытша ақпаратты өңдеу кезінде бір сенсорлық әдісті қолдану бірнеше әдістің қатар жүруімен салыстырғанда ұзақтықты асыра бағалаудың субъективті бейімділігін төмендететінін көрсетеді, бұл туралы біз клиникалық топтарда және көру қабілеті нашар балаларда байқадық.

Бұл тұжырымдар маңызды, себебі олар уақытша қабілеттердегі әртүрлі сенсорлық әдістердің рөлі туралы түсінігімізді кеңейтеді. Олар сондай-ақ мамандарға көру қабілеті нашар балалардың дамуын тиісті түрде қолдауға көмектеседі. Бұл балалардың қысқа уақыт кезеңдерін қалай бағалайтынын түсіну маңызды, себебі уақытты қабылдау күнделікті өмірдегі көптеген оқиғалар мен мінез-құлықта - мысалы, қозғалыс үйлестіруінде, спорттық жетістіктерде немесе би/музыка өнерінде рөл атқарады..

Қорыта айтқанда, нашар көретін оқушыларда уақыт туралы түсініктерінің ерекшеліктері маңызды көрсеткіш болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы N 345 Заңы.

- https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000345_
2. Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі N 343 Заңы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000343_
 3. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
 4. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Издат.центр «Академия», 2002.- 400 с. Campus, C., Sandini, G., Amadeo, M. B., & Gori, M. (2019). Stronger responses in the visual cortex of sighted compared to blind individuals during auditory space representation. Scientific Reports, 9(1935), <https://doi.org/10.1038/s41598-018-37821-y>.
 5. Плаксина, Л.М. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст]: учеб. пособие/ Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКиП, 1999. - 56с.
 6. Cappagli, G., Cocchi, E., & Gori, M. (2017). Auditory and proprioceptive spatial impairments in blind children and adults. Developmental Science, 20(3), e12374. <https://doi.org/10.1111/desc.12374>.
 7. Cappagli, G., Finocchietti, S., Cocchi, E., Giammari, G., Zumiani, R., Cuppone, A. V., ... Gori, M. (2019). Audio motor training improves mobility and spatial cognition in visually impaired children. Scientific Reports, 9, 3303. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-39981-x>.
 8. Cester, I., Mioni, G., & Cornoldi, C. (2017). Time processing in children with mathematical difficulties. Learning and Individual Differences, 58, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.07.005>.
 9. Collignon, O., Dormal, G., Albouy, G., Vandewalle, G., Voss, P., Phillips, C., ... Lepore, F. (2013). Impact of blindness onset on the functional organization and the connectivity of the occipital cortex. Brain, 136, 2769–2783. <https://doi.org/10.1093/brain/awt176>.
 10. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст]/ под ред. Л.И. Плаксиной.—М.: Издательство «Экзамен», 2003. — 173 с.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

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

Абдуваханова Сандуғаш, 7М01908 - Аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларды қолдау" мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

Абибова Нигар Шамуратовна, 7М01902 –Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты

Аутаева Акбота Нурсултановна, п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы педагогика кафедрасының меңгерушісі, Алматы қ., Қазақстан

Баймухамет Роза Бақытжанқызы, 8D01901 – Арнайы педагогика БББ I – курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан

Булабаева Сауле Талғатовна, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Естемесова Жанар Тұрдымұратовна, «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы»РММ. Зияты зақымдалған және күрделі бұзылыстары бар балаларға арнайы білім беру зертханасы.

Ерубаева Айдана, 7М01908 - Аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларды қолдау" мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

Жаканбаева Бакытгүл Болаткалиевна, п.ғ.м., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы

Жамбылхан Аяжан, 7М01908 «Аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды сүйемелдеу» мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қаласы

Женис Сандуғаш, 7М01906 - Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Жиенбаева Надежда Бисеновна, п.ғ.д., профессор Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

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

Кабдырова Айнура Аскарбековна, PhD, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

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

Омарғалиева Гүлнұр Сагидоллаевна, «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы»РММ. Зияты зақымдалған және күрделі бұзылыстары бар балаларға арнайы білім беру зертханасы.

Мирзахмедова Улжан Абсаматовна, 8D01901 – Арнайы педагогика БББ I – курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан

Рахимова Анеля Куатовна, 7М01902 –Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1-курс магистранты

Рустембекова Жания Бактиярқызы, 7М01902- “Арнайы педагогика: Аутистік спектрі бұзылған балаларды қолдау” мамандығының 2 курс магистрі

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

Сабденова Багила Алтынбековна, PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы

Серікова Арайлым Бегімбайқызы, 7М01902 –Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Тоқтарұлы Досжан, «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы»РММ. Зияты зақымдалған және күрделі бұзылыстары бар балаларға арнайы білім беру зертханасы.

