



ХАБАРШЫ

АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКА

СЕРИЯСЫ



СПЕЦИАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА

ВЕСТНИК

SPECIAL
PEDAGOGICS

BULLETIN

ISSN: 2960-1673

Online ISSN: 2960-1673

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

ХАБАРШЫ

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

№1 (84), 2026

Алматы, 2026

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті
ХАБАРШЫ
«Арнайы педагогика» сериясы,
№1 (84), 2026
Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір,
2001 ж. бастап шығады

Бас редактор
психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева
Бас редактордың орынбасары
Кемешова А.М. – п.ғ.к., Абай атындағы
ҚазҰПУ

Ғылыми редакторлар
Аутаева А.Н. – п.ғ.к., қауым. профессор,
Абай атындағы ҚазҰПУ; Рсалдинова А.К.
– п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ;
Умарова Ф.М. – п.ғ. магистрі, Абай
атындағы ҚазҰПУ;

Редакция алқасы:
п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
п.ғ.к., А.А. Байгурсьнова,
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, 2026

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

Басуға 31.03.2026 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

Баймуратова А.Т., Самиева Г.Б., Трудности и предложения по совершенствованию мониторинга усвоения специальной учебной программы дошкольного воспитания и обучения 6

Баймуратова А.Т., Самиева Г.Б., Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың арнайы оқу бағдарламының беруіне бақылауды жетілдіру бойынша қиындықтар мен ұсыныстар

Baimuratova A.T., Samiyeva G.B., Difficulties and suggestions for improving monitoring the assignment of the special curriculum of preschool education and training

Алмасова А.А., Өмірбек С.Ж., Абиева Ж. С, Қолданбалы мінез-құлық талдауының тарихы мен дамуы 17
Алмасова А.А., Өмірбек С.Ж., Абиева Ж. С, История и развитие прикладного поведенческого анализа
Almasova A. A., Omirbek S. ZH., Abieva ZH. S., History and development of applied behavioral analysis

Нусубалиева Е., Қасенгазы Г. М, Мирзахмедова Ұ.А. Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары

Нусубалиева Е., Қасенгазы Г. М, Мирзахмедова У.А., Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей в условиях инклюзивного образования 28

Nusubaliyeva E., Kasengazy G.M., Mirzakhmedova U.A., Pedagogical Conditions for the Formation of Professional Competence of Future Teachers in the Context of Inclusive Education

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

<p>Казахский национальный педагогический университет имени Абая</p> <p>ВЕСТНИК Серия «Специальная педагогика», №1 (84), 2026</p> <p>Периодичность – 4 номера в год. Выходит с 2001 года. Главный редактор</p> <p>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. Аутаева А.Н., к.п.н., доцент Рсалдинова А.К., магистр п.н., Умарова Ф.М.</p> <p>Редакционная коллегия: к.п.н., доцент Абаева Г.А., д.п.н., проф. Мовкбаева 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.</p> <p>Директор школы-интерната для детей с нарушением интеллекта №7 Токсамбаева К.А. к.п.н., доцент Шеймарданов Ш.Ф. (Казань)</p> <p>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, Нигматуллина И.А. (Казань)</p> <p>Ответственный секретарь магистр п.н. Борисова Е.С.</p> <p>Технический секретарь м.п.н., Мирзахмедова У.А.</p> <p>© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2025 Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 3 ноябрь 2023 г. № KZ04VPY00081049 Подписано в печать 20.12.2025. Формат 60x84 1/8. Объем 16,4 уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 55.</p> <p>050010, г. Алматы, пр. Достык, 13. КазНПУ имени Абая Издательство «Ұлағат» Казахского национального педагогического университета имени Абая</p>	<p>О.В.Завалишина, А.С. Елдес, An experimental study of the application of the social stories method in the formation of learning and behavioral skills in children with autism spectrum disorders</p> <p>О.В.Завалишина А.С. Елдес, Аутизм спектрінің бұзылыстары бар балаларда оқу-мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда әлеуметтік оқиғалар әдісін қолданудың эксперименттік зерттеуі</p> <p>О.В.Завалишина А.С. Елдес, экспериментальное исследование применения метода социальных историй в формировании учебно-поведенческих навыков у детей с расстройствами аутистического спектра</p> <p>А.Н.Аутаева, Ж.Асхарқызы, Аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі 4-6 жастағы балалардың жалпы тілдік дағдыларын АВА терапиясы арқылы қалыптастыру ерекшеліктері</p> <p>А.Н.Аутаева, Ж.Асхарқызы, Особенности формирования общих речевых навыков у детей дошкольного возраста 4–6 лет с расстройствами аутистического спектра посредством АВА-терапии</p> <p>А.Н. Аутаева, Zh. Askharkyzy, Features of developing general language skills in preschool children aged 4–6 with autism spectrum disorders through ABA therapy</p> <p>Сабденова Б.А., Мәдиярхан Г.Ә., Determining the features of phrase formation in preschool children with level III general speech underdevelopment</p> <p>Сабденова Б.А., Мәдиярхан Г.Ә., Сөйлеу тілі жалпы дамымаған III деңгейдегі мектеп жасына дейінгі балалардың сөз тіркесін құрастыру ерекшеліктерін анықтау</p> <p>Сабденова Б.А.1, Мәдиярхан Г.Ә., Определение особенностей создания словосочетаний у дошкольников с 3-го уровня общего недоразвития речи</p> <p>ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ</p> <p>ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ</p> <p>Сардарова Ж.И., Марат К.А., Жеңіл зияты зақымданған 7-8 жастағы балалардың зейінін мобильдік қосымша арқылы дамыту</p> <p>Sardarova Zh.I., Marat K.A., Development of Attention in 7–8-Year-Old Children with Mild Intellectual Disabilities through a Mobile Application</p>	<p>35</p> <p>43</p> <p>53</p> <p>60</p>
--	---	---

<p>Kazakh National Pedagogical University named after Abai BULLETIN</p> <p>Series of «Special Pedagogics» №1 (84), 2026</p> <p>Periodicity – 4 numbers in a year Publishing from 2001.</p> <p>Editor in chief doctor of Psychological sciences, professor N.B. Zhihenbaeva</p> <p>Deputy editor candidate of Pedagogical sciences A.M. Kemeshova</p> <p>Scientific editor, candidate of Pedagogical sciences, A.Autaeva, A.K. Rsaldinova candidate of pedagogical sciences, senior associate professor F.M. Umarova</p> <p>Master of Pedagogical sciences</p> <p>The editorial board members associate professor G. Abayeva, doctor of Pedagogical sciences, professor Z. Movkebaeva,</p> <p>A.A. Baitursynova, candidate of Pedagogical sciences, Z. Bekbayeva, candidate of Pedagogical sciences,</p> <p>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</p> <p>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)</p> <p>Prudnikova V.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, (Russia); Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nigmatullina I.A. (Kazan)</p> <p>Responsible secretary Master of Pedagogical sciences E.S. Borisova</p> <p>Technical Secretary Lecturer, U.A. Mirzakhmedova Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2026</p> <p>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</p>	<p><i>Сардарова Ж.И., Марат К.А., Развитие внимания у детей 7–8 лет с лёгкими интеллектуальными нарушениями с помощью мобильного приложения</i></p> <p><i>Рсалдинова А.К., Умбетали Т.С. Аутистік спектр бұзылысы бар 3-4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдыларының қалыптасу ерекшеліктері</i></p> <p><i>Рсалдинова А.К., Умбетали Т.С., Особенности формирования навыков сотрудничества у детей 3–4 лет с расстройствами аутистического спектра</i></p> <p><i>Rsaldinova A.K., Umbetali T.S., Features of the Development of Cooperation Skills in 3–4-Year-Old Children with Autism Spectrum Disorders</i></p> <p><i>Байдильдинов Т.Ж., Көлбай М.Ж., Психикалық дамуы тежелген 5 жастағы балалардың танымдық процестерін дидактикалық ойындар арқылы дамыту</i></p> <p><i>Байдильдинов Т.Ж., Колбай М.Ж., Развитие познавательных процессов у детей 5 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр</i></p> <p><i>Baidildinov T.Zh., Kolbay M.Zh., Development of Cognitive Processes in 5-Year-Old Children with Developmental Delay through Didactic Games</i></p> <p><i>Шайжанова К.У., Каскарауова Е.М., Зиятында жеңіл бұзылысы бар 2-сынып оқушыларының сөз таптары білімін инновациялық технологиялар көмегімен дамыту</i></p> <p><i>Шайжанова К.У., Каскарауова Е.М. Развитие знаний о частях речи у учащихся 2 класса с лёгкими интеллектуальными нарушениями с использованием инновационных технологий</i></p> <p><i>Shaizhanova K.U., Kaskarauova E.M., Development of Knowledge of Parts of Speech in 2nd Grade Students with Mild Intellectual Disabilities Using Innovative Technologies</i></p> <p>АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР.....</p> <p>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</p> <p>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....</p> <p>МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР</p> <p>ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ.....</p>	<p>66</p> <p>71</p> <p>76</p> <p>83</p> <p>84</p> <p>85</p> <p>86</p> <p>87</p>
--	---	---

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 и образовательными потребностями;

– Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

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

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

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

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

УДК 796.015.47

МРНТИ 13.00.08

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.005

Баймуратова А.Т.¹, Самиева Г.Б.²

*¹кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории
специального дошкольного образования ННПЦ РСИО*

*²магистрант Омской гуманитарной академии, методист лаборатории специального
дошкольного образования ННПЦ РСИО*

**baimurat_alua@mail.ru, gulmira.samiyeva@mail.ru*

г.Алматы, Казахстан

**ТРУДНОСТИ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
МОНИТОРИНГА УСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация

В статье рассматривается проблема совершенствования мониторинга усвоения специальной учебной программы дошкольного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями. Представлены результаты анкетирования, выявившего основные трудности, возникающие при проведении оценки в специальных дошкольных организациях образования. Анализируются факторы, снижающие объективность и полноту мониторинга, включая недостаточную гибкость критериев, отсутствие учета индивидуальной динамики развития и альтернативных форм проявления навыков. На основе полученных данных сформулированы предложения по улучшению системы мониторинга образовательных достижений дошкольников с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, мониторинг, оценка, критерий, индикатор, специальная учебная программа.

Баймуратова А.Т.¹, Самиева Г.Б.²

*¹П.ғ.к., жетекші ғылыми қызметкер, Арнайы мектепке дейінгі тәрбие зертханасы,
АИБД ҰҒПО*

*²Омбы гуманитарлық академиясының магистранты, Әдіскер, Арнайы мектепке
дейінгі білім беру зертханасы, АИБД ҰҒПО*

**baimurat_alua@mail.ru, gulmira.samiyeva@mail.ru*

Алматы қ., Қазақстан

**МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ТӘРБИЕ МЕН ОҚЫТУДЫҢ АРНАЙЫ ОҚУ
БАҒДАРЛАМЫНЫҢ БЕРУІНЕ БАҚЫЛАУДЫ ЖЕТІЛДІРУ БОЙЫНША
ҚИЫНДЫҚТАР МЕН ҰСЫНЫСТАР**

Аңдатпа

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың арнайы оқу бағдарламаларын меңгеру мониторингін жетілдіру мәселесі қарастырылған. Арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында бағалау кезінде туындайтын негізгі қиындықтарды анықтаған сауалнама нәтижелері берілген. Мониторингтің объективтілігі мен толықтығын төмендететін факторлар талданады, оның ішінде критерийлердің жеткіліксіз

икемділігі, жеке даму динамикасының ескерілмеуі және дағдыларды көрсетудің баламалы нысандары. Алынған мәліметтер негізінде мүмкіндігі шектеулі мектеп жасына дейінгі балалардың оқу жетістіктерін бақылау жүйесін жетілдіру бойынша ұсыныстар тұжырымдалған.

Негізгі сөздер: мүмкіндігі шектеулі балалар, мониторинг, бағалау, критерий, көрсеткіш, арнайы білім беру бағдарламасы.

Baimuratova A.T.¹, Samyeva G.B.²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Laboratory of Special Preschool Education, NNPC RSIO

²Master's student, Omsk Humanitarian Academy, Methodologist, Laboratory of Special Preschool Education, NNPC RSIO

**baimurat_alua@mail.ru, gulmira.samiyeva@mail.ru
Almaty, Kazakhstan*

DIFFICULTIES AND SUGGESTIONS FOR IMPROVING MONITORING THE ASSIGNMENT OF THE SPECIAL CURRICULUM OF PRESCHOOL EDUCATION AND TRAINING

Abstract

The article considers the problem of improving the monitoring of the assimilation of the special curriculum of preschool education and training of children with disabilities. The results of the survey are presented, which revealed the main difficulties that arise during the assessment in special preschool educational organizations. Factors that reduce the objectivity and completeness of monitoring are analyzed, including insufficient flexibility of criteria, lack of consideration of individual development dynamics and alternative forms of skill manifestation. Based on the data obtained, proposals are formulated to improve the system of monitoring educational achievements of preschoolers with disabilities.

Key words: children with disabilities, monitoring, assessment, criterion, indicator, special educational program.

Введение. В дошкольных организациях образования Казахстана ежегодно проводится мониторинг усвоения содержания типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения. Он является важным инструментом для обеспечения единых и прозрачных подходов к оценке уровня развития и достижений детей. Проведение мониторинга позволяет своевременно выявлять потребности воспитанников, корректировать образовательный процесс и отслеживать динамику формирования умений и навыков. Методологической основой для проведения мониторинга является методика, разработанная Институтом раннего развития Министерства просвещения Республики Казахстан [1].

Особое внимание в данном контексте заслуживает анализ того, как методика применяется в специальных дошкольных организациях образования (спецДОО), работающих с детьми с ограниченными возможностями. Здесь особенно важна адаптация инструментов мониторинга с учетом индивидуальных возможностей, особенностей развития и темпа усвоения материала каждым ребенком. Принятие обновленного Государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения [2] и внесение изменений в Типовую учебную программу [3] и в Типовые правила деятельности специальных организаций образования [4], а также утверждение Модели развития дошкольного воспитания и обучения [5] актуализировали задачу совершенствования системы мониторинга, включая ее адаптацию к условиям работы с детьми, имеющими особые

образовательные потребности (ООП). Особенно остро эта актуальность проявляется в спецДОО, где требуется учитывать специфику восприятия, коммуникации и темпа усвоения материала детьми с ограниченными возможностями [6-10].

Выявление проблем и трудностей, с которыми сталкиваются педагоги спецДОО при внедрении методики, позволяет не только совершенствовать сам процесс оценки, но и разрабатывать более гибкие и чувствительные к индивидуальным особенностям детей подходы. Такой анализ помогает адаптировать инструменты мониторинга под разные категории воспитанников с ограниченными возможностями, в том числе с учетом их образовательных потребностей, уровня развития и особенностей взаимодействия с окружающей средой. От качества, валидности и адаптивности используемых инструментов напрямую зависят точность, объективность и практическая ценность полученных данных. Это, в свою очередь, определяет эффективность планирования коррекционно-развивающей работы, расстановки приоритетов в образовательном процессе и оценки динамики развития ребенка в долгосрочной перспективе.

Объектом настоящего исследования является практика проведения мониторинга усвоения специальной учебной программы в спецДОО Республики Казахстан.

Предмет исследования – методические инструменты, критерии и индикаторы мониторинга, а также трудности их применения в условиях спецДОО.

Цель работы заключается в выявлении проблемных зон при применении действующей методики мониторинга в спецДОО и определении путей их преодоления.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) изучить нормативно-методическую базу мониторинга в дошкольном образовании Республики Казахстан;
- 2) проанализировать результаты анкетирования педагогов спецДОО;
- 3) определить ключевые практические трудности и сформулировать предложения по их устранению;
- 4) разработать методические рекомендации для апробации адаптированных инструментов мониторинга.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что действующая методика мониторинга, несмотря на наличие отдельного раздела об адаптации для детей с ООП, требует дальнейшего целенаправленного уточнения применительно к спецДОО. В частности, актуально конкретизировать критерии, расширить набор индикаторов и предусмотреть дополнительные способы фиксации результатов, что позволит повысить объективность оценки и удобство ее применения на практике.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в спецДОО для совершенствования внутренней системы оценки качества образования с учетом уже существующих механизмов адаптации для детей с ограниченными возможностями. Это включает выбор и корректировку критериев, адаптацию форм мониторинга, а также интеграцию индивидуальных карт развития в работу специалистов.

Материалы и методы исследования. Для получения актуальной информации в начале 2025 года Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО, г. Алматы) провел анкетирование среди педагогов спецДОО с использованием онлайн-формата Google Forms. В опросе приняли участие 224 человек из 45 спецДОО, представляющих разные регионы страны. Такой охват позволил зафиксировать широкий спектр условий работы, педагогических практик и организационных подходов к проведению мониторинга.

Собранные ответы дали возможность оценить не только степень вовлеченности педагогов в процесс мониторинга, но и выявить особенности применения методики в реальных условиях образовательного процесса. Анализ данных позволил выделить ключевые

тенденции, определить успешные практики и обозначить проблемные зоны, требующие дополнительной методической проработки и организационной поддержки.

В качестве исходных материалов были использованы:

- методические рекомендации «Мониторинг по усвоению содержания типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения» [1];
- нормативно-правовые акты: Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения [2], изменения к типовой учебной программе дошкольного воспитания и обучения [3], Типовые правила деятельности специальных организаций образования [4], Модель развития дошкольного воспитания и обучения [5],
- методические пособия и публикации известных авторов в области специальной дошкольной педагогики и психологии [6–10];
- эмпирические данные, полученные в ходе указанного анкетирования.

Выборка исследования охватила воспитателей, логопедов, психологов, специальных педагогов, преподавателей казахского языка, музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре и методистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями в разных регионах Казахстана. Участники имели различный педагогический стаж (от 1 года до 30 лет) и представляли как казахскоязычные, так и русскоязычные группы.

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- В какой степени используется стандартная методика мониторинга в спецДОО?
- Какие элементы методики вызывают наибольшие трудности?
- Какие предложения по улучшению системы мониторинга выдвигают практики?

Методы исследования включали анализ нормативных и методических документов, анкетирование педагогов, количественный анализ (частотные распределения), контент-анализ открытых ответов, а также сопоставление полученных данных с материалами методической литературы.

Работа проводилась поэтапно:

- 1) анализ нормативно-методической базы (январь);
- 2) сбор данных (февраль-март);
- 3) обработка и сопоставление результатов (апрель);
- 4) формулирование выводов и рекомендаций (май).

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ анкетирования показал, что подавляющее большинство респондентов (92%) применяют предложенную методику [1], однако делают это с определенными затруднениями. Педагоги отмечают, что, несмотря на универсальность и соответствие современным требованиям, инструмент требует значительных усилий для адаптации к специфике работы с детьми с ограниченными возможностями. Оставшиеся 8% опрошенных педагогов вовсе не используют данную методику, называя основными причинами недостаточную информированность о ее возможностях и трудности при внедрении в условиях конкретных групп.

Среди тех, кто применяет стандартную методику, большинство оценивают ее как недостаточно полную и слабо учитывающую особенности детей с ограниченными возможностями. Лишь 43% педагогов считают, что она в целом отвечает потребностям данной категории воспитанников и позволяет отслеживать усвоение программы. В то же время 57% респондентов указывают на необходимость серьезной доработки инструмента для практического применения.

Среди них 36% полагают, что методика требует уточнения и расширения отдельных разделов, например, перечень показателей развития, описание уровней проявления навыков и рекомендации по адаптации заданий для различных категорий детей с ограниченными возможностями. Еще 13% педагогов выделяют существенные недостатки, которые, по их

мнению, снижают объективность и точность мониторинга. К наиболее часто упоминаемым проблемам относятся:

- недостаточная гибкость шкал оценки, не позволяющих учесть промежуточные успехи ребенка;
- отсутствие специальных модификаций и альтернативных способов выполнения заданий для детей с ограниченными возможностями;
- размытые критерии при оценке некоторых навыков, что приводит к разночтениям в результатах.

В частности, педагоги отмечают, что задания, предполагающие устные ответы, представляют серьезную трудность для детей с нарушениями речи, а для воспитанников с двигательными нарушениями часто отсутствуют приемлемые формы выполнения. В результате им приходится самостоятельно адаптировать методику под конкретного ребенка, что ведет к неоднородности и снижает сопоставимость полученных данных.

Кроме того, 8% опрошенных педагогов считают, что методика серьезно ограничивает возможности применения при работе с воспитанниками, имеющими выраженные нарушения, и приводит к неполной или искаженной картине их образовательных достижений. Такая ситуация подчеркивает необходимость глубокой переработки методики с созданием специальных инструментов для разных категорий детей, чтобы обеспечить максимально объективную, корректную и комплексную оценку развития [11,12,13].

При обсуждении практического применения методики расчета уровня усвоения программы в спецДОО мнения педагогов оказались неоднозначными. Около половины респондентов (50%) отметили, что методика в целом удобна и понятна. Она органично вписывается в структуру ежедневной работы и помогает фиксировать достижения детей. При этом часть из них (32%) подчеркнули, что для более эффективного применения все же необходимы дополнительные пояснения, четкие инструкции и наглядные примеры, которые позволили бы унифицировать подход к оценке. Еще 18% респондентов сообщили о серьезных затруднениях, связанных с тем, что методика недостаточно адаптирована для работы с детьми с ограниченными возможностями и требует существенных доработок.

Переходя к вопросу о системе индикаторов, применяемой для отслеживания развития детей, респонденты также продемонстрировали неоднородность взглядов. Для части педагогов (37%) текущий набор индикаторов представляется адекватным и информативным. Они уверены, что эти показатели позволяют получить необходимую информацию для объективной оценки усвоения программы и соответствуют целям мониторинга.

Однако большинство участников опроса (63%) выразили сомнения в их достаточности и полноте. По мнению этих специалистов, система индикаторов не всегда отражает индивидуальные особенности воспитанников с ограниченными возможностями и специфику их развития. Это приводит к снижению точности оценок и затрудняет педагогам корректировку образовательного процесса на основе полученных данных.

В поисках решений в 46% случаев предлагалось ввести дополнительные промежуточные уровни в систему оценки (рисунок 1). Такая мера, по мнению участников, позволит более гибко отражать разные стадии становления навыков от полного отсутствия умения даже при поддержке до уверенного и самостоятельного применения в новых ситуациях.

Кроме того, в 28% случаев отмечалось, что при мониторинге важно оценивать не только соответствие навыков возрастным нормам, но и динамику индивидуального развития ребенка за определенный период. Такой подход позволит фиксировать реальные успехи и приращение навыков, даже если ребенок пока не достиг «стандартного» уровня. В 22% случаев высказывалась идея выделить отдельную категорию – «положительная динамика», что дало бы возможность фиксировать усилия и прогресс детей, для которых соответствие общим требованиям остается затруднительным.

Отдельное внимание респонденты уделили необходимости учитывать специфику различных групп детей. Так, в 32% случаев отмечалась потребность в разработке отдельных критериев для воспитанников с нарушениями речи, которые более точно отражали бы особенности формирования и развития коммуникативных навыков. Такой подход, по мнению педагогов, позволит повысить точность и справедливость оценивания, исключив занижение результатов из-за трудностей в устной речи.

Не менее значимой оказалась идея включения в методику альтернативных способов демонстрации навыков, например, использование жестов, карточек, пиктограмм и других средств коммуникации. Эта идея упоминалась в 28% случаев, при этом подчеркивалось, что подобные формы особенно важны для детей, которым сложно выразить себя устно.

Также в 29% случаев предлагалось оценивать не только конечный результат, но и сам процесс выполнения заданий. Такой подход, по мнению педагогов, особенно актуален при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, где ключевое значение имеет уровень вовлеченности, настойчивость и приложенные усилия.



Рис.1 – Позиции респондентов по совершенствованию системы оценки достижений детей с ограниченными возможностями (Источник: составлено авторами)

В 19% случаев высказывалась поддержка идеи индивидуальных образовательных маршрутов, при которых оценка строится исходя из личных достижений ребенка. В 12% случаев отмечалась важность признания индивидуальных способов выполнения заданий, даже если они отличаются от традиционных, поскольку это позволяет гибко адаптировать процесс обучения под возможности конкретного воспитанника.

В 24% случаев предлагалось ввести отдельную категорию «частичное выполнение» для фиксации освоения отдельных компонентов навыка. Параллельно в 20% случаев подчеркивалась необходимость учитывать мнение узких специалистов (логопедов, специальных педагогов, психологов и др.), что, по их мнению, повышает объективность и комплексность мониторинга.

Гибкость критериев и возможность их корректировки с учетом развития ребенка считались важными в 14% случаев. В 13% случаев также указывалось, что при оценке следует принимать во внимание эмоциональное состояние и мотивацию воспитанника, так как эти факторы напрямую влияют на результат и позволяют избежать искажений картины развития. В то же время в 9% случаев фиксировалось мнение, что существующая система критериев уже достаточно эффективна и не требует значительных изменений.

Большинство педагогов (70%) при мониторинге развития детей с ограниченными возможностями используют два основных нормативных инструмента – Лист наблюдения и Индивидуальную карту развития, рекомендованные в методических материалах [1]. Такой комбинированный подход позволяет получать более полную и объективную картину динамики развития ребенка. Лист наблюдения обеспечивает регулярную фиксацию даже незначительных изменений в поведении и навыках, а Индивидуальная карта развития дает возможность комплексно оценивать образовательные достижения и личностный рост, планируя дальнейшую работу в долгосрочной перспективе.

Тем не менее, часть педагогов предпочитает использовать только один инструмент. Так, около 9% ограничиваются Листом наблюдения, ценя его простоту и оперативность при большой наполняемости групп. Около 14% выбирают исключительно Индивидуальную карту развития, считая ее более информативной для глубокого анализа и корректировки образовательного маршрута. При этом 7% респондентов не используют ни один из этих инструментов, вероятно, отдавая предпочтение собственным, адаптированным методикам.

Выбор конкретных инструментов тесно связан с тем, какими методами оценки пользуются педагоги в ежедневной практике. Наиболее часто в 75% случаев применялся метод наблюдения, ценимый за возможность фиксировать поведение ребенка и проявление навыков в естественной среде без дополнительного давления (рисунок 2). Однако при всей своей информативности наблюдение не всегда дает объективное представление об уровне усвоения программы, особенно если педагог сталкивается с необходимостью количественной оценки.

Чтобы снизить напряжение и сделать процесс диагностики более комфортным, в 49% случаев применялись игровые методы. Они помогают раскрыть сильные стороны ребенка, выявить способности, которые в формальной ситуации могли бы остаться незамеченными. При этом фиксировать результаты в игровой обстановке сложнее, так как действия детей могут быть ситуативными и не всегда отражать устойчивый навык.

Более структурированные методы, например, контрольные и диагностические задания, использовались в 36% случаев. Они позволяют четко определить уровень освоения материала, но могут вызывать у ребенка стресс, особенно при повышенной тревожности или коммуникативных нарушениях. Метод беседы с ребенком отмечался в 36% случаев и давал возможность лучше понять внутреннюю картину восприятия мира и выявить скрытые трудности. Однако для детей с речевыми нарушениями этот способ может быть ограничен.

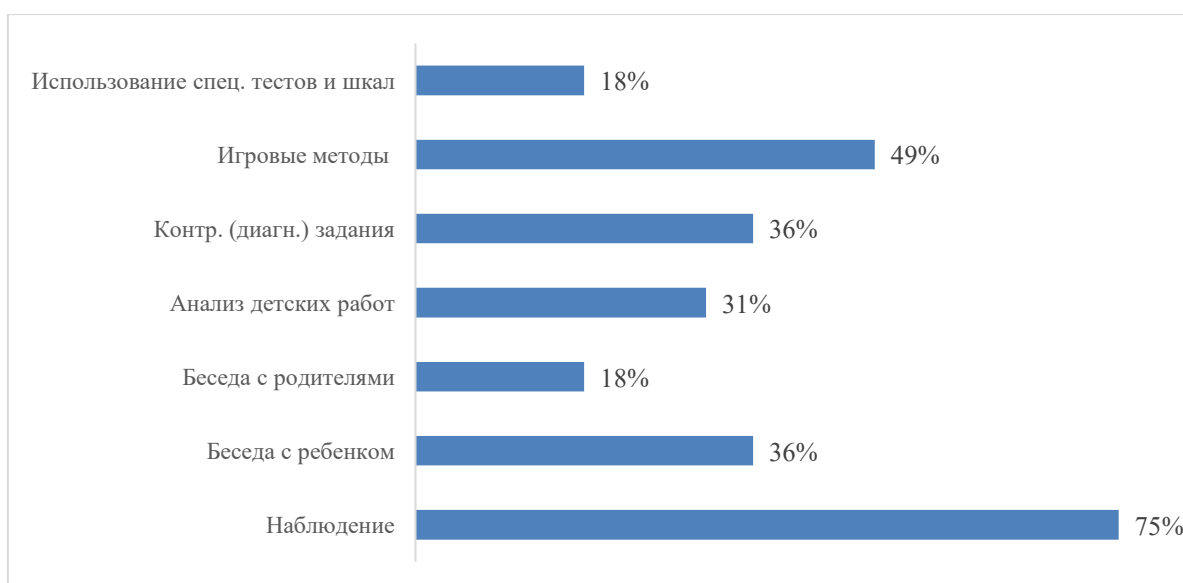


Рис.2 – Позиции респондентов по применению форм оценки достижений детей с ограниченными возможностями (Источник: составлено авторами)

Анализ детских работ применялся в 31% случаев. Он помогает проследить динамику формирования навыков и уровень самостоятельности в выполнении заданий. Но, как и в случае с наблюдением, этот метод не всегда дает полное представление о процессе, поскольку конечный продукт не всегда отражает усилия и путь, пройденный ребенком для его достижения.

Для получения более полной и объективной картины в 18% случаев внутренние наблюдения дополнялись общением с родителями. Такие беседы помогают узнать о поведении и достижениях ребенка вне детского сада, однако не всегда дают полное представление о его успехах в образовательной среде, поскольку восприятие родителей может быть субъективным.

Специальные тесты и шкалы использовались в 18% случаев. Они позволяют собирать структурированные данные, но зачастую требуют адаптации к индивидуальным особенностям воспитанников, особенно при выраженных речевых, когнитивных или моторных нарушениях. Более редкой, но важной формой работы в 12% случаев являлся разбор конкретных ситуаций, который помогает проанализировать реакцию ребенка на нестандартные условия и выявить скрытые трудности, что подчеркивает ценность гибкости и разнообразия в подходах к мониторингу.

Наряду с традиционными методами постепенно внедряются и современные технологии, расширяющие возможности анализа и представления данных. Так, электронные формы отчетности применялись в 27% случаев благодаря удобству хранения и обновления информации. Это значительно упрощает процесс работы с данными, позволяя оперативно вносить изменения и систематизировать сведения. В 8% случаев использовались графики, диаграммы и инфографика, которые помогают визуализировать результаты и выявлять ключевые тенденции, что особенно полезно для обсуждения и принятия решений. Кроме того, в 7% случаев Лист наблюдения применялся для самоконтроля. Он удобен для регулярного заполнения и позволяет отслеживать собственную эффективность. Бланк обратной связи и текстовые отчеты использовались реже (по 2% случаев), однако они важны для стандартизации информации и разработки рекомендаций для дальнейшей работы.

При обсуждении графика проведения мониторинга большинство участников опроса (68%) считают оптимальным оценивать уровень усвоения программы трижды в год – в сентябре, январе и мае. Такой ритм позволяет отследить стартовые показатели, промежуточный прогресс и итоговые результаты. Однако 21% педагогов настаивают на более частых оценках для детей, развитие которых требует постоянного внимания. Еще 11% выступают за полностью гибкий подход, при котором частота мониторинга определяется индивидуальными потребностями конкретного ребенка.

Нельзя игнорировать вопрос ресурсного обеспечения. Половина опрошенных уверена, что у них достаточно времени, материалов и организационных условий для качественного проведения мониторинга. Однако 40% отмечают, что испытывают ограничения из-за высокой нагрузки и нехватки методических ресурсов, а 10% сталкиваются с серьезным дефицитом, что уже требует системных изменений и дополнительной поддержки со стороны администрации.

В числе наиболее перспективных направлений развития системы мониторинга респонденты назвали цифровизацию процессов. Наиболее часто (44% респондентов) предлагалось внедрение электронных форм отчетности, которые, по мнению педагогов, упростят сбор, хранение и обработку данных, снизят нагрузку на педагогов, повысят точность фиксации результатов и облегчат анализ динамики развития.

В дополнение к этому 23% участников опроса предложили интегрировать программы анализа данных, способные автоматически формировать наглядные отчеты и выявлять тенденции. Еще 13% считают полезным использование мобильных приложений, позволяющих фиксировать наблюдения непосредственно в процессе взаимодействия с ребенком. Кроме того, 20% видят перспективу в создании интерактивных платформ, которые не только упрощают работу педагога, но и вовлекают в процесс мониторинга детей и родителей, делая его более прозрачным и понятным для всех участников.

Наряду с технологическими решениями педагоги подчеркивают важность методической поддержки. Так, треть опрошенных (37%) нуждаются в дополнительных рекомендациях по проведению мониторинга и интерпретации его результатов, а 22% считают необходимым повышение квалификации и прохождение специальных обучающих программ. Еще 20% выступают за комплексный подход, предполагающий сочетание обучения и постоянного методического сопровождения, что позволит системно развивать компетенции педагогов. В то же время 21% респондентов уверены, что обладают достаточным опытом и знаниями для качественного проведения мониторинга без дополнительного обучения.

Анализ опроса выявил важную особенность: восприятие предложенной методики педагогами в казахскоязычной (46%) и русскоязычной (54%) образовательных средах существенно различается, что указывает на влияние языковой и культурной среды на подходы к ее использованию. При сходстве общих подходов к мониторингу усвоения программы дошкольного воспитания и обучения оценки ее адаптации для детей с ограниченными возможностями заметно расходятся: более половины казахскоязычных респондентов (52%) считают, что методика полностью учитывает особенности таких детей, тогда как среди русскоязычных этот показатель составляет лишь 35%. Разрыв, вероятно, обусловлен не нехваткой знаний или ресурсов, а различиями в понимании и интерпретации заложенных в методике подходов. На позицию педагогов также могут влиять особенности опыта применения инструментов, состав воспитанников, обеспеченность специалистами и уровень административной поддержки. В совокупности эти факторы формируют разные основания для уверенности в том, что методика отвечает потребностям всех категорий детей с ограниченными возможностями.

Схожая тенденция прослеживается и в оценке системы индикаторов мониторинга. Почти половина казахскоязычных педагогов оценивают ее как эффективную, тогда как среди русскоязычных этот показатель – около 29%. Эти различия отражают специфику профессионального опыта и образовательной среды, а не уровень компетентности. В обеих группах есть педагоги, которые считают необходимым доработать систему, однако расставляют акценты по-разному. Так, русскоязычные респонденты чаще предлагают сделать критерии более гибкими и конкретными, включая оценку уровней развития коммуникативных навыков у детей с речевыми нарушениями. Казахскоязычные педагоги также поддерживают подобные идеи, хотя и реже. При этом в обеих группах встречаются специалисты, ориентированные либо на процесс выполнения заданий, либо на конечный результат независимо от языка образовательной среды.

Различия проявляются и в отношении к альтернативным формам проявления навыков, например, к невербальным реакциям или использованию коммуникативных устройств. Для одних это важный элемент оценки, для других – дополнительный показатель. Такое разнообразие взглядов расширяет возможности системы мониторинга, сочетая гибкость критериев с их стабильностью.

Отдельного внимания заслуживает восприятие идеи индивидуальных образовательных маршрутов – подхода, при котором ребенок оценивается по сравнению с собственными предыдущими результатами. Этот формат чаще находит отклик у русскоязычных педагогов

(19%), чем у казахскоязычных (7%), что может быть связано с различиями в образовательных практиках и приоритетах в оценке прогресса.

Некоторые отличия есть и в выборе форм мониторинга. Игровые методы, создающие более непринужденную атмосферу и позволяющие выявить сильные стороны ребенка, используют 49% русскоязычных и 19% казахскоязычных педагогов. Анализ детских работ, дающий материал для углубленного изучения творческой динамики и навыков, встречается у 30% русскоязычных и 17% казахскоязычных специалистов. Оба подхода имеют ценность: игровые формы снижают уровень стресса у ребенка, а работа с творческими материалами позволяет глубже понять его индивидуальный путь развития.

Таким образом, различия казахскоязычных и русскоязычных педагогов в оценках методики отражают потребность в ее адаптации под конкретные условия работы, а не наличие принципиальных разногласий. В одних случаях востребованы более гибкие и вариативные решения, в других – устойчивые и четко структурированные. В итоге эти наблюдения подчеркивают, что при совершенствовании системы мониторинга важно учитывать языковые и культурные особенности образовательной среды. Даже при единых стандартах восприятие и применение методики могут заметно различаться, и это разнообразие следует рассматривать как ресурс для ее дальнейшего развития.

Суммируя результаты анкетирования и выявленные различия в подходах педагогов, можно выделить несколько ключевых выводов:

- 92% педагогов используют действующую методику, что подтверждает ее востребованность;
- 57% считают необходимой ее доработку для большей гибкости и адаптации к особенностям развития детей с ограниченными возможностями;
- 63% респондентов сомневаются в точности существующих индикаторов и предлагают ввести новые категории и уровни оценки;
- наблюдение остается ведущим методом (63% случаев), но применяются и игровые, и контрольные формы;
- перспективным направлением является внедрение электронных форм отчетности и программ для анализа данных;
- 37% респондентов указывают на необходимость регулярного повышения квалификации, а 44% – на улучшение условий и ресурсного обеспечения мониторинга.

Анкетирование позволило определить основные направления совершенствования мониторинга: разработку гибких критериев, расширение набора инструментов, внедрение цифровых технологий и комплексную поддержку педагогов. В целом результаты подтверждают, что для спецДОО требуются расширенный набор инструментов и более гибкие методические подходы.

Заключение и выводы. Проведенное исследование подтвердило, что действующая методика мониторинга в целом применяется в спецДОО, однако в ее структуре и инструментарии существуют недостатки, препятствующие полной и объективной оценке образовательных достижений детей с ограниченными возможностями. Наиболее существенные из них связаны с недостаточной детализацией критериев, ограниченным набором индикаторов и отсутствием вариативных способов фиксации результатов для детей с различными типами нарушений.

Учитывая выявленные проблемные зоны, целесообразно предпринять комплекс мероприятий, направленных на их устранение. Одним из ключевых шагов станет экспериментальная проверка эффективности доработанной системы мониторинга, что позволит оценить ее практическую результативность и внести необходимые корректировки.

Рекомендации:

- разработка и внедрение адаптированного пакета инструментов мониторинга, включающего: лист наблюдения, индивидуальную карту развития ребенка, форму для педагогических комментариев;

- проведение экспериментальной апробации пакета инструментов в течение одного учебного года по следующей схеме: сентябрь – стартовое измерение, январь – промежуточный срез, май – итоговая оценка динамики;

- систематическая фиксация и анализ результатов на каждом этапе эксперимента с целью оценки эффективности изменений, корректировки критериев и уточнения шкал оценивания;

- разработка методических рекомендаций по итогам экспериментальной проверки, включая описание процедур, критериев, примеры заполнения форм и алгоритмы интерпретации результатов;

- методическое сопровождение педагогов в процессе мониторинга.

Реализация этих мер позволит повысить объективность и ценность мониторинга усвоения специальной учебной программы в спецДОО Республики Казахстан.

Список используемой литературы:

1. Методические рекомендации для проведения мониторинга по усвоению содержания типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения. – Астана, 2023. – 58 с.

2. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения: Приложение 1 к Приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года №348 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>

3. Об утверждении Типовых учебных программ дошкольного воспитания и обучения: Приказ МОН РК от 12 августа 2016 года №499 (с изменениями и дополнениями) // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600014235>

4. Типовые правила деятельности специальных организаций образования: Приложение 6 к Приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года №385 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029329>

5. Об утверждении Модели развития дошкольного воспитания и обучения: Постановление Правительства Республики Казахстан от 15 марта 2021 года №137 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137>

6. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др. – М.: Академия, 2001. – 311 с.

7. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.

8. Мовкебаева З. А., Оралканова И. А. Включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. – Алматы, 2019. – 231 с.

9. Халыкова Б.С., Завалишина О.В. Технологические основы коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта (образовательная область «Познание»): Метод.рекомендации. – Алматы: ННПЦ КП, 2014. – 86 с.

10. Организационно-методические основы педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях образования / Коржова Г.М., Вишневецкая Т.А., Баймуратова А.Т., Завалишина О.В.). – Алматы: ННПЦ РСИО, 2020. – 68 с.

11. Забрамная С.Д., Боровик О.В. От диагностики к развитию. – М., 2016. – 102 с.

12. Микейлова К.С. Методы и инструменты педагогической диагностики для определения уровня индивидуального развития детей дошкольного возраста //

<https://kssovushka.ru/zhurnal/12/1046-metody-i-instrumenty-pedagogicheskoi-dagnostiki-dlya-opredeleniya-urovnya-individualnogo-razvitiya-detei-doshkolnogo-vozrasta/>

13. Педагогическая диагностика (Альтернативная оценка) детей с задержкой психического развития в детском саду: Метод. рекомендации /Баймуратова А.Т., Досбол П.Б. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2023. – 70 с.

УДК 796.015

МРНТИ 13.00.08

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.003

Алмасова А.А.¹, Өмірбек С.Ж.², Абиева Ж. С.³

¹7M01902- “Арнайы педагогика: Аутистік спектрі бұзылған балаларды қолдау” мамандығының 2 курс магистрі, almasova03@internet.ru

² психология ғылымының кандидаты, қауымдастырылған профессор, omirbek.s@gvzpu.edu.kz

³бастауыш сынып мұғалімі, педагог-шебер, 760-1972@mail.ru

^{1,2} Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,

³Ақтау қаласы “№13 гимназиясы” коммуналдық мемлекеттік мекемесі
Алматы қ., Қазақстан

ҚОЛДАНБАЛЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ТАЛДАУЫНЫҢ ТАРИХЫ МЕН ДАМУЫ

Аңдатпа

Мақалада қолданбалы мінез-құлық талдауының (ҚМТ) қалыптасу тарихы, даму кезеңдері және қазіргі қолдану бағыттары қарастырылады. Бұл тәсілдің эволюциясы мен аутистік спектр бұзылыстары бар балалармен жұмыс жасау орнына ерекше назар аударылады. Талдау ғылыми херттеулер, метааналитикалық және клиникалық зерттеулер бойынша жинақталған жұмыстарға сүйенеді. Бұл тәсіл ҚМТ-ның ерте кезеңдегі құрылымданған оқыту әдістерінен бастап табиғи ортаға бағытталған және цифрлық технологияларды қолданатын заманауи модельдерге дейінгі трансформациясын айқын көрсетеді. Ұсынылған деректер қолданбалы мінез-құлық талдауының ғылыми тұрғыдан дәлелденген тиімділігін және оның коррекциялық әрі дамыту тәжірибесінде кеңінен қолданылатынын растайды. АВА-терапиясы интервенциялық, эмпирикалық тұрғыда негізделген, қазіргі психологиялық-педагогикалық және клиникалық практиканың өзекті талаптарына сай келетін әдіс ретінде сипатталады.

Сонымен қатар, жұмыста мінез-құлық бағдарламаларын даралау, мамандардың пәнаралық өзара әрекеттесуі, сондай-ақ АВА терапиясын қолданудың этикалық аспектілері қарастырылады. Мінез-құлық интервенцияларын білім беру ортасына және отбасылық контекстке біріктіруге ерекше назар аударылады, бұл қалыптасқан дағдылардың тұрақтылығы мен жалпылануына ықпал етеді. Алынған тұжырымдар АСД бар балаларды және ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың басқа да санаттарын сүйемелдеудің әмбебап құралы ретінде АВА-тәсілінің маңыздылығын көрсетеді, сондай-ақ цифрландыру және инклюзивті білім беру жағдайында оны одан әрі дамыту перспективаларын белгілейді.

Кілт сөздер: қолданбалы мінез-құлық талдауы; АВА терапиясы; аутизм спектрінің бұзылуы; түзету және дамыту жұмысы; мінез-құлық интервенциялары; дәлелді тәжірибе; инклюзивті білім беру; түзетудегі цифрлық технологиялар.

Алмасова А.А.¹, Омирбек С.Ж.², Абиева Ж. С.³
магистр 2 курса специальности

¹17M01902- “ Специализированная педагогика: поддержка детей с расстройствами аутистического спектра ”, almasova03@internet.ru

² кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, omirbek.s@qyzpu.edu.kz

³учитель начальных классов, педагог-мастер, 760-1972@mail.ru

^{1,2} Казахский национальный женский педагогический университет,

³ Коммунальное государственное учреждение "Гимназия №13" города Актау
г. Алматы, Казахстан

ИСТОРИЯ И РАЗВИТИЕ ПРИКЛАДНОГО ПОВЕДЕНЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация

В статье рассматриваются история становления, основные этапы развития и современные направления применения прикладного анализа поведения (АВА-терапии). Особое внимание уделяется эволюции данного подхода и его роли в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Анализ основан на обобщении научных публикаций, метааналитических обзоров и данных клинических исследований, что позволило проследить трансформацию АВА от ранних форм структурированного обучения к современным моделям, ориентированным на естественную среду и использование цифровых технологий. Представленные данные подтверждают научно доказанную эффективность прикладного анализа поведения и его широкое применение в коррекционной и развивающей практике. АВА-терапия характеризуется как интервенционный, эмпирически обоснованный метод, соответствующий актуальным требованиям современной психолого-педагогической и клинической практики.