Шайжанова Қарлығаш Усеновна, п.ғ.к., доцент Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Шайхыслам Нұрай Ерланқызы, 7М01902 –Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты,

Шалдарбек Сымбат Бақытжанқызы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

Абдуваханова Сандугаш, Магистрант 2 курса обучения специальности 7M01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

Абибова Нигар Шамуратовна, магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Логопедия

Аутаева Акбота Нурсултановна, к.пс.н., ассоциированный профессор, заведующая кафедрой

Баймухамет Роза Бақытжанқызы, докторант 1 – курса ОП 8D01901 – Специальная педагогика, г. Алматы, Казахстан

Булабаева Сауле Талгатовна, Казахский национальный женский педагогический университет

Естемесова Жанар Турдымуратовна, РГП на ПХВ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования». Лаборатория специального образования детей с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ерубаета Айдана, Магистрант 2 курса обучения специальности 7M01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

Жаканбаева Бакытгул Болаткалиевна, м.п.н, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

Жамбылхан Аяжан, Магистрант 2 курса обучения специальности 7M01908- Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Женис Сандугаш, Магистрант 2 курса специальности 7M01906 - Специальная педагогика: инклюзивное образование, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Жиенбаева Надежда Бисеновна, д.п.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Кабдырова Айнура Аскарбековна – PhD, Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

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

Мирзахмедова Улжан Абсаматовна, докторант 1 – курса ОП 8D01901 – Специальная педагогика, г. Алматы, Казахстан Специальной педагогики КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Омаргалиева Гульнур Сагидуллаевна, РГП на ПХВ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования». Лаборатория специального образования детей с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития.

Рахимова Анеля Куатовна, магистрант 1 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Рустембекова Жания Бактиярқызы, 7M01902- “Арнайы педагогика: Аутистік спектрі бұзылған балаларды қолдау” мамандығының 2 курс магистрі, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

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

Сабденова Багила Алтынбековна, PhD, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

Серікова Арайлым Бегімбайқызы, магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Токтарулы Досжан, РГП на ПХВ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования». Лаборатория специального образования детей с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития.

Шайжанова Карлыгаш Усеновна, к.п.с.н., доцент Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Шайхыслам Нурай Ерланқызы, магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Логопедия

Шалдарбек Сымбат Бақытжанқызы, Казахский национальный женский педагогический университет

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

Autaeva Akbota Nursultanovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Abduvakhapova Sandugash, 2nd-year Master's student, Specialty 7M01908 – Support of Children with Autism Spectrum Disorder, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

Abibova Nigar Shamuratovna, 2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy

Baimukhamet Roza Bakytzhankyzy, 1st-year doctoral student, Educational Program 8D01901 – Special Pedagogy, Almaty, Kazakhstan

Bulabayeva Saule Talgatovna, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Zhakanbayeva Bakytgul Bolatkalievna, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

Zhambylkhan, A.B., 2st year Master's student in the specialty 7M01908 “Support for children with autism spectrum disorders”, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

Zhenis Sandugash, 2nd-year Master's Student, Specialty 7M01906 - Special Pedagogy: Inclusive Education Abai Kazakh National Pedagogical University,

Zhienbayeva Nadezhda Bisenovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Kabdyrova Ainur Askarbekovna, Phd, Senior lecturer, Kazakh National Women's Pedagogical University,

Almaty, Kazakhstan

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

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

Estemesova Zhanar Turdymuratovna, Republican State Enterprise on the Right of Economic Management “National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education”. Laboratory of Special Education for Children with Intellectual Disabilities and Severe Multiple Developmental Disorders.

Erubayeva Aidana, 2st-year Master's student in the specialty 7M01908 – “Support for Children with Autism Spectrum Disorders”, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

Serikova Araylym Begimbaykyzy, 2year Master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy:

Inclusive Education

Sabdenova Bagila Altynbekovna, PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

Rakhimova Anelya Kuatovna, 1year Master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Inclusive Education

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

Rustembekova Zhaniya Baktiyarkyzy, Master of the 2nd year of specialty 7M01902 – “Special pedagogy: support for children with autism spectrum disorders”

Toktaruly Doszhan, Republican State Enterprise on the Right of Economic Management “National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education”. Laboratory of Special Education for Children with Intellectual Disabilities and Severe Multiple Developmental Disorders.

Mirzakhmedova Ulzhan, 1st-year PhD student, Educational Program 8D01901 – Special Pedagogy, Almaty, Kazakhstan

Omargaliyeva Gulnur Sagidullayevna, Republican State Enterprise on the Right of Economic Management “National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education”. Laboratory of Special Education for Children with Intellectual Disabilities and Severe Multiple Developmental Disorders.

Shaizhanova Karlygash Usenovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Shaikhyslam Nuray Yerlankyzy, 2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy

Shaldarbek Symbat Bakytzhankyzy, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

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

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

Бірінші бет:

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

Мақаланың құрылымы:

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

Авторларға қойылатын талаптар:

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

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

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

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

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

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

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

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

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

- Первая строка – номер УДК, МРНТИ, выравнивание – по левому краю, шрифт – полужирный. МРНТИ определяется на сайте www.gnti.ru.

- Название статьи (Заголовок) должно отражать суть и содержание статьи и привлекать внимание читателя. Оптимальная длина заголовка – 5-9 слов. Название статьи должно быть представлено на русском, казахском и английском языках. Название статьи представляется полужирным шрифтом строчными буквами, выравнивание – по центру.

- Автор(ы) статьи – с указанием имени и фамилии, ученой степени, ученого звания, занимаемой должности, места работы, город, страна, контактный телефон, email – на русском, казахском и английском языках. Сведения об авторах представляются обычным шрифтом строчными буквами, выравнивание – по центру.

- Аннотация объемом 150-300 слов на русском, казахском и английском языках, должна давать краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.

- Ключевые слова/словосочетания – количеством 3-5 на русском, казахском и английском языках.

Структура статьи

1. Введение.
1. Материалы и методы исследования
2. Результаты исследования и их обсуждение
3. Заключение и выводы
4. 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.