Дополнительно в работе рассматриваются вопросы индивидуализации поведенческих программ, междисциплинарного взаимодействия специалистов, а также этические аспекты применения АВА-терапии. Отдельное внимание уделяется интеграции поведенческих интервенций в образовательную среду и семейный контекст, что способствует повышению устойчивости и генерализации сформированных навыков. Полученные выводы подчеркивают значимость АВА-подхода как универсального инструмента сопровождения детей с РАС и других категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также обозначают перспективы его дальнейшего развития в условиях цифровизации и инклюзивного образования.

Ключевые слова: прикладной анализ поведения; АВА-терапия; расстройства аутистического спектра; коррекционно-развивающая работа; поведенческие интервенции; доказательная практика; инклюзивное образование; цифровые технологии в коррекции.

Almasova A. A. ¹, Omirbek S. Zh. ², Abieva Zh. S. ³

¹master's degree in the 2nd year of the specialty

17M01902- “Specialized pedagogy: support for children with autism spectrum disorders”,

almasova03@internet.ru

² candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, omirbek.s@qyzpu.edu.kz

³primary school teacher, teacher-master, 760-1972@mail.ru

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

³Municipal state institution “GAymnasium №13” Aktau

Almaty, Kazakhstan

HISTORY AND DEVELOPMENT OF APPLIED BEHAVIORAL ANALYSIS

Annotation

The article examines the history of formation, the main stages of development and modern

directions of application of applied behavior analysis (ABA therapy). Special attention is paid to the evolution of this approach and its role in working with children with autism spectrum disorders. The analysis is based on a synthesis of scientific publications, meta-analytical reviews, and clinical research data, which made it possible to trace the transformation of ABA from early forms of structured learning to modern models focused on the natural environment and the use of digital technologies. The presented data confirm the scientifically proven effectiveness of applied behavior analysis and its wide application in correctional and developmental practice. ABA therapy is characterized as an interventional, empirically based method that meets the current requirements of modern psychological, pedagogical and clinical practice.

Additionally, the work examines the issues of individualization of behavioral programs, interdisciplinary interaction of specialists, as well as ethical aspects of the application of ABA therapy. Special attention is paid to the integration of behavioral interventions into the educational environment and the family context, which helps to increase the sustainability and generalization of formed skills. The findings emphasize the importance of the ABA approach as a universal support tool for children with ASD and other categories of students with special educational needs, and also outline the prospects for its further development in the context of digitalization and inclusive education.

Keywords: applied behavior analysis; ABA therapy; autism spectrum disorders; correctional and developmental work; behavioral interventions; evidence-based practice; inclusive education; digital technologies in correction.

Кіріспе. Қолданбалы мінез-құлық талдауы (ҚМТ, ағылш. АВА “Applied Behavior Analysis”) - адамның мінез-құлқын ғылыми тұрғыда зерттеу мен оны құрылымдық әдістер арқылы модификациялауға бағытталған интервенциялық тәсілдер жиынтығы. Бұл тәсіл бихевиористік теориялар негізінде қалыптасып, мінез-құлықтың бақылауға болатын және өлшенетін аспектілеріне назар аударады. ҚМТ-ның басты ерекшелігі оның тәжірибелік сипаты мен ғылыми негізделген тиімділігі. Бұл әдіс қазіргі таңда аутистік спектрі бұзылған (АСБ) балалармен жұмыс істеудің ең тиімді құралдарының бірі ретінде әлемдік тәжірибеде кеңінен танылып отыр [1].

Аутизм мәселесін қоса алғанда, ақыл-ой және неврологиялық аурулары бар балалар саны да қарқынды өсіп келеді. Егер бірнеше жыл бұрын мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балалармен жұмыс істейтін әрбір педагог ерте жастағы балалар аутизмі сияқты құбылыс туралы естімеген болса, қазіргі уақытта әрбір білім беру мекемесі осындай «ерекше» балаларды мектепке қабылдайды.

Дамуындағы ауытқу белгілерінің пайда болуы қоршаған ортаның әртүрлі қолайсыз факторларының әсерімен де, әртүрлі тұқым қуалайтын ықпалдармен де байланысты болуы мүмкін.

Алғаш рет бүгінгі күнде аутистикалық деп түсіндіріліп келген аутизм симптоматикасы бар балалар туралы Дж. Хаслем (1809), Heller (1908), de Sanctis (1908) еңбектерінен белгілі болды.

Дегенмен ХХ ғасырдың 30-40 жылдарында психопатологиялық көрінісі терминологиялық түрде «аутистикалық» деп сипатталған науқас балалар туралы жазбалар Н.И. Озерецкий (1924), Н. Potter (1924), J. Kasanin (1929), G. Corberi (1931), П.Е. Сухарева (1932), Т.П. Симеон (1933), Е.С. Гребельская (1934), С. Галацкая (1935), J. Lutz (1937), М. Creak (1938), L. Despert (1938), Л. Бендер (1941), С. Bradley (1942) және т.б. ғалымдардың еңбектерінде де кездеседі [2].

Аутизм спектрі бұзылысы бар (АСБ) балалармен жұмыс атқару кезінде, ең алдымен, балалардың сыртқы ортамен өзара әрекеттестігінің жоқтығын, сондай-ақ баланың айналасындағы адамдармен эмоционалдық байланысының болмауын және оқшаулануын атап өтуге болады. Екінші кезекте, аутизмі бар баланың дауыстар мен қимылдарды

бірсарынды қайталайтыны назар аудартады, көбінесе, бала мұндай әрекеттерге педагог нұсқауын түсінбеуінің немесе ұсынылып отырған материалға қызығушылығының төмендеуіне байланысты барады.

Аутизмді түзету әдістері туралы айта отырып, ең көп тараған бірнеше әдістерді бөліп көрсетуге болады. Алайда АСБ бар балалардың әртүрлі дағдыларын дамыту және «жағымсыз мінез-құлықты» жою үшін мамандар бүгінгі күндегі ең тиімді әдістердің бірі – мінез-құлық терапиясын, яғни қолданбалы мінез-құлық терапиясы болып табылатын АВА (Applied behavior analysis) тәсілін қолдануды ұсынады.

АВА терапиясының негізгі мақсаты баланың дербес өмір сүру деңгейін арттыру үшін мінез-құлқы мен дағдыларын жүйелі түрде қалыптастыру. Бұл әдіс тек балалардағы аутистік спектр бұзылыстарын түзетуде ғана емес, сондай-ақ инклюзивті білім беру, педагогикалық практика, клиникалық психология, ұйымдық мінез-құлықты басқару, тәуелділікпен күрес, қарым-қатынас және өзін-өзі реттеу механизмдерін дамыту салаларында да қолданылады.

Осы ғылыми шолу мақалада ҚМТ-ның қалыптасу эволюциясын, негізгі даму кезеңдерін және қазіргі қолдану аяларын тарихи-салыстырмалы талдау арқылы көрсету көзделіп отыр. Негізгі зерттеу сұрағы: «Қолданбалы мінез-құлық талдауы қай кезеңдерден өтті және қазіргі уақытта қандай рөл атқарады?». Бұл сұрақтың жауабын табу тек теориялық мәнге ие емес, сонымен қатар практик мамандар үшін кәсіби бағдар мен тиімді әдістерді таңдауда маңызды негіз бола алады.

Қолданбалы мінез-құлық талдауының (ҚМТ) ғылыми негіздері ХХ-ғасырдың басында психологиядағы бихевиористік бағыттың қалыптасуымен тығыз байланысты. Джон Б. Уотсон психология ғылымының зерттеу нысаны ішкі психикалық үдерістер емес, тек объективті түрде бақыланатын мінез-құлық болуы тиіс деген қағиданы негіздеді. Тәсіл эмпирикалық, қайталанатын және өлшенетін зерттеулерге әдіснамалық негіз қалап, кейіннен мінез-құлық ғылымының дамуына бағыт-бағдар берді.

Джон Б. Уотсонның идеялары, операнттық шарттану теориясын ұсынған Беррус Фредерик Скиннердің еңбектерінде жалғасын тапты. Скиннер эксперименттік зерттеулерінде мінез-құлықтың салдарға тәуелді болатынын атап, оны күшейту жүйесі арқылы өзгертуге болатынын дәлелдеді. Ол орта жағдайларын бақылау арқылы мінез-құлықты мақсатты түрде басқаруға болатындығын көрсетіп, бұл тұжырым интервенциялар мен қолданбалы мінез-құлық талдауының теориялық іргетасына айналды.

1950-1960 жылдары әлеуметтік маңызы бар мінез-құлықты басқаруға бағытталған қолданбалы зерттеу жұмыстары қарқынды жүрді. Осы кезеңде Дональд Баэр, Монтроз Вулф және Тодд Рисли секілді авторлардың зерттеу жұмыстары маңызды рөл атқарды. Ғалымдар қолданбалы мінез-құлық талдауларының негізгі әдіснамалық сипаттамаларын айқындап, оның практикалық мінез-құлық өзгерісіне бағытын атап өтті. Олардың зерттеулерінде ҚМТ қатаң эмпирикалық тәсілге сүйенетін және нақты әлеуметтік мәселелерді шешуге бағытталған дербес ғылыми бағыт ретінде ұсынылды.

1968 жылы мінез-құлық саласындағы эксперименттік зерттеулерді жариялайтын жетекші ғылыми алаңға айналған Journal of Applied Behavior Analysis журналының негізінің қалануы қолданбалы мінез-құлық талдауының институционалдануының маңызды кезеңдерінің бірі болды. Аталған басылымның қызметі ҚМТ-ның дербес академиялық және клиникалық дисциплина ретінде мойындалуына елеулі үлес қосты.

Клиникалық ортада мінез-құлық талдауының дамуына елеулі үлес қосқан ғалымдардың бірі болып Ивар Ловаас табылады. Оның аутистік спектр бұзылыстары бар балалармен жүргізілген зерттеулері қарқынды мінез-құлық интервенциялардың жоғары тиімділігін көрсетіп, алынған эмпирикалық құрылымды, жүйелі және қайталанатын оқыту бағдарламалары балалардың тілдік, әлеуметтік және когнитивтік дағдыларының қалыптасуына ықпал ететінін дәлелдеді. Ивар Ловаас еңбектері арнайы педагогика мен клиникалық психологияда АВА-терапиясын дәлелденген тәжірибе ретінде мойындатқызды.

Осылайша, Уотсон мен Скиннердің теориялық идеялары, Баэр, Вулф және Рисли секілді ғалымдардың әдіснамалық жобалары, сондай-ақ Ловаастың клиникалық зерттеулері бірігіп, қолданбалы мінез-құлық талдауларының қазіргі психологиядағы ғылыми негізделген, интервенциялық және практикалық бағытталған сала ретінде қалыптасуын қамтамасыз етті.

Мақсаты. ҚМТ пайда болуының тарихын ескере отыра зерттеу мақаласының мақсаты – ҚМТ-ның тарихы мен дамуына қатысты ғылыми зерттеулерге шолу жасау.

Материалдар мен әдістер. Мақаланың негізгі материалы және теориялық базасы ретінде соңғы 5 жыл аралығындағы ҚМТ тарихы мен дамуы қарастырылған зерттеу жұмыстары, ғылыми еңбектер саналды. Әдебиеттерге қойылған талаптар:

- 2021-2026 жыл аралығындағы зерттеу жұмыстары;
- Шолуда тек теориялық қана емес, эмпирикалық зерттеулер де қарастырылды;
- Барлық дереккөздер ғылыми басылымдарда жарияланған болуы керек;

Әдебиеттерді іздеу негізгі академиялық ғылыми базаларда жүргізілді. Оларға pubmed, google scholar, Elibrary, Web of science, cyberleninka, elseiver жатады.

Іздеу кезінде “АВА”, “ҚМТ”, “АСБ” “терапия”, сияқты кілт сөздері қолданылды. Іздеу нәтижесі бойынша зерттеу жұмыстарына сапалық талдау жүргізіліп, мақаланың әдеби шолуының қаңқасы құрылды.

Зерттеу нәтижелері және талдау. ҚМТ-ның эволюциялық дамуы бірнеше ірі кезеңдерден тұрады. Әрбір кезең ғылыми, әдістемелік және технологиялық тұрғыдан жаңаруымен ерекшеленеді [3].

Бірінші кезең – Классикалық АВА немесе Discrete Trial Training (DTT) әдісімен байланысты. Бұл кезеңде оқыту процесі жоғары деңгейде құрылымдалған: әр дағды бөлек қадамдарға бөлініп, әр әрекеттен кейін нақты күшейткіш қолданылады. Бұл әдіс баланың мақсатты реакциясын қалыптастыру үшін тиімді, алайда жалпылау мен табиғи ортада қолдану жағынан шектеулерге ие болды.

Екінші кезең – Табиғи ортада оқыту (Natural Environment Training, NET). Бұл тәсіл баланың күнделікті өмір жағдайында, ойын немесе әлеуметтік қарым-қатынас кезінде оқытуға негізделеді. Мұнда дағдыларды қолдану контекстуалды сипат алады, яғни бала үйренген әрекетті өмірлік жағдайларда еркін қолдана алады. Бұл кезең ҚМТ-ны баланың шынайы өмірімен тығыз байланыстыруға мүмкіндік берді.

Үшінші кезең – Қазіргі заманғы тәсілдердің интеграциясы. Бұл кезеңде ҚМТ әдістері нейроғылыми және тілдік теориялармен ұштасты. Мысалы, Pivotal Response Training (PRT) мотивация мен өздігінен бастау дағдыларын дамытуға бағытталды. Verbal Behavior (VB-MAPP) тілдік мінез-құлықты бағалау мен оқытуда кеңінен қолданылды. Сонымен қатар, Relational Frame Theory (RFT) мінез-құлықты тілдік-когнитивтік қатынастар тұрғысынан түсіндіру үшін ұсынылды. Бұл теориялар АВА терапиясының аясын кеңейтіп, оны когнитивтік дамуды зерттеу мен дамыту саласына шығарды.

Төртінші кезең – технологиямен интеграциялануы. Сандық технологиялардың дамуымен бірге, АВА терапиясы да жаңа форматтарға көшті. Қазіргі таңда телетерапия, виртуалды оқыту, мобильді қосымшалар арқылы интервенциялар жүргізілуде. Бұл тәсілдер әсіресе географиялық тұрғыдан қолжетімсіз аймақтардағы отбасыларға сапалы көмек алу мүмкіндігін арттырды.

Қолданбалы мінез-құлық талдауы (ҚМТ) қазіргі уақытта нейроэртүрлілікке ие балалармен, әсіресе аутистік спектр бұзылыстары (АСБ) бар балалармен жұмыс істеуде кеңінен қолданылатын жетекші интервенциялық әдіс ретінде орнықты. АВА терапиясы мінез-құлықты түзету, тілдік және әлеуметтік дағдыларды дамыту, когнитивтік функцияларды күшейту және баланың күнделікті өмірдегі дербестігін арттыру мақсатында қолданылады. Аутистік балаларға бағытталған АВА бағдарламалары көбінесе жеке бейімделіп, баланың даму деңгейі мен қажеттіліктеріне қарай құрылымдалады. Бұл әдіс

арқылы балалар өзін-өзі күту, қарым-қатынас жасау, эмоцияны тану және реттеу, ойын арқылы өзара әрекеттесу сияқты өмірлік маңызы бар дағдыларды меңгере алады [4].

Осы бағытта ақпараттық технология салалары мен машиналық оқытудың жетілдірілуі, сондай-ақ, нейрожелілердің қарқынды дамуына байланысты кейінгі жылдары АВА-терапиясының аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ) анықталған адамдармен жұмыс барысында туындаған кейбір стратегиялық шешімдердің жаңартылу қажеттілігін ашып көрсететін ғылыми және практикалық зерттеу жұмыстары жарияланды.

2000-жылдардан бастап адамдарға әлеуметтік және эмоциялық қолдау көрсете алатын әлеуметтік-көмекші робототехникалары (Socially assistive robotics; әлеуметтік-көмекші робот (socially assistive robot) – SAR) белсенді дами бастады. Көптеген SAR роботтары адамдардың қимыл, сөйлеу және бет-әлпет мимикасы арқылы байланыс орната отырып, адамдардың эмоцияларына белгілі бір реакциямен жауап бере алады. J. Korneder бастаған бір топ ғалымдар 2022 жылы SAR роботтары арқылы АСБ бар балаларды тілдік және коммуникативтік дағдыларға үйретуін зерттеп, АВА-терапиясында да қолдана бастады. Зерттеу жұмыстарын бастауыш мектеп жасындағы 15 бала арасында жүргізді. SAR роботтарын зерттеу жұмыстарының бастапқы кезеңінде терапевт рөлінде енгізіп, ал көрсеткіштерді бағалау және дағдыларды жалпылама зерттеушілердің өздері жүргізді. Сонымен қатар, интравербалды оқыту процедурасында SAR роботтар әсері терапевтпен жасалған жұмыстарға ұқсас болып, орта есеппен жұмыстар 5-7 сессияны құрады [4].

J. Lin бастаған зерттеу тобы (2022) 3-4 жастағы АСБ бар балаларды оқыту процесінде ДТТ жеке блоктары бойынша әлеуметтік робот-терапевт YANG-ты тәжірибеде қолданудың арқасында балалардың оқуға қабілеттілігін жақсартты. YANG роботы мен балалар арасындағы табиғи терапевтикалық өзара әрекеттесумен қамтамасыз етілген J. Korneder мен әріптестерінің зерттеулері барысында робот-терапевтті алып тастағаннан кейін де балалардың сабақтарға деген қызығушылықты сақтап қалу мүмкіндігі анықталды [5]. E.V. da Silva Freitas әріптестерімен біріге отырып (2024) SAR MARIA T2 роботын «Маңызды ойындар» (Serious Games -SG) шеңберінде қолдануды зерттеп, АВА-терапия көмегімен жүргізілетін интервенция барысында қолданылатын терапиялық құралдардың бірі болып табылатынын және онда интерактивті ойын технологиялары арқылы қажетті дағдылар меңгеріліп, ойыншылардың жетістіктеріне қарай ойындардың күрделілігін икемдірек реттеу үшін динамикалық күрделілікті ауыстыру тетіктерін пайдаланатын (Dynamic Difficulty Adjustment) DDA қолданылды. Зерттеу кезінде 5-9 жас аралығындағы 18 бала қатысып, қолданылған «Мемо», «Goblin Gold» и «MARIA's Homework» SG ойындары көру және есту жадын, назарды және әлеуметтік дамуды жақсартуға бағытталды. Ойындардың өзі балалардың назарына негізделі отырып арнайы құрастырылды. Ойын робот камерасы арқылы бақыланып, ойындарды орындау нәтижелеріне негізделді. Зерттеу нәтижесінде SAR MARIA T21 роботы балаларды оқытуды ғана емес, жаттығу барысында олардың көрсеткіштерін бағалауды да жүзеге асыра алды [6].

Қолданбалы мінез-құлық талдауы протоколды дәл жүргізуді талап етеді. Нақты құрылымдау маманның көп уақытын алып, ұзақ оқыду қажет етеді. АВА-терапевттің есеп жүргізуін автоматтандыруға және терапиялық үдерістің барлық субъектілерінің араласу бағдарламаларын орындауын жеңілдетуге бағытталған зерттеу жұмыстары жүргізілді. Сондай зерттеу жұмыстарының нәтижесінде 2024 жылы Kanwal A. 79,3% дәлдікпен АВА-терапия тапсырмаларын классификациялауға мүмкіндік беретін, сессияларды бақылап, оның икемділігі мен АСБ бар баланың прогресін болжау мүмкіндігін жақсартатын Long Short-Term Memory (LSTM) технологиясына негізделген ALATT Network құрылымын ұсынды [7]. АВА-терапевттің жұмысын оңтайландыруға көмектесетін қосымша құралдардың ұсынылуы ҚМТ сессияларында меңгерілген АСБ бар баланың дағдыларын табиғи ортада оңай жалпылауды қамтамасыз ететін мобильді қосымшалардың пайда болуына ықпал жасады. Сол себепті 2024 жылы Warbington C. сөйлеуді генерациялау құрылғыларын (Speech-

generating devices -SGD) және уақытша кідіріс процедурасын GoTalk мобильді қосымшасы арқылы өтініш білдіруді қолдануды қарастырды. Мобильді қосымша экранында 25 заттың немесе әрекеттердің бейнесі көрсетіліп, белгішені басқанда атауы қосымша арқылы дыбысталынды. Бұл қосымшаны қолдану нәтижесінде АСБ бар бала өтініш білдіруді жиірек көрсете бастады, сондай-ақ жауап беру латенттілігі төмендеп, зерттеушілер оқыту барысында проблемалық мінез-құлық жиілігінің азайғанын атады [8].

Yu. Putri мен S. Saidah (2025) қосымшалар мен роботтың дизайнын ойлайтын (Design thinking -DT) SemaiSelaras қосымшасын әзірледі, ол АСБ бар балалардың әзірленген жоспарлар бойынша өмірлік бейімделген дағдыларды меңгеруіндегі мәселелерді шешуге бағытталған. Бұл қосымшада оптикалық символдарды тану (Optical Character Recognition - OCR), цифрлық сториборд, бейне арқылы оқыту және дыбыстарды ажырату технологияларды қолданылды.

Осы веб-қосымшада ұсынылатын оқу материалдары әлеуметтік және өмірлік дағдылардың күрделілік деңгейіне қарай келесі деңгейлерге бөлінген:

- базалық деңгей – көзбен контакт орнату, имитация, өз-өзіне қызмет көрсету, импрессивті және экспресивті қарым-қатынас сияқты дағдылар енгізу;

- жетілдірілген деңгейде күрделі нұсқауларды орындау, абстрактілі тұжырымдарды түсіну, академиялық құзыреттілік сияқты дағдылар қамтылды.

Алайда SemaiSelaras прототиімен қазіргі System Usability Scale шкаласы бойынша 86,5 балл жинап, практикалық қолданулуына бағытталған зерттеулер әзірге ұсынылмады [9].

2009 жылдан бастап Ивар О. Ловаас жеке блоктармен оқытуды (Discrete Trial Training) DTT жетілдіруді жұмыстарын жүргізіп бастады, мәселен, зерттеуші SOP инновациясы немесе стандартты операциялық процедурасы, вербалды және вербалды емес бағдарламаларды, оқу бағдарламаларын, сондай-ақ түрлендірілген түрдегі кеңестерді және басқа да көптеген элементтерді анықтады. Ал 2011 жылы осы зерттеулер негізінде Smart АВА, АСБ бар тұлғалар үшін терапия компоненттерін бейімдейтін АВА-ның бір тәсілі ретінде, ал DTT – Smart АВА-да жиі қолданылатын және АСБ бар балалар үшін болашағы зор әрі тиімді әдіс ретінде аутизм спектрі бұзылған балаларға қолдана бастады.

2022 жылы Anwar A. зерттеуінде DTT қолдану АСБ бар балалардағы дұрыс жауаптардың жиілігін арттыруға мүмкіндік беретіні анықтады, сондай-ақ дұрыс, қате немесе жартылай дұрыс, тапсырмаға сәйкес келмейтін және сұрақты жауапсыз қалдыру сияқты реакциялар мен жауаптардың әртүрлі нұсқалары болатыны атап өтілді, бұл АВА-терапиядан әртүрлі іс-әрекеттерді талап етеді. Тек жауаптың болмауы және қате жауап берілсе адамдар «жоқ-жоқ» (No-No-Prompt) кері байланысын алады, ал жартылай дұрыс жауап үшін астарлама кеңес пен мадақтау сөздері қолданылып, дұрыс жауап кезінде басқа бағдарламаға көшу немесе мотивациялық операция орындалады. Мұндай модификацияланған DTT АСБ бар балалардың сессия кезінде қажетсіз мінез-құлықтың жиілігін азаюына мүмкіндік беріп қана қоймай, жаңа дағдыларды меңгеру тиімділігін арттырады [10].

Сонымен қатар АСБ бар балалармен жұмыс кезінде АВА-терапияның белгілі бір оқыту әдістерін қолданудың тиімділігін салыстыруға бағытталған зерттеулерін жүргізуде Yu.L. Ferguson (2022) бастаған ғалымдар эквиваленттілікке негізделген оқыту (Equivalence-based instruction -EBI) және оқытудың жеке блоктары (DTT) әдістеріне салыстырмалы талдау жасап, эксперименттер жүргізілді. Эксперимент 6 АСБ бар адамнан құрылды. EBI белгілі бір ынталандыру жұмыстарының байланысын олардың кейбір ұқсас қасиеттері немесе функциялары негізінде меңгеруді көздеп, АСБ бар тұлғалардың мінез-құлық икемділігін арттыруға, объектілер мен ынталандыру жұмыстарын категориялау және тану дағдыларын жақсартуға мүмкіндік берді. Бұл зерттеу жұмыстары нәтижесінде, DTT зерттеуге қатысқан 6 адамның барлығы үшін неғұрлым тиімді болды, ал EBI тек екеуіне ғана тиімді болып шықты. Алайда эксперимент көлемі аз болғандықтан, әдістердің тиімділігін қосымша салыстыру қажет [11].

2024 жылы Peterson T. аралас интервенция моделін қолданудың тиімділігін зерттеді, оған жеке блоктармен оқыту, жаппай сынамалар (Mass Trials –MT) және табиғи ортада оқыту (Naturalistic Environment Training –NET) секілді интервенция модельдері кірді. Егер MT бір тапсырманы бірнеше рет орындау арқылы ұсынылған сынамалардың көп бөлігін сәтті орындауға қол жеткізуге бағытталған болса, NET дағдыларды табиғи ортада меңгерілетін оқыту әдіс болып табылды. Зерттеу жұмыстары 93 адамнан (89 АСБ бар бала, 4 АСБ бар ересек) тұрды. Әрбір адамға терапия жоспары жасалып, жұмыс 3 ай бойы жүргізіліп, оның барысында прогресс астарламаларға деген қажеттіліктің төмендеуі және меңгерілген дағдыларды тиімді есеппен бақылады. Зерттеу жұмыстары күнделікті дағдыларды (уақытты ұйымдастыру, гигиена, күн тәртібі және т.б.), қарым-қатынас дағдыларын (фразалық сөйлеу, сәлемге жауап беру, өтініш айту, нұсқауларды орындау және т.б.), әлеуметтік дағдыларды (кезекпен ойнау, алмасу, ассеривтілік – өз ойы мен қажеттіліктерін басқа адамдардың құқықтарын ескере отырып білдіру және т.б.) қалыптастыруға бағытталды. DTT келесі дағдыларды меңгеруге мүмкіндік беріп, сәйкестендіру, ажырату және имитация секілді дағдыларды түрлі жағдайларға анағұрлым бейімді әрекет етуге көмектесті. MT арқылы АСБ бар тұлғалар алған дағдыларын ұзағырақ сақтап, сессияға ынталандыру жұмыстары ұсынылғанда тезірек жауап беріп, NET күнделікті өмірде DTT сабақтарында алған дағдыларды жалпылама үшін ең тиімді әдіс болып, АСБ бар балалардың өздігінен жасалатын мінез-құлқын арттырды. Зерттеу нәтижелері кезінде зерттеушілер 13-16 жас аралығындағы АСБ бар жасөспірімдерде ең үлкен әсер қалдырғанын байқады [12].

АСБ бар балалар имитацияны үйренуде қиындықтарға тап болғандықтан мамандар имитациялық репертуар әдісін белсенді қолданып, коммуникативтік дағдыларды одан әрі меңгеруін анықтады. M. Halbur 2023 жылы АСБ бар балалардың имитация дағдыларын қалыптастыруда бекітілген және қайталанатын оқыту модельдерін салыстырды. Бекітілген модельде ересек адаммен бір уақытта әрекетті нұсқау бойынша сәтті қайталағанға дейін орындайды. Зерттеу нәтижесінде АСБ бар балалар үшін ең тиімді әдіс бекітілген модель екені анықталды [13].

Жануарлардың қатысуымен жүргізілетін интервенция жұмыстары (AAI) АВА-терапиясында көптеген АВА-терапевттер АСБ бар балалармен жұмыс барысында интервенция процесіне жануарларды (Animal Assisted Intervention -AAI) енгізу мүмкіндігін қарастырады, ғалымдар, әсіресе иттерді терапевт-жануарлар ретінде атап өтеді, бұл J.L. Ghai мен басқа зерттеушілердің жүргізілген сауалнама нәтижесінде анықталған. Алайда AAI-ді АВА-терапиясына енгізуді бейімдеуге бағытталған тағы да қосымша зерттеулер қажет, себебі, АСБ бар тұлғаларда белгілі сенсорлық ынталандыруға гипо- немесе гиперсезімталдық болуы мүмкін, сондықтан жануарлардан шығатын қосымша сенсорлық сигналдардың пайда болуын ескеру талап етіледі. Сонымен қатар, ықтимал қауіптерді барынша азайту үшін AAI процедурасын мұқият әзірлеу қажеттілігі туындайды. Зерттеу жұмыстары нәтижесінде J.L. Ghai жануарларды терапиялық процеске енгізуді ескеру үшін АВА кәсіби стандарттарына және этикалық кодекстеріне өзгерістер енгізу мүмкіндігін көрсетеді [14].

Ал С.С. Clay (2022) терапиялық иттерді АСБ бар балалар үшін ынталандыру объектісі ретінде бағалау процедурасында қолданылу тиімділігін зерттеді. Алайда АСБ бар балаларда итті таңдаудың басым артықшылығы анықталмады. Таңдаулар зерттелушілердің жеке қызығушылықтарымен айқындалды, себебі терапиялық итті таңдау бұл ынталандыру жұмыстарының кейінгі күшейткіштік тиімділігі болу мүмкіндігі дәл болжанды [15].

АСБ бар балалар үшін күшейткіштердің тиімділігін зерттеу. АВА-терапиясы күшейткішті қолдана алынған дағдыларды жалпылама жасау немесе баламалы мінез-құлықты бекіту үшін әлеуметтік күшейткішке біртіндеп көшуін қарастырады. Алайда АСБ бар балалардың әлеуметтік қарым-қатынас ерекшеліктері мен әлеуметтік мотивацияның

болмауы тиімді күшейткіш ынталандыру жұмыстарын таңдау мен олардың қолдану стратегияларын қиындатуы мүмкін, осылайша терапия процесінде алынған нәтижелерді жалпылама жасау қиынға соғады. Дегенмен, АСБ бар тұлғалардағы таңдау тұрақтылығы және әлеуметтік өзара әрекеттесу мен мақтауды күшейткіш ынталандыру жұмыстары ретінде қолдану тиімділігі мәселелер бойынша қазіргі зерттеулерді талдау барысында кейбір зерттеулердің бұл мәселені шешуге бағытталғаны анықталды. N.M. Goldberg (2023) 5 АСБ бар тұлғаларда таңдау бағасын зерттеу кезінде ауысу эффектісін зерттеп, бұл зерттеу жұмыстары жоғары таңдамалы ынтадан төмен таңдамалы ынталандыру жұмыстарына өту арқылы орындалды (азық, бос уақыт және әлеуметтік өзара әрекеттесу категорияларының біріктірілген түрлерінде). Зерттеу нәтижесінде, белгілі бір іс-әрекетке ынталандыру үшін біріктірілген категориялар енгізілгенде екі зерттелуші төмен таңдамалы ынталандыру жұмыстарын таңдаса, ал үшеуінде ауысу, яғни төменгі ынтадан жоғары ынтаға ауысу эффектісі айқын байқалды. Сонымен қатар, әлеуметтік өзара әрекеттесу жоғары таңдамалы ынта болмаса да, әлеуметтік емес стимулдарға қарағанда төрт зерттелуші ол ынталандыру объектісіне айналды [16]. I.J. Melanson 2023 жылы 17 АСБ бар тұлғаларда бір рет таңдау бағасын жасағанда, бірақ бірнеше стимулды біріктірілген категорияларды ұсынғанда белгілі ынталандыру жұмыстарын таңдаудың тұрақтылығын зерттеді. Таңдаудың тұрақтылығы орта есеппен 60% бағалауда байқалды, бұл АСБ бар тұлғалардың жауап беру үлгісін ішінара тұрақты деп бағалауға мүмкіндік берді. Нәтижелер АСБ бар балалармен жұмыс кезінде мотивация ерекшеліктерін және қоршаған ортаның әсерін ескеру үшін бағлауды жиілеу қажеттілігін көрсетті [17]. 2024 жылы M.E. Kamlowsky 5 АСБ бар балаларда жеке және әлеуметтік стимулдардың, сондай-ақ осы ынталандыру жұмыстарының комбинацияларының күшейткіш ретінде таңдалуын салыстырды. Зерттеу нәтижелері әлеуметтік өзара әрекеттесумен үйлескен кезде ұсынылған күшейткіш ынталандыру жұмыстарының тиімділігінің артқанын көрсетеді [18]. Өз зерттеулерінде Jimenez-Gomez (2024) мақтаудың күшейткіш реакцияларды қолдаудағы тиімділігін және бұрын үйретілмеген жаңа реакциялардың пайда болу мүмкіндігін қарастырады. Тұрақты әлеуметтік емес ынталандыру жұмыстары мақтауды күшейткіш ретінде енгізуге мүмкіндік беріп, мақтау-мадақтау іске қосылған кезде, тағамдық стимулдар арқылы күшейтуді тоқтатқаннан кейін де ынталандыру реакциясы ұзақ уақыт сақталды [19]. 2024 жылы E.L. Sainsbury әріптестерімен біріге отырып, мақтау жұмыстарының күшейткіш ынталандыру жұмыстары ретінде тиімділігін зерттеп, зерттеуде 3 АСБ бар балаға сөзбен мақтау дискриминативті ынталандыру жұмыстарын (Sd) ұсынды. Екі мәнсіз сөз S-delta ынталандыру жұмыстары ретінде берілген кезде, мінез-құлық өзгермей, зерттеу нәтижесінде бұрын нейтральді ынталандыру жұмыстары болған мақтау мен мадақтау АСБ бар балалар үшін күшейткіш ынтаға айналып, мәнсіз сөздер сол әсерді көрсетпеді [20].

Соңғы жылдары АВА-ға қатысты сындар да күшейе түсті. Осы тұрғыда Р. Роскинью АВА-ны бейтарап әдіс емес, тарихи және институционалдық билік құрылымдарымен байланысқан феномен ретінде қарастырады [21]. Автор жұмысында АСБ адамдардың терапиясы мен білім беруіндегі басым тәсіл ретінде қолданбалы мінез-құлық талдауының (Applied Behavior Analysis, АВА) тарихикалыптасуы мен институционалдық шоғырлануына сыни талдау жасайды. Ол АВА-ны бейтарап ғылыми-әдістемелік тәжірибе ретінде емес, АҚШ-тың соғыстан кейінгі контекстіндегі ғылым, билік және экономиканың өзара әрекеттесуінің тарихи шартты өнімі ретінде қарастырады. Зерттеу көрсеткендей, АВА тұрақтылығы мен кенеюі мәлімделген "дәлелді тиімділікпен" ғана емес, сонымен қатар оның биосаяси басқару механизмдеріне, білім беру және сақтандыру институттарына және аутизм қызметтері нарығына терең енуімен түсіндіріледі. Автордың пікірінше, заңдастырудың риторикалық құралы ретінде жұмыс істейтін және балама, нейроәртүрлілікке бағытталған тәсілдерді вытыстыруға ықпал ететін evidence-based practice тұжырымдамасын сынға ерекше назар аударылады. Мұрағат көздеріне (Б.Ф. Скиннердің материалдары) сүйене отырып,

ғылыми басылымдарды талдау және тарихи онтология мен биосаясаттың теориялық негіздері, Роскинью АВА ("аутизм соғысы") төңірегіндегі пікірталастар моральдық және жеке қақтығыстарға азаятынын көрсетеді, ал шешуші рөл аутизм индустриялық кешеніне тиесілі. Осылайша, жұмыс аутизмді сыни тұрғыдан зерттеуге айтарлықтай үлес қосады және этикалық және әлеуметтік-мәдени факторларды ескере отырып, аутист адамдарды қолдаудың бар үлгілерін қайта қарау қажеттілігін көрсетеді.

Қорытынды. Заманауи қолданбалы зерттеулердің басым бөлігі АВА-терапия сессияларын жүргізу барысында әлеуметтік роботтарды қолдануды зерттеуге бағытталған. Бұл бағытты мінез-құлықтың қолданбалы талдау әдістерін одан әрі дамытуға мүмкіндік беретін келешегі зор сала ретінде қарастыруға болады, себебі бұл сала терапевт-адам мен терапевт-роботтың жұмыстарын үйлесімді біріктіреді. Негізгі SAR технологияларын қолданудың тиімділігі араласу (интервенция) кезеңінде зерттелген, алайда олардың қолданылу аясы мінез-құлықты функционалдық бағалау кезеңіне дейін кеңейі мүмкін. Себебі SAR құрамына енгізілетін аудио және бейне нейрожелілер мінез-құлық көріністерін тіркеудің дәлдігін арттырып, деректерді жинау процесін оңтайландырады. Бұл көрсеткіштер осы әдеби шолу гипотезасының дұрыстығын жанама түрде растай алады.

АВА терапиясының әмбебаптығы оны тек клиникалық ортада ғана емес, сонымен қатар үй жағдайында, инклюзивті білім беру мекемелерінде және қоғамда тиімді қолдануға мүмкіндік береді. Мектептегі интервенциялар көбінесе оқу пәндерін меңгеруді жеңілдетуге, назар мен зейінді шоғырландыруға, мінез-құлықты басқаруға бағытталады. Үй жағдайында ата-аналар мен қамқоршылар арнайы дайындықтан өтіп, терапиялық тәсілдерді күнделікті өмірде қолдана алады, бұл терапияны үздіксіз әрі дәйекті етеді. Қоғамдық ортада, мысалы, қоғамдық көлік пайдалану, дүкенде мінез-құлық, серуендеу кезінде де АВА тәсілдері арқылы әлеуметтенуге көмектесетін стратегиялар үйретіледі.

ҚМТ-ның ғылыми негізделген тиімділігі көптеген халықаралық және ұлттық деңгейдегі мета-талдаулар мен рандомизацияланған бақылаулы зерттеулер арқылы дәлелденген. Мысалы, соңғы жылдардағы жүйелі шолулар АВА терапиясының тіл дамыту, когнитивті қабілеттер мен бейімделу дағдыларына оң әсерін бірнеше мәрте растаған. Сонымен қатар, қарқынды және ұзақ мерзімді АВА бағдарламалары балалардың даму траекториясын сапалы түрде жақсартатынын көрсетеді.

Соған қарамастан, ҚМТ-ға қатысты бірқатар сын-пікірлер де бар. Кейбір зерттеушілер мен ата-аналар АВА терапиясын тым құрылымдалған және «жазалаушы сипатта» деп сипаттайды. Бұл әсіресе бұрынғы классикалық ДТТ тәсілдеріне қатысты айтылса да, қазіргі заманғы АВА бағыттары, әсіресе табиғи ортаға негізделген және бала мүддесін ескеретін тәсілдер этикалық нормалар мен баланың құқықтарын бірінші орынға қояды. Сонымен қатар, қазіргі уақытта ҚМТ саласында этикалық стандарттар мен терапевттердің кәсіби аккредитациясы жүйесі айтарлықтай жетілдірілген.

Осы эволюциялық жолды саралай отырып, ҚМТ-ның болашағы тек клиникалық тәжірибемен ғана емес, ғылыми-зерттеу мен этикалық стандарттардың тұрақты жаңарып отыруымен де байланысты екенін атап өту қажет. Бұл әдіс әрбір баланың ерекшелігін, отбасының және қоғамның құндылықтарын ескеретін, адамгершілік тұрғыдан әділетті, ғылыми негізделген көмек көрсетуге мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі

1. Reichow B., Barton E. E., Boyd B. A., Hume K. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2014. – Vol. 44(8). – P. 1951–1966.
2. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М. : Медицина, 1932. – 312 с.

3. Baer D. M., Wolf M. M., Risley T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 1968. – Vol. 1(1). – P. 91–97.
4. Korneder J., Barakova E., Lourens T., Huskens B. Socially assistive robots in ABA-based interventions for children with autism spectrum disorder // *Robotics and Autonomous Systems*. – 2022. – Vol. 152. – Article 104040.
5. Lin J., Chen Y., Xu D. Using a social robot as a therapist in discrete trial training for children with ASD // *International Journal of Social Robotics*. – 2022. – Vol. 14(3). – P. 645–658.
6. da Silva Freitas E. V., Barros A., Pires G. MARIA T21 robot and serious games in ABA-based autism interventions // *Computers in Human Behavior*. – 2024. – Vol. 149. – Article 107897.
7. Kanwal A., Hussain A., Malik M. ALATT Network: LSTM-based model for ABA session classification and progress prediction // *IEEE Access*. – 2024. – Vol. 12. – P. 113456–113468.
8. Warbington S. Using speech-generating devices and time delay procedures via mobile applications for children with ASD // *Behavior Analysis in Practice*. – 2024. – Vol. 17(1). – P. 89–102.
9. Putri Y., Saidah S. SemaiSelaras: A design-thinking-based application for life skills learning in children with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2025. – Vol. 55(2). – P. 601–615.
10. Anwar A., Rauf A. Modified discrete trial training procedures in children with autism spectrum disorder // *Behavior Modification*. – 2022. – Vol. 46(4). – P. 721–739.
11. Ferguson J. L., Smith T., Brown K. A comparison of equivalence-based instruction and discrete trial training for learners with ASD // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2022. – Vol. 55(3). – P. 912–928.
12. Peterson T., Miller R., Johnson L. Effectiveness of combined ABA intervention models in adolescents with ASD // *Research in Developmental Disabilities*. – 2024. – Vol. 142. – Article 104601.
13. Halbur M., Kodak T. Teaching imitation skills to children with autism: A comparison of simultaneous and delayed models // *Behavioral Interventions*. – 2023. – Vol. 38(2). – P. 310–324.
14. Ghai J. L., McConnell K., Smith R. Animal-assisted interventions in applied behavior analysis: Ethical and practical considerations // *Behavior Analysis in Practice*. – 2023. – Vol. 16(2). – P. 415–429.
15. Clay C. J., Newman B. Evaluating therapy dogs as reinforcers for children with autism spectrum disorder // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. – 2022. – Vol. 34(1). – P. 87–101.
16. Goldberg N. M., DeLeon I. G. Preference stability and reinforcer shifts in individuals with autism // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2023. – Vol. 56(2). – P. 378–395.
17. Melanson I. J., Roscoe E. M. Stability of preference assessment outcomes in individuals with ASD // *Behavior Modification*. – 2023. – Vol. 47(5). – P. 981–998.
18. Kamlowksy M. E., Piazza C. C. Social and tangible reinforcers in applied behavior analysis interventions // *Behavior Analysis in Practice*. – 2024. – Vol. 17(3). – P. 654–668.
19. Jimenez-Gomez C., Shahan T. A. Praise as a conditioned reinforcer in ABA interventions // *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. – 2024. – Vol. 121(1). – P. 45–60.
20. Sainsbury E. L., Fisher W. W., Greer B. D. Establishing praise as a reinforcer for children with autism // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2024. – Vol. 57(1). – P. 112–128.
21. R. Roscigno The History and Development of Applied Behavioral Analysis in the Treatment of Autism: A Critical Perspective: дис. ... PhD (Doctor of Philosophy). – New Brunswick: Rutgers, The State University of New Jersey, 2023. – 195 p.

ӘОЖ 376.3; 376.3.018.42

FTAMP 14.35.05

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.010

¹Нусубалиева Е., ²Г. М. Қасенғазы,

³У.А. Мирзахмедова

¹Педагогика ғылымдарының кандидаты, И. Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университетінің доценті

²Педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы

Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
³8D01901 – Арнайы педагогика БББ I – курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕББҚ) білім алушылармен жұмыстың педагогикалық ерекшеліктері кешенді түрде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – инклюзивті білім беру үдерісінде педагог қызметінің мазмұнын, әдістерін, формаларын және кәсіби құзыреттерін теориялық тұрғыда негіздеу, сондай-ақ тиімді педагогикалық қолдау модельдерін сипаттау. Зерттеу барысында инклюзивті білім беру теориясы, арнайы педагогика, психология және заманауи білім беру технологиялары саласындағы ғылыми еңбектерге талдау жасалды. Мақалада педагогтың рөлі, білім беру ортасын бейімдеу, жеке білім беру траекториясын құру, бағалау жүйесінің ерекшеліктері және ата-анамен, мамандармен ынтымақтастық мәселелері кеңінен ашылады. Зерттеу нәтижелері инклюзивті тәжірибені жетілдіруге және педагогтардың кәсіби даярлығын арттыруға бағытталған.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері, педагогикалық қолдау, арнайы педагогика, дифференциалды оқыту, жеке білім беру траекториясы.

¹Нусубалиева Е., ²Г. М. Қасенғазы,

³У.А. Мирзахмедова

¹Кандидат педагогических наук, Доцент Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева

²Магистр педагогических наук, преподаватель

Кафедра специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

³докторант I – курса ОП 8D01901 – Специальная педагогика, г. Алматы, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье комплексно рассматриваются педагогические особенности работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивного образования. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании

содержания, методов, форм и профессиональных компетенций педагогической деятельности в инклюзивном образовательном процессе, а также в описании эффективных моделей педагогической поддержки. В ходе исследования проведён анализ научных трудов в области теории инклюзивного образования, специальной педагогики, психологии и современных образовательных технологий. В статье подробно раскрываются роль педагога, особенности адаптации образовательной среды, построение индивидуальной образовательной траектории, специфика системы оценивания, а также вопросы взаимодействия с родителями и специалистами. Результаты исследования направлены на совершенствование инклюзивной практики и повышение уровня профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, педагогическая поддержка, специальная педагогика, дифференцированное обучение, индивидуальная образовательная траектория.

¹Nusubalieva E., ²Kassengazy G. M., ³U.A. Mirzakhmedova

¹*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of I. Arabaev Kyrgyz State University*

²*Master of Pedagogical Sciences, Lecturer*

Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University

³*1st-year doctoral student, Educational Program 8D01901 – Special Pedagogy, Almaty, Kazakhstan*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article comprehensively examines the pedagogical characteristics of working with learners with special educational needs (SEN) in an inclusive education setting. The purpose of the study is to provide a theoretical justification for the content, methods, forms, and professional competencies of pedagogical activity within the inclusive educational process, as well as to describe effective models of pedagogical support. The research is based on an analysis of scientific literature in the fields of inclusive education theory, special pedagogy, psychology, and modern educational technologies. The article highlights the role of the teacher, the adaptation of the educational environment, the development of individual educational trajectories, the specific features of assessment systems, and issues of collaboration with parents and specialists. The findings of the study are aimed at improving inclusive educational practices and enhancing the professional training of teachers.

Keywords: inclusive education, special educational needs, pedagogical support, special pedagogy, differentiated instruction, individual educational trajectory.

Кіріспе

Қазіргі жаһандану жағдайында білім беру жүйесі қоғамдағы әлеуметтік, мәдени және технологиялық өзгерістерге бейімделе отырып дамуда. Осы үдерістің маңызды бағыттарының бірі – инклюзивті білім беру. Инклюзивті білім беру барлық білім алушыларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға тең қолжетімді, сапалы білім алуға мүмкіндік беруді көздейді. Халықаралық тәжірибе көрсеткендей, инклюзивті білім беру тек теориялық білім берумен шектелмей, практикалық дағдыларды дамытуға бағытталуы тиіс. OECD және UNESCO мәліметтеріне сәйкес, инклюзия тиімділігі студенттердің кәсіби құзыреттілігін арттыруға байланысты. Теориялық бөлімде нақты мысалдар мен халықаралық стандарттар көрсетіледі [1].

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар – бұл дене, зияткерлік, сенсорлық, сөйлеу, эмоциялық-ерік саласында немесе мінез-құлқында ерекшеліктері бар, сондай-ақ оқуда қиындықтарға тап болатын білім алушылар тобы. Инклюзивті ортада оларды оқыту педагогтан тек пәндік білімді ғана емес, сонымен қатар арнайы педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік құзыреттерді талап етеді.

Осыған байланысты инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың қызметі дәстүрлі оқытудан түбегейлі ерекшеленеді. Ол білім беруші ғана емес, сонымен қатар фасилитатор, тьютор, кеңесші және қолдаушы рөлін атқарады. Бұл мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыстың педагогикалық ерекшеліктері терең ғылыми тұрғыда талданады.

Инклюзивті білім беру – барлық білім алушылардың жеке ерекшеліктерін, қабілеттерін және қажеттіліктерін ескере отырып, біртұтас білім беру кеңістігінде оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыру үдерісі. Оның негізгі қағидаттарына тең қолжетімділік, дискриминацияның болмауы, білім беру ортасының икемділігі, жеке бағыттылық және әлеуметтік әділеттілік жатады [2].

Инклюзия ұғымы интеграциядан ерекшеленеді. Интеграция барысында ерекше қажеттілігі бар білім алушы дайын жүйеге бейімделсе, инклюзияда жүйенің өзі білім алушының қажеттілігіне қарай өзгертіледі. Бұл педагогикалық процестің барлық компоненттерін – мазмұнын, әдістерін, формаларын, бағалау жүйесін қайта қарауды талап етеді.

ЕББҚ бар білім алушылар бірнеше топқа бөлінеді: зияткерлік дамуында ауытқуы бар балалар, көру және есту қабілеті бұзылған білім алушылар, тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар, сөйлеу тілі бұзылғандар, эмоциялық-ерік және мінез-құлық ерекшеліктері бар білім алушылар, сондай-ақ оқуында қиындықтары бар (дислексия, дисграфия, дискалькулия) балалар. Әр топтың өзіндік психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері бар, сондықтан олармен жұмыс істеу тәсілдері де әртүрлі болуы тиіс [3].

Инклюзивті ортадағы педагог көпқырлы кәсіби рөл атқарады. Ол:

- білім беру мазмұнын бейімдеуші;
- оқыту процесін ұйымдастырушы;
- білім алушының жеке даму траекториясын құрастырушы;
- психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуші;
- ата-анамен және мамандармен ынтымақтастық орнатушы.

Педагогтың негізгі құзыреттеріне инклюзивті құзыреттілік, яғни әртүрлі білім алушылармен тиімді жұмыс істеу қабілеті, рефлексиялық дағды, эмпатия, толеранттылық және үздіксіз кәсіби даму жатады [4].

Инклюзивті білім берудің маңызды шарты – білім беру ортасының қолжетімділігі. Бұл физикалық қолжетімділікпен қатар, оқу-әдістемелік материалдардың, коммуникацияның және бағалау жүйесінің бейімделуін қамтиды. Мысалы, көру қабілеті бұзылған білім алушылар үшін ірі қаріп, аудиоматериалдар қолданылса, есту қабілеті бұзылғандар үшін визуалды қолдау, суреттер, пиктограммалар пайдаланылады.

Дифференциалды оқыту – білім алушылардың қабілеті мен мүмкіндіктеріне қарай тапсырмаларды әртүрлі деңгейде ұсыну. Ал жеке бағытталған оқыту әр білім алушыға жеке білім беру траекториясын құруды көздейді. Бұл тәсілдер инклюзивті ортада негізгі педагогикалық құрал болып табылады [5].

Инклюзивті білім беруде ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, ойын технологиялары, жобалық оқыту, кооперативті оқыту әдістері тиімді нәтиже береді. Цифрлық ресурстар ерекше қажеттілігі бар білім алушылардың оқу мотивациясын арттырып, оқу материалын қолжетімді етеді.

Қазіргі білім беру жүйесінің жаңғыруы жағдайында болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі өзекті бағыттардың бірі болып табылады. Әсіресе,

инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың кәсіби даярлығы жаңа талаптармен толықтырылып, оның теориялық білімін ғана емес, сонымен қатар практикалық дағдылары мен тұлғалық қасиеттерін кешенді түрде дамыту қажеттілігін алға тартады. Осы тұрғыда болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін тиімді қалыптастыру педагогикалық шарттарды ғылыми негізде айқындауды талап етеді.

Педагогикалық шарттар – бұл білім беру процесінің тиімділігін қамтамасыз ететін, белгілі бір нәтижеге жетуге бағытталған ұйымдастырушылық-педагогикалық, психологиялық және әдістемелік факторлардың жиынтығы. Болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда мұндай шарттар жүйелі түрде жүзеге асырылған жағдайда ғана жоғары нәтижеге қол жеткізуге болады [6].

Ең алдымен, білім беру бағдарламасының мазмұнын жаңарту маңызды шарттардың бірі болып табылады. Болашақ педагогтарды даярлау үдерісіне инклюзивті білім беру негіздері, арнайы педагогика мен психология, оқытуды даралау және саралау әдістері сияқты пәндерді енгізу олардың кәсіби білімін тереңдетеді. Сонымен қатар, теориялық білімді тәжірибемен ұштастыру мақсатында педагогикалық практиканың рөлін күшейту қажет. Студенттердің инклюзивті білім беру ұйымдарында тәжірибеден өтуі, нақты педагогикалық жағдайларды талдауы олардың кәсіби дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Келесі маңызды шарт – құзыреттілікке бағытталған оқыту технологияларын қолдану. Бұл тұрғыда проблемалық оқыту, жобалық әдіс, кейс-стади және рефлексия сияқты заманауи педагогикалық тәсілдер студенттердің сыни ойлауын, шығармашылық қабілетін және кәсіби шешім қабылдау дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, болашақ мұғалімдердің инклюзивті мәдениетін қалыптастыру ерекше мәнге ие. Бұл олардың әрбір білім алушының жеке ерекшеліктерін құрметтеуге, толеранттылық пен эмпатияны дамытуға бағытталған құндылықтық бағдарларын қалыптастырады [7].

Сондай-ақ, педагогикалық процесте психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру да маңызды шарттардың бірі болып табылады. Студенттерге тәлімгерлік көмек көрсету, кәсіби кеңес беру, эмоционалдық қолдау көрсету олардың кәсіби сенімділігін арттырып, болашақ қызметіне даярлығын күшейтеді. Бұдан бөлек, білім беру ортасының қолжетімділігі мен бейімделуі де кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруға әсер етеді. Инклюзивті білім беру ортасы қауіпсіз, икемді және барлық білім алушылар үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етуі тиіс.

Болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары өзара тығыз байланысты кешенді жүйе болып табылады. Бұл шарттарды білім беру процесінде тиімді жүзеге асыру болашақ педагогтардың инклюзивті білім беру жағдайында табысты кәсіби қызмет атқаруына негіз болады.

Зерттеудің негізгі мақсаты – «Инклюзивті білім беру ортасы» пәнін меңгерген 3 курс студенттерінің инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмысқа даярлық деңгейін анықтау және педагогикалық құзыреттерінің қалыптасу ерекшеліктерін талдау.

Зерттеудің міндеттері:

- инклюзивті білім беру туралы студенттердің теориялық білім деңгейін анықтау;
- ЕББҚ бар білім алушылармен жұмысқа қатысты педагогикалық көзқарастарын талдау;
- пәнді оқыту үдерісінің кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудағы тиімділігін айқындау.

Зерттеу 2025–2026 оқу жылының бірінші жартыжылдығында жоғары оқу орнының педагогикалық бағыттағы БВ01522-Биология-география білім беру бағдарламасында оқитын 3 курс студенттері арасында жүргізілді. Зерттеуге «Инклюзивті білім беру ортасы» пәнін оқыған 3 курс студенттері қатысты. Жалпы қатысушылар саны – 107 студент.

Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды:

- педагогикалық әдебиеттерді теориялық талдау;
- сауалнама жүргізу;
- бақылау;
- студенттердің жазбаша жұмыстарын талдау;
- алынған нәтижелерді сапалық және сандық талдау.

Сауалнама сұрақтары студенттердің инклюзивті білім беру туралы түсінігін, педагогтың рөліне көзқарасын, практикалық дайындық деңгейін анықтауға бағытталды.

Кесте 1 – Студенттердің инклюзивті білім беру туралы теориялық түсінік деңгейі

Көрсеткіштер	Пайыздық үлесі (%)
Инклюзивті білім берудің мәнін толық түсінеді	78
Жалпы түсінігі бар, бірақ нақтылай алмайды	20
Түсінігі жеткіліксіз	2

Кесте 2 – 3 курс студенттерінің ЕББҚ бар білім алушылармен жұмысқа даярлық деңгейі

Даярлық деңгейі	Пайыздық үлесі (%)
Жоғары (әдістерді еркін қолданады)	32
Орта (теорияны біледі, практикада қиындық бар)	60
Төмен (психологиялық сенімсіздік байқалады)	8

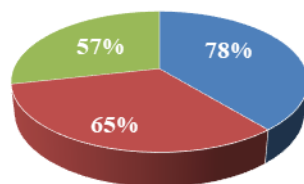
Кесте 3 – «Инклюзивті білім беру ортасы» пәнінің кәсіби құзыреттілікке әсері

Құзыреттілік түрі	Студенттердің келісу деңгейі (%)
Дифференциалды тапсырма құрастыру	68
Жеке білім беру траекториясын жоспарлау	61
Қалыптастырушы бағалауды қолдану	59
Ата-анамен және мамандармен жұмысқа дайындық	54

Зерттеу нәтижелері студенттердің басым бөлігінде инклюзивті білім берудің мәні мен қағидаттары туралы жеткілікті теориялық білім қалыптасқанын көрсетті. Сауалнама нәтижелері бойынша:

- студенттердің 78%-ы инклюзивті білім беруді барлық білім алушылар үшін тең мүмкіндік беретін жүйе ретінде сипаттады;
- 65%-ы ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс барысында педагогтың жетекші рөлі бар екенін атап өтті;
- 57%-ы практикалық дағдыларды тереңдету қажеттігін көрсетті.

Сауалнама нәтижелері бойынша:



- инклюзивті білім беруді барлық білім алушылар үшін тең мүмкіндік беретін жүйе ретінде сипаттады
- ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс барысында педагогтың жетекші рөлі бар екенін атап өтті
- практикалық дағдыларды тереңдету қажеттігін көрсетті.

Бақылау нәтижелері студенттердің сабақ барысында дифференциалды тапсырмалар құрастыру, жеке білім беру траекториясын жоспарлау және бағалаудың қалыптастырушы түрлерін қолдану дағдылары біртіндеп қалыптасып келе жатқанын көрсетті. Сонымен қатар, кейбір студенттердің ерекше қажеттілігі бар білім алушылармен тікелей жұмыс істеуде психологиялық сенімсіздік байқалды.

Алынған деректер «Инклюзивті білім беру ортасы» пәнінің болашақ педагогтардың кәсіби даярлығын қалыптастыруда маңызды рөл атқаратынын дәлелдейді. Алайда практикалық бағыттағы тапсырмаларды, кейс-стади және педагогикалық практикамен байланысты күшейту қажеттілігі анықталды [7].

Инклюзивті білім беру жағдайында бағалау тек білім нәтижесін ғана емес, білім алушының жеке даму динамикасын да ескеруі тиіс. Қалыптастырушы бағалау, портфолио әдісі, өзін-өзі бағалау элементтері ерекше маңызға ие. Бағалау барысында білім алушының жетістігін қолдау және ынталандыру негізгі мақсат болып табылады.

ЕББҚ бар білім алушыларды қолдау тиімділігі педагог, ата-ана және мамандар (психолог, арнайы педагогтар, әлеуметтік педагог) арасындағы өзара әрекетке байланысты. Командалық жұмыс білім алушының әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді [8].

Қазіргі білім беру кеңістігінде инклюзивті білім беру – білім алушылардың әртүрлілігін мойындайтын, олардың жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін ескеруге бағытталған гуманистік бағыттағы басым үрдіс болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда, ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс педагогикалық қызметтің мазмұнын, әдістерін және ұйымдастыру формаларын жаңаша қарастыруды талап етеді. Зерттеу барысында инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың кәсіби рөлі тек білім берумен шектелмей, қолдаушы, кеңесші, бағыттаушы және фасилитатор функцияларын қамтитыны айқындалды [9].

Жүргізілген теориялық талдау инклюзивті білім берудің тиімді жүзеге асуы білім беру ортасының қолжетімділігіне, икемділігіне және бейімделу деңгейіне тікелей байланысты екенін көрсетті. Білім беру мазмұнын дифференциациялау, жеке білім беру траекториясын құру және қалыптастырушы бағалау жүйесін қолдану ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың оқу жетістіктерін арттырудың маңызды шарттары ретінде айқындалды. Сонымен қатар, педагогтың инклюзивті құзыреттілігі – оның кәсіби даярлығының негізгі көрсеткіші екені дәлелденді.

Эмпирикалық зерттеу нәтижелері «Инклюзивті білім беру ортасы» пәнін меңгерген 3 курс студенттерінің инклюзивті білім беру туралы теориялық түсінігі жеткілікті деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Алайда алынған деректер студенттердің елеулі бөлігінде практикалық дағдыларды жетілдіру қажеттігін және ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен тікелей жұмыс барысында психологиялық сенімділікті арттырудың

маңыздылығын анықтады. Бұл жағдай жоғары оқу орындарында болашақ педагогтарды даярлау барысында тәжірибеге бағытталған оқыту формаларын, кейс-стади, тренингтер мен педагогикалық практиканың үлесін арттыру қажеттігін көрсетеді.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру үдерісінің тиімділігі педагог, ата-ана және психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтері арасындағы жүйелі ынтымақтастыққа байланысты екенін дәлелдейді. Командалық тәсіл ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың әлеуетін толық ашуға және олардың әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс педагогтан жоғары кәсіби жауапкершілікті, үздіксіз өзін-өзі дамытуға дайындықты және гуманистік құндылықтарға негізделген көзқарасты талап етеді. Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру практикасын жетілдіруге, педагогтарды даярлау жүйесін жаңғыртуға және жоғары оқу орындарында «Инклюзивті білім беру ортасы» пәнінің мазмұнын одан әрі тереңдетуге ғылыми-әдістемелік негіз бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris.
2. Назарбаева, Ә.Ж. (2021). Инклюзивті білім берудің теориялық негіздері. Педагогика және психология, 2, 45–52.
3. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 45(4), 813–828.
4. Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
5. Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
6. Алдамұратова, К.С. (2022). Болашақ педагогтарды инклюзивті білім беруге даярлау. *Қазақстан жоғары мектебі*, 3, 33–38.
7. Абдрахманова, Ш. Т. (2020). Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтардың кәсіби құзыреттілігі. *Білім*, 4, 112–118.
8. Жұмабекова, Ф. Н. (2019). Ерекше білімді қажет ететін балаларды оқыту мәселелері. Алматы.
9. Қараев, Ж. А. (2016). *Оқытудың педагогикалық технологиялары*. Алматы.

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

МРНТИ 14.29.09

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.001

O.V. Zavalishina, A.S. Yeldes

c.p.s, Associate Professor, Academic Supervisor

2nd-year Master's student, Educational Program 7M01908 "Special Pedagogy: Support for Children with Autism Spectrum Disorders"

ajdoseldes@gmail.com

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE APPLICATION OF THE SOCIAL STORIES METHOD IN THE FORMATION OF LEARNING AND BEHAVIORAL SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract: This article presents the results of an experimental study examining the use of the Social Stories method in the development of learning-behavioral skills in early primary school-aged children (6–7 years) during individual developmental sessions. The intervention demonstrated positive changes in instruction-following, self-control, sustained attention, and social engagement. The findings indicate that the Social Stories method contributes to increased motivation for learning activities and improvement of learning-behavioral skills. However, the degree of progress varies depending on the level of cognitive development and the severity of speech impairments.

Keywords: autism spectrum disorders, Social Stories, learning-behavioral skills, individual developmental lesson, emotional regulation, self-control, attention, academic skills.

О.В.Завалишина А.С. Елдес

п.ғ.к.,доцент, ғылыми жетекші

7M01908 «Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды қолдау» мамандығының 2 курс магистранты, ajdoseldes@gmail.com

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

АУТИЗМ СПЕКТРІНІҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДА ОҚУ-МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ӘЛЕУМЕТТІК ОҚИҒАЛАР ӘДІСІН ҚОЛДАНУДЫҢ ЭКСПЕРИМЕНТТІК ЗЕРТТЕУІ

Аңдатпа: Мақалада жеке дамыту сабақтарында әлеуметтік оқиғалар әдісін қолданудың кіші мектеп жасындағы (6–7 жас) балалардың оқу-іс-әрекеттік мінез-құлық дағдыларын қалыптастырудағы нәтижелеріне арналған эксперименттік зерттеу ұсынылған. Эксперимент барысында нұсқауды орындау, өзін-өзі бақылау, зейіннің тұрақтылығы және әлеуметтік қатысу дағдыларының қалыптасуында оң динамика байқалды. Алынған нәтижелер әлеуметтік тарихтар әдісінің балалардың оқу іс-әрекетіне деген мотивациясын арттыруға және олардың оқу-іс-әрекеттік мінез-құлық дағдыларын жақсартуға ықпал ететінін

көрсетеді, алайда ілгерілеу деңгейі психикалық дамудың деңгейіне және сөйлеу бұзылыстарының айқындылығына байланысты.

Түйінді сөздер: аутизм спектрі бұзылыстары, әлеуметтік оқиғалар, оқу-мінез-құлық дағдылары, жеке түзете-дамыту сабағы, эмоциялық реттеу, өзін-өзі бақылау, зейін, академиялық дағдылар.

О.В.Завалишина, А.С.Елдес

к.п.н, доцент, научный руководитель

магистрант 2 курса образовательной программы 7М01908 «Специальная педагогика: поддержка детей с расстройствами аутистического спектра»

ajdoseldes@gmail.com

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СОЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: В статье представлены результаты экспериментального исследования использования метода социальных историй в формировании учебно-поведенческих навыков у детей младшего школьного возраста (6-7 лет) на индивидуально-развивающих занятиях. В ходе экспериментальной работы отмечена положительная динамика в формировании навыков следования инструкции, самоконтроля, устойчивости внимания и социальной вовлеченности. Полученные результаты показывают, что метод социальных историй способствует повышению мотивации детей к учебной деятельности и улучшению их учебно-поведенческих навыков, однако степень прогресса зависит от уровня психического развития и выраженности речевых нарушений.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социальные истории, учебно-поведенческие навыки, индивидуально-развивающее занятие, самоконтроль, внимание, эмоциональная регуляция.

Introduction. In the context of the development of inclusive education, there is an increasing need for scientifically grounded methods for forming learning-behavioral skills in children with autism spectrum disorders (ASD). The success of including this category of learners in the educational process is determined not only by the level of cognitive development but also by the degree to which skills such as following instructions, behavioral self-regulation, sustained attention, and social interaction are developed. Insufficient development of these skills significantly limits the educational opportunities of children with ASD and reduces the effectiveness of corrective and developmental interventions.

In special education, technologies for structuring behavior are being actively developed; however, the effectiveness of specific methods, particularly social stories, in the formation of learning-behavioral skills within individual developmental sessions remains insufficiently studied.

There is a need for systematic research that will make it possible to determine optimal approaches to adapting social stories to the individual characteristics of the child, taking into account the level of development of cognitive and emotional domains as well as the specific features of social communication impairments.

Children with ASD are characterized by impairments in social communication, restricted interests, and stereotyped patterns of behavior, which complicate the formation of learning-behavioral skills. Learning-behavioral skills include the ability to follow instructions, maintain attention, regulate emotional responses, and interact with the teacher in the educational environment. Insufficient development of these skills leads to difficulties in adapting to learning activities and reduces the effectiveness of education.

The aim of the study is the theoretical substantiation and experimental validation of the social stories method in the formation of learning-behavioral skills in children with autism spectrum disorders.

Methodology, materials, and research methods. The theoretical and methodological framework of the present study is grounded in the principles of the cultural-historical theory of mental development, the neuropsychological approach to the regulation of activity, the conceptual foundations of special education, and contemporary evidence-based practices of corrective support for children with autism spectrum disorders.

From the perspective of the cultural-historical theory, the development of higher mental functions is understood as a socially mediated process in which the formation of voluntary behavior results from the internalization of socially organized forms of interaction. This position substantiates the necessity of pedagogical tools that structure the child's social experience and facilitate the formation of behavioral regulation [1, p. 244]. The theoretical principles formulated by Lev Vygotsky provide a foundation for understanding the social nature of behavior formation and learning.

The neuropsychological approach explains the mechanisms of voluntary regulation of activity through the systemic organization of higher cortical functions. Behavioral control, action programming, and regulatory processes are viewed as outcomes of the coordinated functioning of interconnected functional brain systems. This perspective determines the necessity of targeted development of self-regulation in children with autism spectrum disorders [2, p. 75].

Within the national clinical and psychological tradition, developmental disorders associated with autism spectrum disorders are conceptualized as complex impairments affecting the formation of mental functions, including the emotional-volitional sphere, communication, and behavior. This approach emphasizes the necessity of systematic corrective and pedagogical intervention [3, p. 97].

Psychological and pedagogical descriptions of autism within special education identify impairments in social interaction, communication, and voluntary behavioral regulation. These characteristics necessitate the structuring of the educational environment and the application of specialized instructional methods [4, p. 45].

Contemporary models of support for children with autism spectrum disorders emphasize individualized corrective intervention, the use of visual supports, environmental predictability, and the development of adaptive behavior through specially organized pedagogical conditions [5, p. 88].

Corrective and developmental education is conceptualized as a systemic process aimed at the formation of cognitive activity, volitional regulation, and regulated forms of behavior in children

with developmental disorders. Particular emphasis is placed on the role of structured pedagogical intervention in behavior formation [6, p. 121].

The Social Stories method, developed by Carol Gray, represents a structured pedagogical approach that describes typical social situations, expected patterns of behavior, and potential consequences of actions. The method is individualized in accordance with the child's cognitive profile, level of language comprehension, and characteristics of social communication. Social stories are constructed with consideration of cognitive characteristics, comprehension abilities, and communication features, thereby ensuring accessibility and predictability of information. The method is directed toward the development of social understanding, voluntary behavioral regulation, and the acquisition of socially appropriate interaction patterns [7, p. 2].

Practice-oriented studies describe methodological principles for constructing social stories, including individualization of content, precision of formulations, reliance on visual supports, and a positive orientation of behavioral descriptions. Empirical evidence indicates that adherence to structural requirements regarding the content and format of social stories enhances their effectiveness in corrective and developmental work with children with autism spectrum disorders [8, p. 15].

Meta-analytic research demonstrates statistically significant effectiveness of social stories as an intervention for the formation of adaptive behavior in learners with autism. Synthesized empirical findings indicate a positive impact on the development of social skills, reduction of maladaptive behavior, and increased learner independence [9, pp. 812–826].

Experimental studies conducted in educational settings confirm that the use of social stories facilitates the formation of socially appropriate behavior patterns, improves understanding of social expectations, and reduces problematic behavioral responses. Additionally, improvements in pedagogical interaction and learner engagement in educational activities have been reported [10, pp. 215–222].

Empirical data further indicate that systematic implementation of social stories in educational practice contributes to the development of instruction-following skills, enhancement of self-control, reduction of behavioral impulsivity, and increased attentional stability in learners with autism spectrum disorders [11, pp. 43–57].

Comparative studies of behavioral interventions demonstrate that social stories possess established effectiveness and may be considered a scientifically grounded method of behavior correction applicable in both individual and group pedagogical formats [12, pp. 264–287].

Evaluations conducted within the framework of evidence-based pedagogy confirm that social stories represent effective methods for the formation of social and behavioral skills in individuals with autism spectrum disorders and meet criteria of reproducibility and pedagogical validity [13, pp. 149–166].

Systematic reviews of evidence-based practices in special education emphasize the importance of structured behavioral technologies that ensure environmental predictability and promote the development of adaptive behavior in children with autism spectrum disorders [14, pp. 275–282].

Contemporary integrative studies of evidence-based pedagogical practices confirm that social stories constitute an effective component of comprehensive psychological and pedagogical support programs for children with autism spectrum disorders and contribute to increased effectiveness of corrective and developmental work [15, pp. 1951–1966].

Thus, analysis of the scientific literature demonstrates the theoretical validity and empirically confirmed effectiveness of the Social Stories method as a means of developing learning and behavioral skills in children with autism spectrum disorders. The application of this method corresponds to contemporary principles of evidence-based special education and to the requirements of individualized corrective intervention.

Despite the substantial body of research confirming the effectiveness of social stories in the development of social skills, their impact on learning and behavioral competencies requires further investigation.

The present study is aimed at expanding scientific and practical knowledge regarding the application of social stories in corrective pedagogy and at developing methodological recommendations for specialists working individually with children with autism spectrum disorders.

Results and Discussion. The experimental study was conducted at the Department of Additional Inclusive Education of Schoolchildren’s House No. 7 in Almaty. The sample comprised 11 primary school children aged 6–7 years diagnosed with autism spectrum disorders who attended individual correctional and developmental sessions. The participants presented with heterogeneous impairments in mental and speech development, as well as difficulties in the formation of learning and behavioral skills, including reduced attentional stability, difficulties in following instructions, insufficiently developed self-control, and deficits in emotional regulation.

Correctional and developmental sessions were conducted in a specially equipped room with minimal distracting stimuli, ensuring optimal conditions for concentration and reduction of anxiety. Each session lasted 25–30 minutes and was conducted two to three times per week over a three-month period. All sessions followed a clearly structured format consisting of an introductory phase, the main corrective component, and a concluding stage incorporating elements of emotional reinforcement.

The experimental work was implemented in three stages: baseline (ascertaining), formative, and control.

At the baseline stage, an initial assessment of the level of development of learning and behavioral skills in children with autism spectrum disorders was conducted. The assessment employed pedagogical observation, analysis of performance on structured learning tasks, and diagnostic procedures targeting voluntary attention, the ability to follow instructions, self-control, and emotional regulation. The following indicators were evaluated: comprehension and execution of instructions, ability to maintain attention throughout the session, responsiveness to adult demands, degree of engagement in learning activities, and characteristics of emotional reactions.

Table 1. Distribution of Participants by Levels of Learning-Behavioral Skill Development (Baseline Stage)

Level	Level characteristics	Number of children (n=11)	Percentage, %
Level 1 (low)	The instruction is partially understood or not understood; attention is unstable; self-control is not formed; behavior is regulated mainly by external adult control; pronounced difficulties in emotional regulation; in most children — absence or severe limitation of speech	6	54.5

Level 2 (medium)	The instruction is understood with support; attention is maintained for a short time; elements of self-control are situational; emotional reactions are partially regulated; speech means are limited or situational	3	27.3
Level 3 (relatively formed)	Instructions are understood and executed with minimal support; attention is relatively stable; elements of voluntary behavioral regulation are present; emotional responses are regulated; language abilities are preserved.	2	18.2

Results of the ascertaining stage showed that the majority of children demonstrated a low level of formation of learning-behavioral skills. The children experienced difficulties in understanding and following adult instructions, rapidly lost attention, displayed impulsive or emotionally unstable reactions, and required constant external regulation of behavior by the teacher.

The formative stage of the experiment was aimed at the purposeful development of learning-behavioral skills through the use of social stories. Social stories were developed individually for each child, taking into account the level of mental and speech development, characteristics of information perception, and the motivational sphere. The content of the social stories reflected typical learning situations: the beginning of a lesson, task performance according to instructions, waiting for one's turn, completion of an activity, regulation of emotional reactions, and interaction with the teacher. Social stories were presented in a visual-text format, accompanied by discussion and subsequent consolidation through practical activities during sessions.

During the formative stage, particular attention was paid to the development of skills in following instructions, self-control, sustained attention, and basic academic skills. The work was organized according to the principles of gradual increase in task demands, systematic repetition, and positive reinforcement of appropriate forms of behavior.

The control stage of the study was aimed at reassessing the level of formation of learning-behavioral skills after the completion of the formative intervention. Repeated pedagogical observation was conducted, children's behavior in learning situations was analyzed, and the obtained results were compared with the data from the ascertaining stage. The dynamics of changes for each identified indicator were evaluated, as well as the stability of the formed skills during individual developmental sessions.

The control stage confirmed the stability of the achieved changes. A comparative analysis of the results of the ascertaining and control stages demonstrated a statistically and pedagogically significant increase in the level of formation of learning-behavioral skills in the majority of participants. At the same time, it was established that the degree of positive dynamics was individual in nature and depended on the level of mental development, the severity of speech impairments, and the formation of the child's motivational sphere. Children with more preserved cognitive abilities and family support demonstrated higher rates of acquisition of behavioral models presented in social stories.

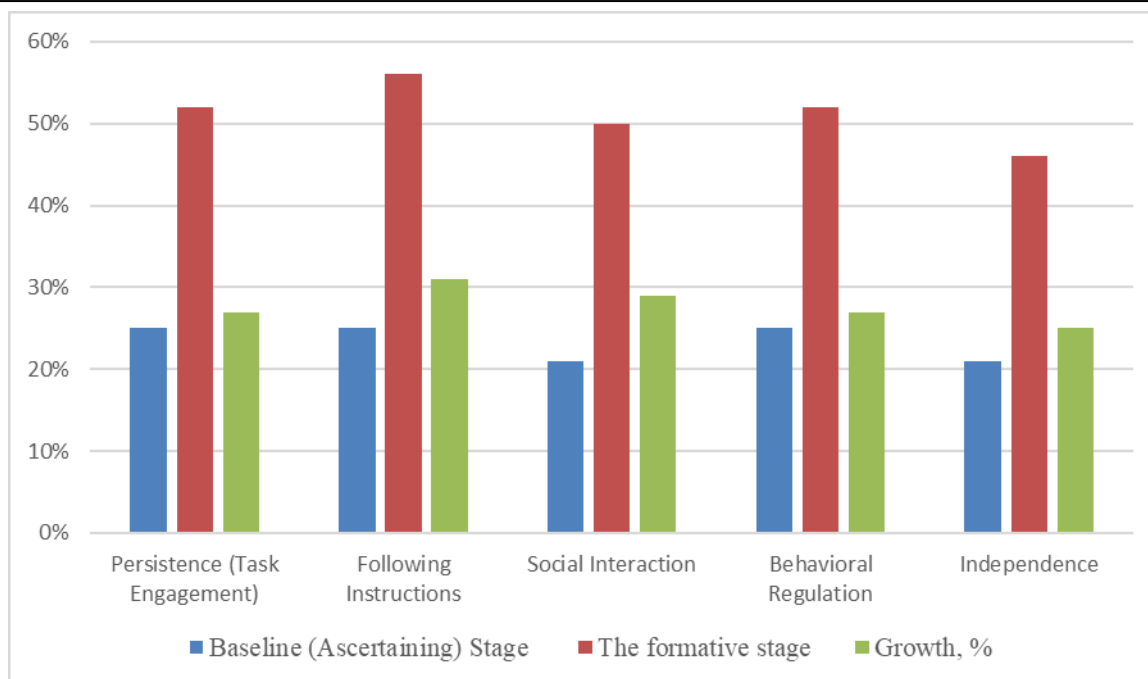


Figure 1- Dynamics of the formation of learning-behavioral skills during the formative stage of the experiment (scale: 0–100).

The obtained data allow the conclusion that social stories constitute an effective corrective and developmental means of forming learning-behavioral skills in children with autism spectrum disorders, provided their systematic and individualized application. The social stories method contributes to the structuring of learning activities, the development of voluntary behavioral regulation, and the creation of a psychologically comfortable educational environment. The practical significance of the study lies in the possibility of using the presented results in the development of individualized intervention programs and methodological guidelines for specialists in inclusive and special education.

The conducted experimental study confirmed the relevance and practical significance of using social stories in corrective and developmental work with children with autism spectrum disorders. The results indicate that the purposeful and systematic application of social stories in individual developmental sessions promotes the formation and development of learning-behavioral skills necessary for successful inclusion of the child in the educational process.

The analysis of indicator dynamics revealed positive changes in children's ability to follow instructions, sustain voluntary attention, exercise basic self-control, and regulate emotional reactions in learning situations. Social stories, functioning as a means of structuring activity and modeling expected patterns of behavior, reduce anxiety levels and increase the predictability of the educational environment, which is particularly important for children with autism spectrum disorders.

It was established that the effectiveness of the method is largely determined by individual characteristics of the child, the level of mental and speech development, and the degree of formation of the motivational sphere. This underscores the need for individualization of social story content and their integration into a comprehensive corrective and developmental program, taking into account the capabilities and needs of each learner.

Conclusion

The conducted study confirmed that the social stories method is an effective pedagogical tool for the formation of learning-behavioral skills in children with autism spectrum disorders in the context of individual developmental sessions. Systematic and purposeful use of social stories contributes to:

- structuring learning activities and increasing the predictability of the educational environment;
- the development of skills in following instructions and maintaining the sequence of actions;
- the development of voluntary attention, self-control, and regulation of emotional reactions;
- reduction of anxiety and increased motivation for learning activity;
- improvement of the child's interaction with the teacher and social adaptation within the educational process.

The results suggest that Social Stories constitute an effective corrective-developmental tool for fostering learning-behavioral skills in children with autism spectrum disorders when applied systematically and individually. This emphasizes the necessity of individualizing the content of social stories and integrating them into a comprehensive corrective and developmental program that considers the capabilities and needs of each learner.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the developed methodological recommendations in designing individualized intervention programs for children with autism spectrum disorders, as well as in training specialists in inclusive and special education. The obtained data may serve as a basis for expanding applied methods and developing new pedagogical technologies aimed at the effective inclusion of children with autism spectrum disorders in the educational process.

Directions for further research include:

- examining the long-term stability of formed learning-behavioral skills;
- expanding the use of social stories in group and inclusive educational settings;
- integrating the social stories method with other behavioral intervention and instructional technologies (e.g., elements of ABA, visual schedules, social scripts);
- analyzing the influence of family support and teacher interaction on the effectiveness of social stories.

Overall, the study confirms that social stories represent a scientifically grounded and practically applicable tool for corrective and developmental work with children with autism spectrum disorders, facilitating their successful adaptation and the development of key learning-behavioral skills.

References:

1. Vygotsky, L. S. (1983). *Problems of the Development of the Mind [Problemy razvitiya psikhiki]*. Moscow: Pedagogika, p. 244.
2. Luria, A. R. (2002). *Higher Cortical Functions in Man and Their Impairment in Local Brain Lesions [Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokalnykh porazheniyakh mozga]*. Moscow: Moscow State University Press, p. 75.
3. Lebedinskaya, K. S. (2011). *Disorders of Mental Development in Childhood [Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste]*. Moscow: Akademiya, p. 97.
4. Nikolskaya, O. S., Baenskaya, E. R., & Libling, M. M. (2017). *Autistic Child: Ways of Support [Autichnyy rebenok: puti pomoshchi]*. Moscow: Terevinf, p. 45.

5. Morozova, S. S. (2014). Psychological and Pedagogical Support for Children with Autism Spectrum Disorders [Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra]. Moscow: Vlados, p. 88.
6. Strebeleva, E. A. (2009). Correctional and Developmental Education for Children with Intellectual Disabilities [Korreksionno-razvivayushchee obuchenie detey s narusheniyami intellekta]. Moscow: Prosveshchenie, pp. 121–130, 201–209.
7. Gray, C. (2015). The New Social Story Book. Arlington, TX: Future Horizons, p. 2.
8. Gray, C. (2016). Social Stories: A Practical Guide for Children with Autism Spectrum Disorders. Moscow: Terevinf (Russian translation), p. 15.
9. Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 812–826.
10. Test, D. W., & Richter, S. (2011). Using Social Stories to teach social skills to students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 215–222.
11. Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). Using Social Stories to improve classroom behavior in children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 43–57.
12. Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and social stories interventions for individuals with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.
13. Reichow, B., & Volkmar, F. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149–166.
14. Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275–282.
15. Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., et al. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966.

МРНТИ 14.29.09

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.004

¹*А.Н.Аутаева, ²Ж.Асхарқызы²*

¹*п.ғ.к., қауым.проф. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің арнайы педагогика кафедрa меңгерушісі, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Қазақстан Республикасы, Алматы*

²*7M01908 - Аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларды қолдау мамандығы бойынша 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы*

**АУТИСТІК СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ 4-6 ЖАСТАҒЫ
БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЛПЫ ТІЛДІК ДАҒДЫЛАРЫН АВА ТЕРАПИЯСЫ АРҚЫЛЫ
ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада 4–6 жас аралығындағы аутистік балалардың тілдік дағдыларын қалыптастырудағы АВА (Applied Behavior Analysis) терапиясының тиімділігі қарастырылады. Зерттеу барысында АВА терапиясының балалардың сөздік қоры, сөйлеу құрылымы және

коммуникативтік қабілеттерін дамытуға әсері бағаланды. Нәтижелер көрсеткендей, жүйелі АВА терапиясы балалардың тілдік дағдыларын айтарлықтай жақсартуда маңызды рөл атқарады.

Кілттік сөздер: АВА терапиясы, аутизм, тілдік дағдылар, 4–6 жас, Applied Behavior Analysis, коммуникативтік даму

¹А.Н.Аутаева, ²Ж.Асхарқызы²

¹Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая, республика Казахстан, г. Алматы

² Магистрант 2 курса по образовательной программе «7М01908 – Поддержка детей с расстройствами аутистического спектра», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 4–6 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ АВА-ТЕРАПИИ.

Аннотация

В этой статье рассматривается эффективность терапии АВА (Applied Behavior Analysis) в формировании языковых навыков у детей с аутизмом в возрасте 4–6 лет. В ходе исследования оценивалось влияние терапии АВА на словарный запас, структуру речи и коммуникативные способности детей. Результаты показали, что систематическое применение терапии АВА играет важную роль в значительном улучшении языковых навыков детей.

Ключевые слова: терапия АВА, аутизм, языковые навыки, 4–6 лет, Applied Behavior Analysis, коммуникативное развитие

A.N. Autaeva, Zh. Askarkyzy

PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

2st-year Master's student in the educational program "7M01908 – Support for Children with Autism Spectrum Disorder", Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

FEATURES OF DEVELOPING GENERAL LANGUAGE SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN AGED 4–6 WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS THROUGH ABA THERAPY

Abstract

This article examines the effectiveness of ABA (Applied Behavior Analysis) therapy in developing language skills in children with autism aged 4–6 years. The study evaluated the impact of ABA therapy on children's vocabulary, speech structure, and communicative abilities. The results indicated that systematic ABA therapy plays a significant role in substantially improving children's language skills.

Keywords: ABA therapy, autism, language skills, ages 4–6, Applied Behavior Analysis, communicative development

Кіріспе

Аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі 4–6 жастағы балалардың жалпы тілдік дағдыларын АВА-терапия арқылы қалыптастыру мәселесі қазіргі білім беру жүйесінде өзекті бағыттардың бірі болып табылады. Соңғы жылдары аутистік спектрі бұзылған балалар санының артуы олардың сапалы білім алуын қамтамасыз ету және қоғамға тиімді бейімделуін қолдау қажеттілігін күшейтіп отыр. Мектепке дейінгі жас кезеңі баланың тілдік, когнитивтік және әлеуметтік дамуының қарқынды жүруімен сипатталады, сондықтан бұл

кезеңде тілдік дағдыларды дамыту жетекші орын алады. Аутистік спектрі бұзылған балалардың коммуникативтік және тілдік даму ерекшеліктеріне байланысты олар әлеуметтену үдерісінде бірқатар қиындықтарға тап болады. Осыған орай, олардың жалпы тілдік дағдыларын қалыптастыруда тиімді педагогикалық тәсілдерді, соның ішінде дәлелділігі жоғары АВА-терапия технологияларын қолдану маңызды. АВА-терапия баланың мінез-құлқын жүйелі түрде талдау және мақсатты түрде түзету арқылы тілдік және коммуникативтік дағдыларды дамытуға мүмкіндік беретін ғылыми негізделген әдіс ретінде қарастырылады. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025–2030 жылдарға арналған тұжырымдамасының негізгі қағидаттарында, сондай-ақ білім беруді дамытудың ұлттық жоспарында әрбір білім алушының жеке қажеттіліктері мен ерекшеліктерін ескере отырып, оқыту үдерісін ұйымдастыруға және тілдік дағдыларды дамытуға ерекше мән берілген. Осыған сәйкес, аутистік спектрі бұзылған балалармен жүргізілетін түзете-дамыту жұмыстары қазіргі білім беру кеңістігінде өзекті бағыттардың бірі болып табылады. Осы тұрғыда АВА-терапияны қолдану аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың жалпы тілдік дағдыларын, мінез-құлықтық ерекшеліктерін және әлеуметтік өзара әрекеттесу қабілеттерін дамытуға ықпал ететін, ғылыми негізделген әрі халықаралық деңгейде кеңінен танылған тиімді әдіс ретінде қарастырылады [1,2].

Зерттеудің мақсаты: Аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі 4-6 жастағы балалардың жалпы тілдік дағдыларын АВА терапиясы арқылы қалыптастыру негіздерін зерттеу.

Бүгінгі таңда білім берудегі жетекші басымдықтардың бірі – білім беру үдерісінің коммуникативтік бағыттылығы болып табылады. Қарым-қатынас жасай алатын адам қазіргі әлемде әртүрлі салаларда табысты болуға мүмкіндік беретін негізгі құзыреттілікке ие тұлға ретінде қарастырылады. Бұл үдеріс барысында бала мінез-құлық нормалары мен ережелерін меңгереді, қарым-қатынас жасау дағдыларын дамытады, қоршаған ортаны қабылдауды үйреніп, өзгерістерге бейімделуге дағдыланады. Алайда бұл ерекшеліктер әлеуметтік, білім беру және басқа да контекстерге байланысты әртүрлі түрде көрінуі мүмкін. Аутизм спектрі бұзылысы бар тұлғалар көбіне танымдық қызмет пен тілдік дағдылардың айтарлықтай шектеулі болуымен сипатталады [3]. Отандық зерттеушілер – А.К. Ерсарина [4], З.Б. Джангельдинова [5], Р.К. Айтжанова [6], Г.К. Айқынбаева [7], сондай-ақ Г.Е. Амирбекова мен М.Е. Баймуханова [8] – аутизмі бар балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін жан-жақты сипаттаған. Бұл ортада бала жаңа өзара әрекет түрлерімен, жауапкершіліктермен бетпе-бет келеді және мұғалімдер мен құрдастарымен қарым-қатынас орнату қажеттілігі туындайды [9]. Аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалар жалпы тілдік дағдыларды меңгеру барысында бірқатар қиындықтарға тап болады. Бұл қиындықтар олардың даму ерекшеліктерімен байланысты болып, ең алдымен вербалды және вербалды емес коммуникацияның жеткіліксіз қалыптасуынан, әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдыларының шектеулігінен, сондай-ақ стереотиптік мінез-құлық пен қайталанатын әрекеттерге бейімділіктен көрініс табады. Аталған ерекшеліктер балалардың қоршаған ортамен қарым-қатынас орнатуын күрделендіріп қана қоймай, олардың тілдік дағдыларды меңгеру процесіне де кері әсер етеді.

Зерттеу әдістері

Аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі 4-6 жастағы балалардың жалпы тілдік дағдыларының ерекшеліктерін анықтау бойынша эксперименттік жұмысты жүзеге асыру біз анықтаушы эксперимент ұйымдастырылды.

Эксперименттік зерттеу Қызылорда қаласының №2 психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациясы» коммуналдық мемлекеттік мекемесі базасында өтті. Экспериментке аутистік спектрі бұзылған 30 мектеп жасына дейінгі 4-6 жастағы балалар қатысты.

1 – кесте Балалардың жас шамасы

Жас шамасы	Нақты жасы (жылы, айы)	Орташа жас шамасы	Жалпы саны
4-5 жас арасы	4, 1; 4, 2; 4, 4(2); 4, 5(3); 4, 6; 4, 7(2); 4, 8; 4, 10(3)	4, 4	14
5-6 жас арасы	5, 4(3); 5, 7(2); 5, 10(2); 5, 11	5, 3	16
Барлығы			30

Анықтаушы эксперименттің міндеттері: аутизм спектрі бұзылған балаларда келесі коммуникативтік дағдыларды зерттеу:

- өтініш білдіру дағдылары;
- әлеуметтік жауап беру дағдылары;
- атау беру, комментарий жасау және сипаттау дағдылары;
- назар аударту және ақпарат сұрау дағдылары;
- эмоциялар мен сезімдерді білдіру және олар туралы хабарлау дағдылары;
- әлеуметтік мінез-құлық дағдылары;
- диалогтық дағдылар.

Қазіргі уақытта шетелдік әдебиеттерде баланың жалпы дамуын диагностикалауға арналған әдістемелер сипатталған, олардың құрамында коммуникативтік дағдыларды бағалау блоктары бар. Олардың ішінде Дж. Парингтон мен М. Сандбергтің базалық сөйлеу және оқу дағдыларын бағалау әдістемесі (ABLLS-R), сондай-ақ Б. Ф. Скиннердің «Вербальды мінез-құлық» еңбегіне негізделген вербальды мінез-құлықты дамыту және араласудың жеке жоспарын құруға арналған VB-MAPP бағдарламасы бар.

Коммуникативтік дағдылардың жай-күйін бағалау үшін біз А.В. Хаустовтың «Аутистік бұзылыстары бар балалардың сөйлеу коммуникациясын дамыту» әдістемесін қолдандық. Бұл әдістеме Quill, Bracken, Fair, Fiore (2002) авторлары ұсынған «Аутистік бұзылыстары бар балалардың әлеуметтік және коммуникативтік дағдыларын бағалау» әдістемесі негізінде әзірленген және мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы, экспрессивтік сөйлеудің ең төменгі деңгейін меңгерген балаларға бағытталған.

Анықтаушы кезең нәтижелерінің талдауы

А.В. Хаустов әдістемесі бойынша жүргізілген зерттеу нәтижелері аутизм спектрі бұзылған 4–6 жастағы балалардың жалпы тілдік дағдыларының қалыптасу деңгейі негізінен төмен және орта деңгейде шоғырланғанын көрсетті. Жалпы алғанда, балалардың көпшілігі коммуникативтік әрекетті өз бетінше бастау, оны қолдау және аяқтау барысында айтарлықтай қиындықтарға тап болады.

Ең жоғары тапшылық **диалогтық дағдылар мен сұрақ қою дағдыларында** байқалды (төмен деңгей – 55–57%). Бұл балалардың әңгімеге еркін қосыла алмауы, сұрақ формаларын мақсатты түрде қолданбауы және әлеуметтік өзара әрекеттестікті қолдауда қиындықтары бар екенін көрсетеді.

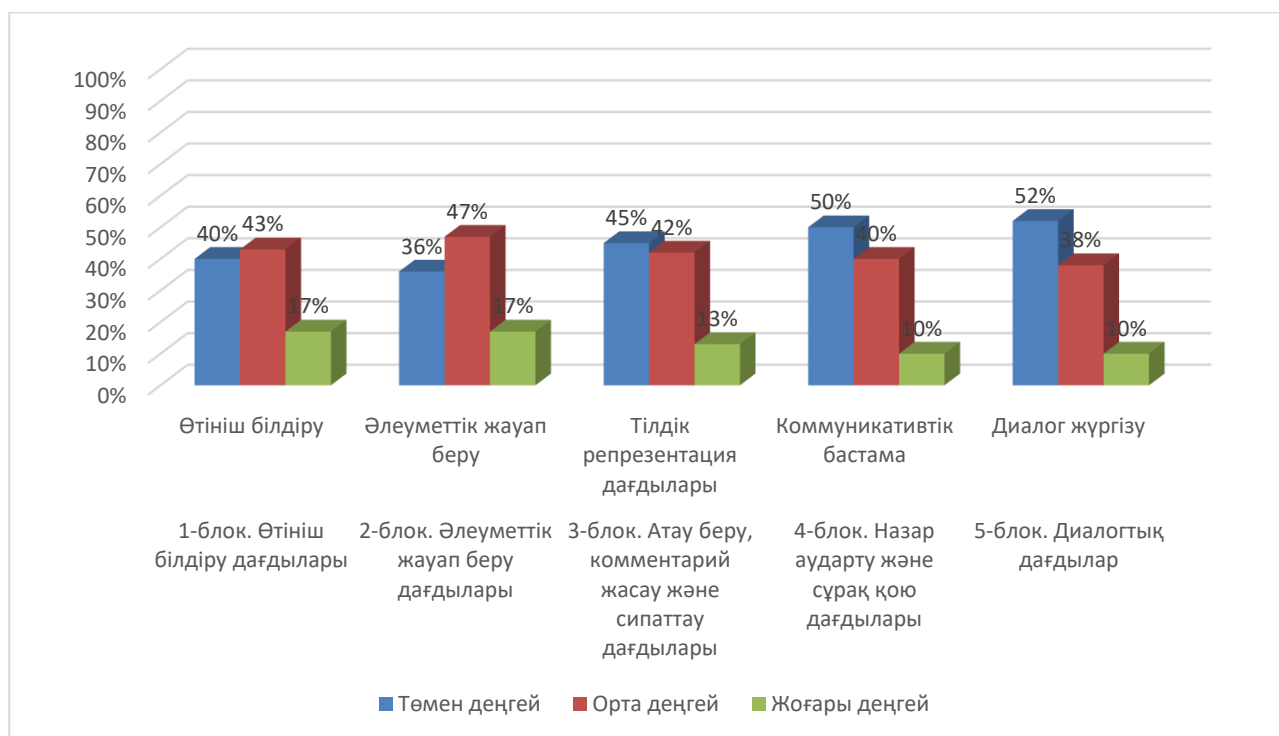
Назар аударту дағдылары бойынша да төмен көрсеткіш (52%) анықталды. Бұл балалардың қарым-қатынас бастамасын жасауға белсенділігі төмен екенін және көбінесе ересек адамның бастамасына тәуелді екенін білдіреді.

Сипаттау және комментарий жасау дағдылары да жеткілікті деңгейде дамымаған (төмен деңгей – 48–50%). Балалар көбінесе қарапайым атау берумен шектеліп, заттардың қасиеттерін немесе әрекеттерін кеңінен сипаттай алмайды.

Салыстырмалы түрде, **өтініш білдіру және әлеуметтік жауап беру** дағдылары біршама жақсырақ дамығанымен (орта деңгей – 44–47%), олар толық қалыптасқан деп айтуға келмейді. Көп жағдайда бұл дағдылар тек белгілі бір жағдайларда немесе ересектердің көмегімен көрініс табады.

Зерттеу нәтижелерінің ерекшеліктері

1. Коммуникативтік дағдылардың біркелкі дамымауы
Балаларда тілдік дағдылардың барлық компоненттері әртүрлі деңгейде дамыған. Диалог пен сұрақ қою әлсіз дамыса, қарапайым өтініш білдіру салыстырмалы түрде жақсырақ қалыптасқан.
2. Пассивті коммуникативтік позицияның басымдығы
Көптеген балалар қарым-қатынасты өздері бастамай, көбінесе сыртқы стимулға жауап береді.
3. Вербалды және вербалды емес құралдардың шектеулі қолданылуы
Сөздік қарым-қатынаспен қатар, ым-ишара, сұрақ қою, сипаттау сияқты құралдар жеткіліксіз деңгейде қолданылады.
4. Диалогтық өзара әрекеттестіктің әлсіздігі
Балаларда кезектесіп сөйлеу, әңгімені жалғастыру, сұрақ-жауап алмасу дағдылары жеткіліксіз дамыған.
5. Әлеуметтік жауап берудің ішінара қалыптасуы
Өз атына жауап беру, нұсқауларды орындау сияқты дағдылар бар, бірақ тұрақсыз және жағдайға тәуелді.
6. Коммуникативтік бастаманың төмендігі
Назар аударту және сұрақ қою дағдыларының әлсіздігі балалардың әлеуметтік қарым-қатынасқа өздігінен араласуын шектейді.

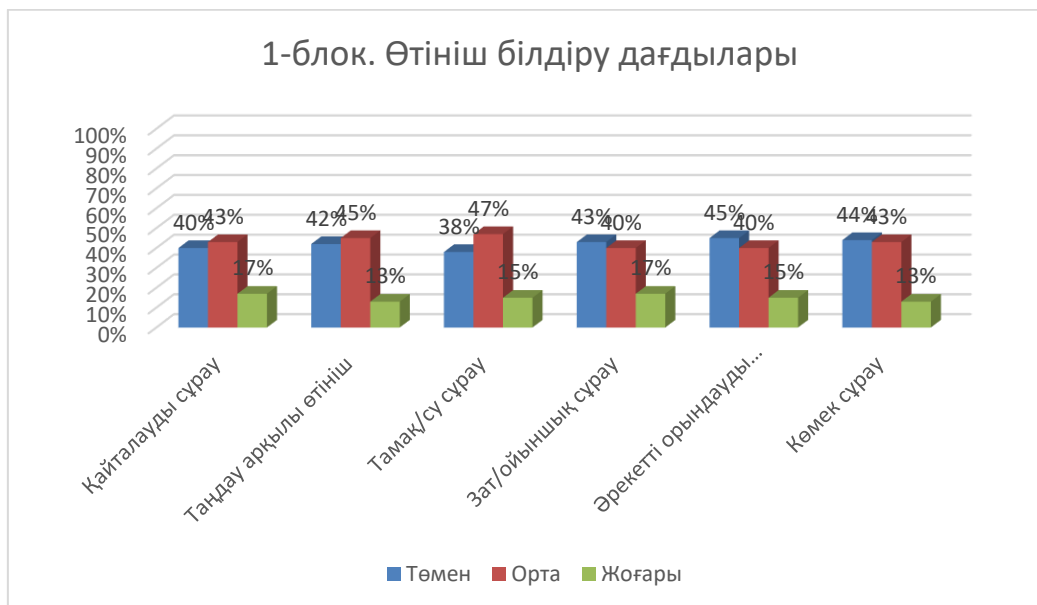


1-блок. Өтініш білдіру дағдыларына талдау

Зерттеу нәтижелері бойынша өтініш білдіру дағдылары балаларда салыстырмалы түрде біршама қалыптасқанымен, толық деңгейде дамымағаны байқалады. Орта деңгей көрсеткіштері басым (40–47%), бұл балалардың қарапайым қажеттіліктерін (тамақ, су, зат) білдіре алатынын көрсетеді.

Алайда, көмек сұрау және әрекетті орындауды сұрау параметрлері бойынша төмен деңгейдің жоғары болуы (44–45%) балалардың өз бетінше коммуникативтік бастама жасауында қиындықтар бар екенін көрсетеді. Көп жағдайда балалар өтінішті толық сөйлеммен емес, қысқартылған түрде немесе ым-ишара арқылы білдіреді.

Жалпы, бұл блокта дағдылардың қалыптасуы **ситуациялық сипатта** және тұрақсыз екені анықталды.

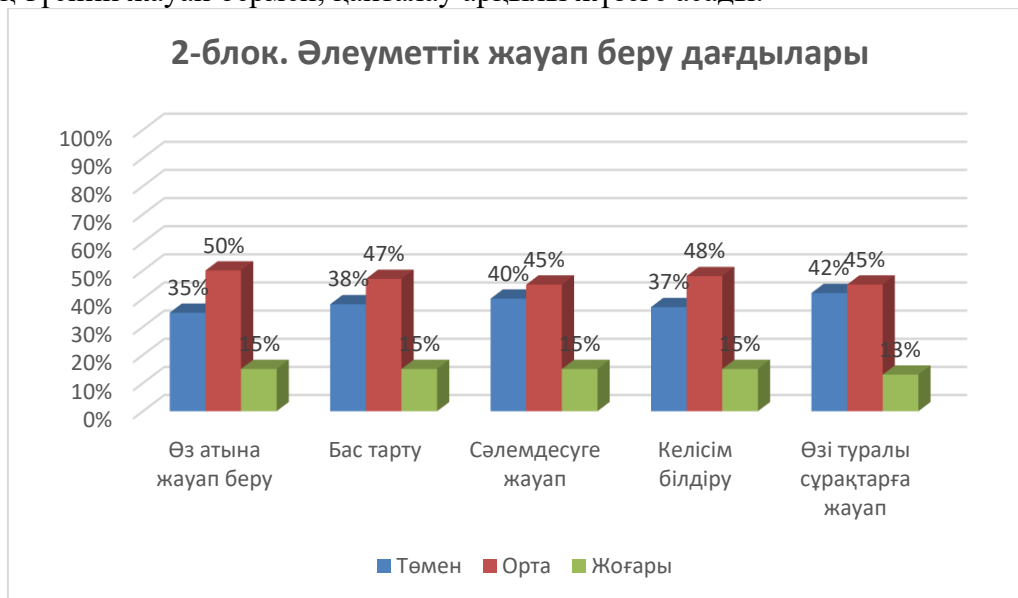


2-блок. Әлеуметтік жауап беру дағдыларына талдау

Бұл блокта орта деңгей көрсеткіштері ең жоғары (45–50%) болып отыр, әсіресе **өз атына жауап беру** параметрі жақсырақ дамыған. Бұл балалардың ересек адамның ықпалына жауап беру қабілеті салыстырмалы түрде сақталғанын көрсетеді.

Дегенмен, **өзі туралы сұрақтарға жауап беру** параметрінде төмен деңгейдің жоғары болуы (42%) балалардың өзін таныстыру, ақпарат беру дағдыларының әлсіздігін дәлелдейді.

Сонымен қатар, жауап беру көбінесе **стереотипті немесе эхололиялық сипатта**, яғни толық түсініп жауап бермей, қайталау арқылы жүзеге асады.



3-блок. Атау беру, комментарий жасау және сипаттау дағдыларына талдау

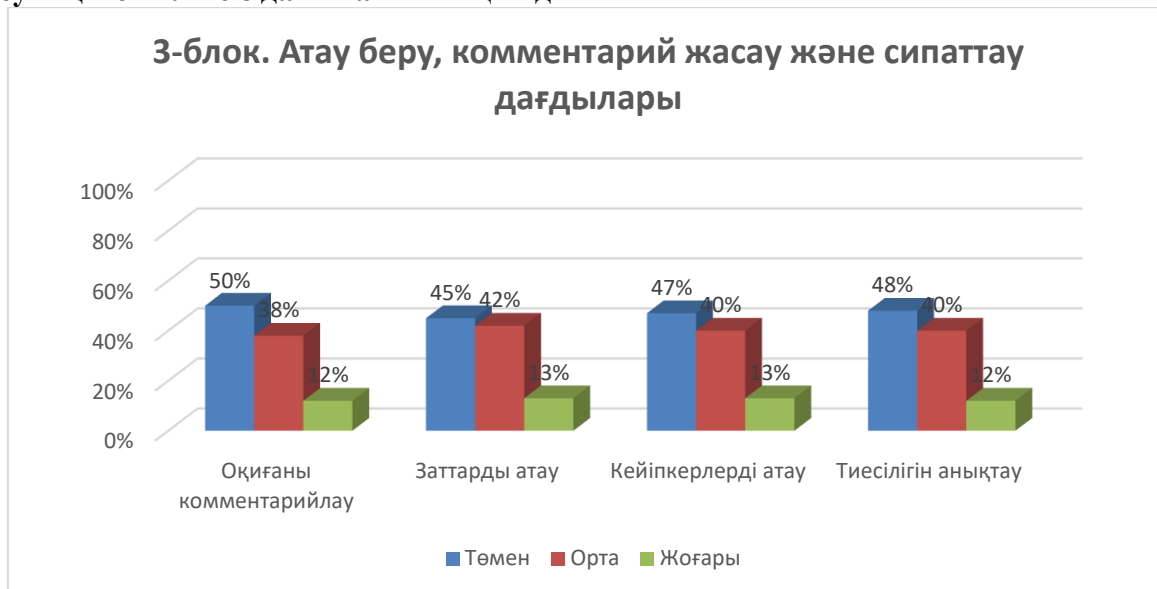
Бұл блокта төмен деңгей көрсеткіштері басым (45–50%), әсіресе **комментарий жасау** және **сипаттау** дағдылары айқын әлсіз дамыған.

Балалар көбінесе заттарды атаумен шектеледі, бірақ олардың қасиеттерін, әрекеттерін немесе жағдайларды толық сипаттай алмайды. **Оқиғаны комментарийлау** параметріндегі

жоғары төмен көрсеткіш (50%) балалардың қоршаған ортадағы өзгерістерге тілдік реакциясының жеткіліксіз екенін көрсетеді.

Сонымен қатар, атау беру кезінде жиі эхололия немесе дайын үлгілерді қолдану байқалады.

Жалпы, бұл блокта тілдің лексика-грамматикалық құрылымы мен байланысты сөйлеуінің жеткіліксіз дамығаны анықталды.



4-блок. Назар аударту және сұрақ қою дағдыларына талдау

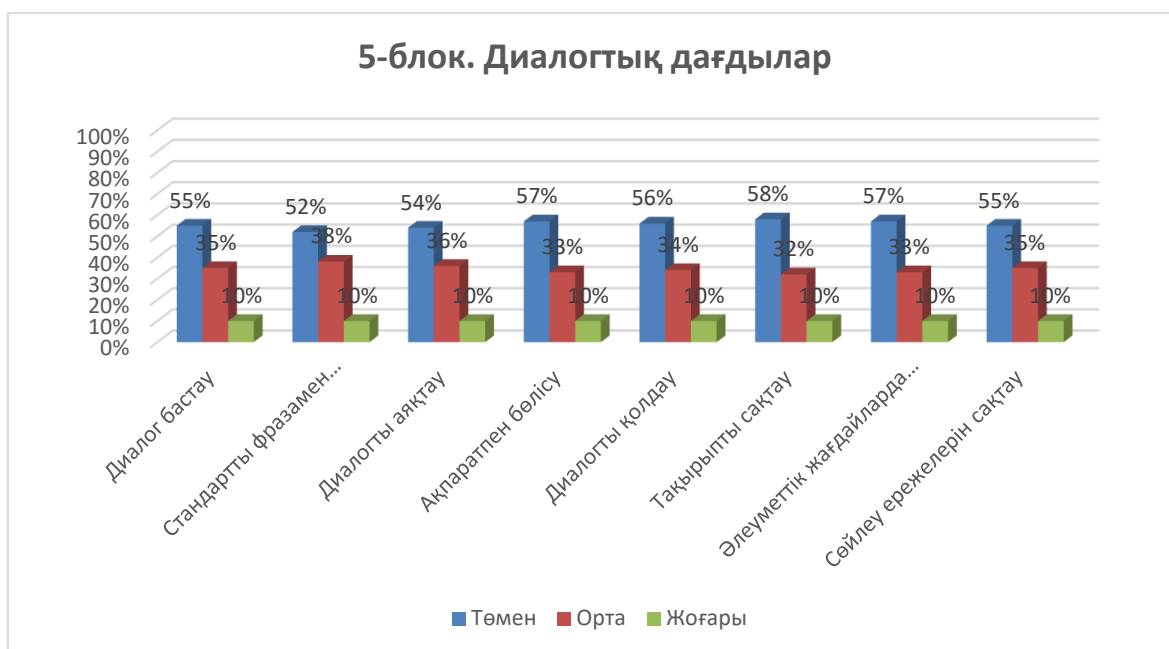
Бұл блокта ең жоғары төмен деңгей көрсеткіштері байқалады (50–56%). Әсіресе «қашан?», «не?», «кім?» сияқты сұрақтарды қою дағдылары өте әлсіз қалыптасқан.

Балаларда қарым-қатынасты өздігінен бастау, сұрақ қою арқылы ақпарат алу қажеттілігі жеткіліксіз дамыған. Назар аударту дағдысының төмен болуы (52%) коммуникативтік бастаманың әлсіздігін көрсетеді.

Сұрақтар көбінесе:

- мүлде қойылмайды
- немесе тек ересектің көмегімен жүзеге асады

Бұл жағдай балалардың танымдық белсенділігі мен коммуникативтік мотивациясының төмендігін дәлелдейді.



5-блок. Диалогтық дағдыларға талдау

Диалогтық дағдылар ең төмен қалыптасқан блок болып табылады (55–58% төмен деңгей).

Балалар:

- диалогты бастай алмайды
- әңгімені жалғастыруда қиындық көреді
- тақырыпты сақтай алмайды
- әңгімелесу ережелерін (көзбен байланыс, кезектесу) сақтамайды

Ақпаратпен бөлісу және тақырыпты сақтау параметрлері ең әлсіз (57–58%). Бұл балалардың байланысты сөйлеуінің және әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларының жеткіліксіздігін көрсетеді.

Жалпы, диалогтық қарым-қатынас **жүйесіз, қысқа және көбінесе біржақты сипатта** болады. **Салыстырмалы талдау**

Жүргізілген зерттеу нәтижелерін салыстыру аутистік спектрі бұзылған 4–6 жастағы балалардың жалпы тілдік дағдыларын қалыптастыруда қалыптастырушы кезеңнің оң әсерін айқын көрсетті. Барлық блоктар бойынша көрсеткіштердің жақсаруы байқалады.

1-блок – өтініш білдіру дағдылары.

Анықтаушы кезеңде төмен деңгей 40% болса, қалыптастырушы кезеңде 20%-ға дейін төмендеген. Жоғары деңгей керісінше 17%-дан 30%-ға өскен. Бұл балалардың өз қажеттіліктерін вербалды түрде білдіру қабілетінің артқанын көрсетеді.

2-блок – әлеуметтік жауап беру дағдылары.

Төмен деңгей 36%-дан 18%-ға дейін азайып, жоғары деңгей 17%-дан 30%-ға артқан. Бұл балалардың өз атына жауап беру, сәлемдесу, келісу/бас тарту сияқты әлеуметтік реакцияларының тұрақтана бастағанын дәлелдейді.

3-блок – тілдік репрезентация (атау, сипаттау, комментарий).

Бұл бағытта да оң өзгеріс байқалады: төмен деңгей 45%-дан 25%-ға төмендеп, жоғары деңгей 13%-дан 25%-ға дейін өскен. Балалар заттарды атау, қарапайым сипаттау дағдыларын меңгере бастаған.

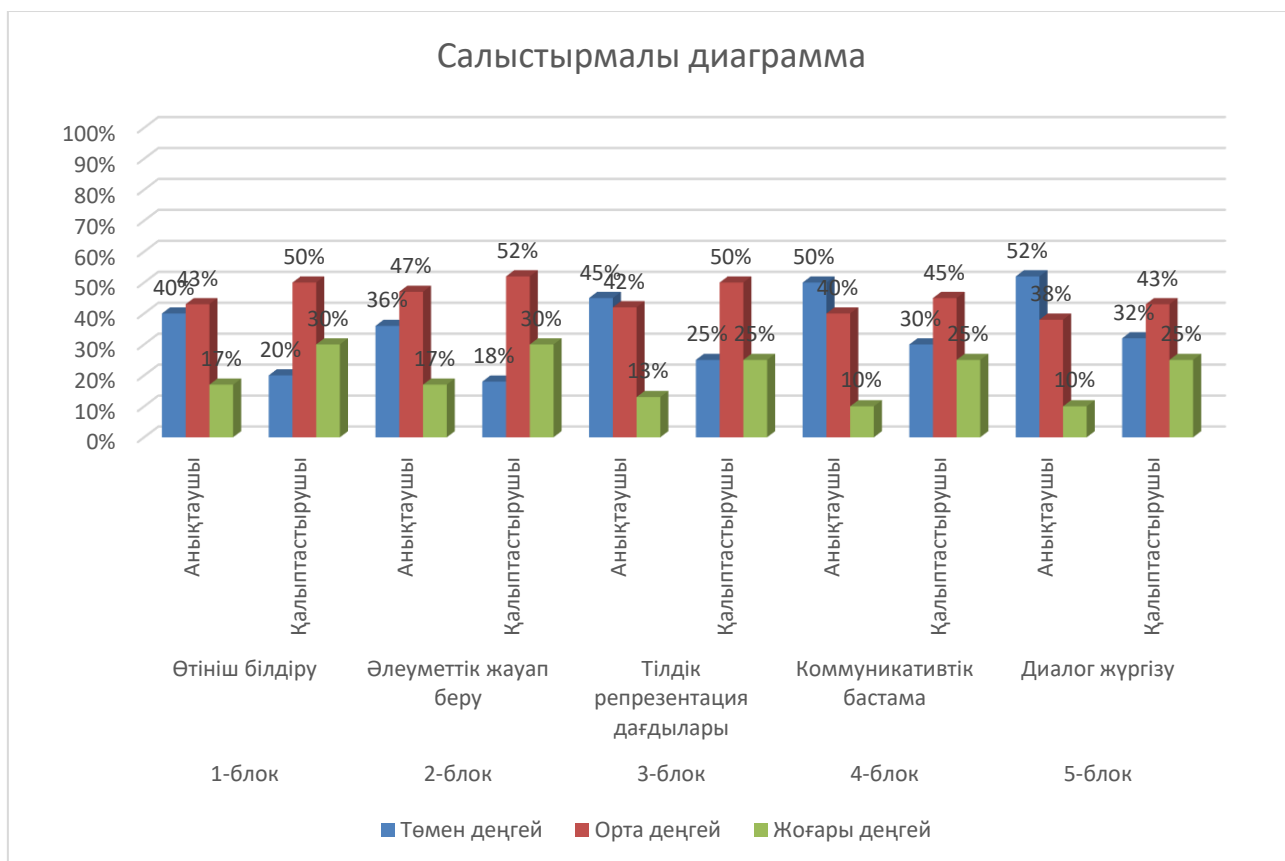
4-блок – назар аударту және сұрақ қою дағдылары.

Ең әлсіз бағыттардың бірі болған бұл блокта да ілгерілеу бар: төмен деңгей 50%-дан 30%-ға

азайып, жоғары деңгей 10%-дан 25%-ға өскен. Бұл балалардың коммуникативтік бастамасының біртіндеп қалыптасып келе жатқанын көрсетеді.

5-блок – диалогтық дағдылар.

Диалог жүргізу ең күрделі дағды ретінде сақталғанымен, оң динамика байқалады: төмен деңгей 52%-дан 32%-ға төмендеп, жоғары деңгей 10%-дан 25%-ға артқан. Балаларда қарапайым диалогқа түсу қабілеті қалыптаса бастаған.



Жалпы алғанда, барлық көрсеткіштер бойынша төмен деңгейдің айтарлықтай азайғаны, ал орта және жоғары деңгейдің едәуір өскені анықталды. Бұл қалыптастырушы кезеңде жүргізілген мақсатты, жүйелі педагогикалық жұмыстың нәтижелілігін көрсетеді.

Қорытынды. Атап айтқанда, қолданбалы мінез-құлық талдауы (АВА терапиясы) негізінде ұйымдастырылған түзете-дамыту жұмыстарының тиімділігі тәжірибе жүзінде дәлелденді. АВА әдістерін жүйелі қолдану балалардың мінез-құлқын реттеуге, қажетті коммуникативтік әрекеттерді қалыптастыруға және оларды түрлі әлеуметтік жағдайларда қолдануға мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері балалардың коммуникативтік белсенділігінің артқанын, қарым-қатынасқа түсу бастамасының пайда болғанын және тілдік дағдыларының біртіндеп қалыптасқанын көрсетті. Сонымен қатар, балаларда өтініш білдіру, жауап беру, атау және қарапайым сипаттау дағдыларының дамуы байқалып, әлеуметтік өзара әрекеттесу сапасы жақсарғаны анықталды.

Жекелендірілген оқыту тәсілін қолдану әр баланың даму ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік беріп, дағдыларды кезең-кезеңмен, бірізді қалыптастыруды қамтамасыз етті. Нәтижесінде меңгерілген тілдік әрекеттер біртіндеп автоматтандырылып, олардың тұрақтылығы артты.

Сонымен бірге, зерттеу барысында диалогтық қарым-қатынас пен сұрақ қою дағдыларының қалыптасуы салыстырмалы түрде баяу жүретіні анықталды. Бұл аталған дағдылардың күрделілігімен және жоғары деңгейдегі когнитивтік, тілдік және әлеуметтік

интеграцияны талап етуімен түсіндіріледі. Осыған байланысты, аталған бағыттар бойынша түзете-дамыту жұмыстарын жалғастыру және тереңдету қажеттілігі туындайды.

Осылайша, алынған нәтижелер АВА терапиясын қолдану аутистік спектрі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың жалпы тілдік дағдыларын тиімді қалыптастыруға, олардың коммуникативтік құзыреттілігін арттыруға және әлеуметтік бейімделуін жақсартуға ықпал ететінін толықтай дәлелдейді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025 – 2030 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2024 жылғы 30 желтоқсандағы № 1143 қаулысы <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400001143>
2. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249>
3. Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. Специальная развивающая программа для детей с аутизмом. – Алматы: ННПЦКП КП, 2020. – 20 б.
4. Джангельдинова З.Б., Баймуханова М.Е. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с детским аутизмом. Методические рекомендации. – Алматы: ННПЦКП КП, 2015. – 10 б.
5. Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. Организационно-методические основы включения школьников с аутизмом в общеобразовательный процесс: методические рекомендации. – Алматы, 2015. – 15 б.
6. Айқынбаева, Г.К. Аутизм диагнозы қойылған балалардың психологиялық сипаты: монография /Г.К. Айқынбаева, Б.Б. Қашхынбай, А.А. Наурызбаева. - Алматы: Лантар Трейд, 2018. - 177 б.
7. Абенова К.А., Амирбекова Г.Е. Аутизм синдромды балалардың қоғамға бейімделу мүмкіндіктері және "Асыл Мирас" аутизм орталығының тәжірибесі
8. //Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы. - 2020. - № 1. - 148-158 б.
9. Баймуханова М.Е. Психологическая помощь аутичному ребенку: практическое руководство для психологов. - Алматы, 2011. – 25 б.
10. Таубман, М., Лиф, Р., Маэкен, Д. (2018). Есть контакт! Социализация людей с аутизмом с помощью прикладного поведенческого анализа. Учебные программы [Текст]. Москва: ИП Толкачев. – 448 с.
11. Выготский Л.С. Проблемы детской психологии. – Издательство: Юрайт, 2021 ISBN: 978-5-534-12744-3
12. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Издательство: Питер, 2022, ISBN: 978-5-4461-2147-4
13. Методические рекомендации для педагогов и специалистов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра «Построение образовательной траектории школьника с РАС, «Союз дефектологом», Мытищи, 2021 г.
14. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [Текст] / Р. Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 208 с.
15. Gilbert, K. *Understanding and Addressing the Needs of Students with Autism*. – Journal of Special Education, 2015, Vol. 49(3), pp. 123–131.
16. Костин И.А. *Психология детей с расстройствами аутистического спектра: теория и практика коррекционной работы.* – М.: Владос, 2018. – 256 с. ISBN: 978-5-691-02271-3

МРНТИ 14.29.29.

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.002

Сабденова Б.А.¹, Мәдиярхан Г.Ә.²

¹Ғылыми жетекшісі, аға оқытушы, PhD b.sabdenova@abaiuniversity.edu.kz

²7M01902–Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты
87470107491g@gmail.com

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН ІІІ ДЕҢГЕЙДЕГІ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗ ТІРКЕСІН ҚҰРАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН АНЫҚТАУ

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған (СТЖД) ІІІ деңгейдегі мектеп жасына дейінгі балалардың сөз тіркесін құрастыру ерекшеліктері анықтауға бағытталған зерттеу нәтижелері ұсынылады. Теориялық негіздеме отандық және шетелдік лингвистика, психология және логопедия ғылымдарының еңбектеріне сүйене отырып талданған (Н. С. Валгина, В. В. Виноградов, Л. С. Выготский, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Қ. Жұбанов және т.б.). Зерттеу барысында зат есім + сын есім үлгісіндегі сөз тіркестерін құрастыру бойынша бес диагностикалық тапсырма қолданылып, 20 баланың нәтижелері сапалық және сандық тұрғыда сараланды. Нәтижелер балалардың грамматикалық байланыстарды орнатуда, сөздердің орын тәртібін сақтауда, пішін, түс, көлем, дәм және сапалық белгілерді сөзбен сәйкестендіруде айтарлықтай қиындықтарға ие екенін көрсетті. СТЖД ІІІ деңгейлі балалардың көпшілігінде сөз тіркесін өздігінен құру дағдысы жеткіліксіз қалыптасқан. Зерттеу логопедиялық түзету жұмыстарының мазмұнын жетілдіру, көрнекілік, модельдеу және ойын технологияларын қолданудың маңызын айқындайды.

Кілттік сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы; СТЖД ІІІ деңгей; сөз тіркесі; грамматикалық құрылым; мектеп жасына дейінгі балалар; лексико-грамматикалық даму.

Сабденова Б.А.¹, Мәдиярхан Г.Ә.²

¹Научный руководитель, старший преподаватель, PhD, b.sabdenova@abaiuniversity.edu.kz

²Магистрант 2 курса, специальность 7M01902 – «Специальная педагогика: Логопедия»,
87470107491g@gmail.com

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

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЗДАНИЯ СЛОВСОЧЕТАНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С 3-ГО УРОВНЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования особенностей формирования словосочетаний у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) ІІІ уровня. Теоретическая база исследования опирается на труды отечественных и зарубежных лингвистов и специалистов в области логопедии (Н. С. Валгина, В. В. Виноградов, Л. С. Выготский, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, К. Жубанов и др.). В ходе эксперимента использовались пять диагностических заданий, направленных на выявление умений сочетать существительные с прилагательными. В исследовании приняли участие 20 детей, результаты которых были проанализированы количественно и качественно. Установлено, что дети с ОНР ІІІ уровня испытывают значительные трудности в построении словосочетаний, нарушают порядок слов, смешивают грамматические формы и затрудняются в вербализации признаков (цвет, форма, величина, вкус, качество). Большинство детей не способны самостоятельно и корректно формировать словосочетания. Исследование подтверждает

необходимость совершенствования логопедической работы, применения наглядности, моделирования и игровых методов в развитии грамматического строя речи у детей с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; ОНР III уровня; словосочетание; грамматическая структура; дошкольники; лексико-грамматическое развитие.

Sabdenova B.A.¹, Madiyarkhan G.Ә.²

¹Scientific Supervisor, Senior Lecturer, PhD, b.sabdenova@abaiuniversity.edu.kz

²2nd-year Master's student, Specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy, 87470107491g@gmail.com

^{1,2}Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

DETERMINING THE FEATURES OF PHRASE FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH LEVEL III GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article presents the results of a study aimed at identifying the specific features of phrase formation in preschool children with General Speech Underdevelopment (GSU) Level III. The theoretical framework is based on the works of leading scholars in linguistics, psychology, and speech therapy (N. S. Valgina, V. V. Vinogradov, L. S. Vygotsky, V. A. Kovshikov, R. I. Lalaeva, K. Zhubanov, et al.). Five diagnostic tasks focusing on the ability to combine nouns with adjectives were used to assess the phrase-forming skills of 20 children. Quantitative and qualitative analyses revealed significant difficulties among children with GSU Level III in establishing grammatical relations, maintaining correct word order, and verbalizing attributes such as color, shape, size, taste, and quality. Most children demonstrated insufficient independent phrase-forming abilities. The findings highlight the need for enhanced speech-therapy interventions, including the use of visual support, modeling strategies, and play-based methods to develop grammatical structures in children with speech underdevelopment.

Keywords: general speech underdevelopment; GSU Level III; phrase formation; grammatical structure; preschool children; lexico-grammatical development.

Introduction

Currently, in the field of speech therapy, special attention is given to the issue of General Speech Underdevelopment (GSU). Scientifically substantiating effective methods for correcting grammatical structure disorders in children with GSU is a relevant and significant issue both theoretically and practically. The formation of phrases in children with GSU plays an important role in developing grammatical structures, particularly in establishing the syntactic structure of sentences. However, the issue of phrase formation in children with general speech underdevelopment (GSU) has not been sufficiently studied. The theoretical basis of this study relies on the foundations of special pedagogy, special psychology, linguistics, and psycholinguistics (Omirebekova, K. K., Orazayeva, G. S., Tolebieva, G. N., Ibatova, G. B. [1]; Valgina, N. S. [2]; Vinogradov, V. V. [3]; L. S. Vygotsky; Kovshikov, V. A. [4]; Lalaeva, R. I. [5]; Levina, R. E.; Leontiev, A. A. [6]; Mastyukova, E. M. [7]; Sobotovich, E. F. [8]; Tumanova, T. V.; Filicheva, T. B. [9]; Tseitlin, S. N. [10], etc.). In our study, we adopt the perspective of Q. Zhubanov [11], who defines a phrase as a group of two or more words that are in a grammatical relationship with each other and express a unified meaning. The syntax of a phrase is characterized by the complexity of the rules for combining the words it contains and by its polysemy.

According to analyses in specialized literature on the formation of grammatical structures in children, children with speech impairments exhibit a reduced ability to perceive the physical characteristics of language elements and to distinguish the meanings embedded in the lexical-grammatical units of the language (Gribova, O. E.; Zhukova, N. S.; Kovshikov, V. A. [4]; Lalaeva,

R. I.; Serebryakova, N. V. [5]; Sobotovich, E. F. [8]; Susov, I. P. [12]; Filicheva, T. B. [9]; Tseitlin, S. N. [10]; Shakhnarovich, A. M. [13]; Laroch-Polom, et al).

Based on the analysis of specialized literature, we have reached the following conclusion: the scientific study of phrase formation characteristics in preschool children is a promising area of research. It allows for a deeper understanding of the language features in children with speech impairments and provides opportunities to improve speech therapy work aimed at developing their lexical-semantic components, morphological and syntactic structures, as well as their dialogic and monologic speech.

We aim to identify the characteristics of phrase formation skills through nouns and adjectives in preschool children (3 years old) with Level III General Speech Underdevelopment (GSU). Children of this age with Level III GSU demonstrate significant difficulties in forming phrases. They often cannot correctly use lexical and grammatical tools, frequently disrupt the proper order of words, and make mistakes in using case, tense, and agreement endings appropriately. Such children face great challenges in independently constructing correct phrases without guiding questions or visual aids.

Research Data and Methods

The aim of the diagnostic experiment was to identify the specific features of phrase formation in preschool children (3 years old) with General Speech Underdevelopment (GSU) Level III.

The objectives of the diagnostic experiment were as follows:

1) To determine the level of phrase formation in preschool children (3 years old) with General Speech Underdevelopment (GSU) Level III.

2) To assess the ability to correctly understand and combine nouns and adjectives.

In organizing the procedures for identifying the specific features of phrase-formation skills in 3-year-old preschool children with General Speech Underdevelopment (GSU) Level III, both primary and supplementary methods were used.

Primary Methods:

Study of the following documents:

1. Conclusions of the Psychological-Medical-Pedagogical Consultation (PMPC);
2. Medical records;
3. Individual child characteristics and observation logs;
4. Speech development cards.

Observation was one of the key research methods. To identify the features of phrase formation in children with GSU (Level III), observations were conducted during “Speech Development” lessons. This allowed us to assess and record the level of their connected speech.

Supplementary Methods:

Interviews with a special education teacher (defectologist), speech therapist, and educator. The purpose of the interviews was to gather information about the child’s behavior, personality traits, and psychological state. Participation in classroom sessions was also included.

The research was conducted at the Municipal State Institution “Special Nursery Kindergarten No. 66” in Almaty».

The experimental procedure consisted of several stages:

Stage 1. Grouping the children based on their medical records and personal files.

Stage 2. Conducting a diagnostic experiment aimed at assessing the phrase-formation skills of 3-year-old preschool children with GSU (Level III).

Stage 3. Summarizing and analyzing the results of the diagnostic experiment.

Stage 1: Collection of anamnesis data. At this stage, we reviewed and analyzed the children’s documents (speech development cards, PMPC referrals, etc.). Analysis of the anamnesis data indicated that all children in the experimental group had a history of delayed speech development. The speech cards revealed delays in phrase speech and qualitatively and quantitatively limited

vocabulary. All children in the experimental group had a PMPC conclusion indicating General Speech Underdevelopment (GSU) Level III.

Stage 2: Conducting the practical part of the experiment. To determine the children's ability to combine nouns and adjectives within a phrase, we developed five tasks based on J. A. Comenius's «Explanatory–Illustrative Teaching Technology». The experiment was carried out in the kindergarten, involving a total of 20 children.

I. Task: «Name the Color» (Natural Objects)

Objective: To help the child distinguish colors and use adjective + noun phrases (e.g., red apple, yellow lemon).

Instructions: Look, I will show you different objects. You should say their name and color. For example, if I show an apple, say «red apple». If I intentionally give the wrong color, you should correct me and say the right one.

Assessment Criteria:

3 points: Correctly states the color and forms a complete phrase (e.g., «red apple»).

2 points: States the color correctly, but the phrase is incomplete or has a minor mistake (e.g., «red... apple»).

1 point: Confuses the color or cannot form the phrase correctly.

II. Task: «Big or Small?» (Real Objects)

Objective To compare sizes and form phrases using the adjectives «big» and «small».

Instructions: Now we will look at objects in the room together. I will show you two objects, and you should tell me which one is big and which one is small. For example: "big door," "small chair." Then, you can find your own pair of objects and describe their size.

Assessment Criteria:

3 points: Correctly compares both objects and says two complete phrases (e.g., «big door», «small chair»).

2 points: Correctly identifies one pair; the second has a minor mistake.

1 point: Cannot correctly compare sizes or forms the phrases incorrectly.

III. Task: «Find the Shape» (Models, Toys, Pictures, Photos)

Objective: To identify shapes: circle, square, triangle, oval. To form adjective + noun phrases (e.g., «round ball», «square box»).

Instructions: I will show you toys and pictures of different shapes. You should name the shape and say which object can have this shape. For example: «round ball», «square box». If I sometimes give the wrong shape, you should correct me and say the right one.

Assessment Criteria:

3 points: Correctly names the shape and forms at least 2 complete phrases (e.g., «round ball», «square box»).

2 points: Correctly names the shape, but the phrase has a minor mistake.

1 point: Confuses shapes or cannot use the phrase correctly.

IV. Task: «Describe the Taste» (Teacher's Practical Activity)

Objective: To distinguish tastes: sweet, sour, bitter, salty. To form phrases using qualitative adjectives (e.g., «sweet candy», «sour lemon»).

Instructions: Now we will explore tastes together. I will show you or let you taste different foods, and you should tell me what taste it has. For example, lemon is sour, candy is sweet. Try to describe each item using a phrase: «sweet candy», «sour lemon».

Assessment Criteria:

3 points: Correctly identifies the taste and says at least 2–3 correct phrases (e.g., «sweet candy», «sour lemon»).

2 points: Correctly identifies the taste, but the phrase has a minor mistake.

1 point: Confuses the taste or cannot form the phrase correctly.

V. Task: «Identify the Quality» (Technological / Subject Cards)

Objective: To analyze the qualities of objects, make logical comparisons, and describe them using phrases.

Instructions: I will show you different objects. You can touch or look at them and tell me what they are like: «soft pillow», «hard stone», «heavy book», «light ball». If I say something wrong, you should correct me and give the right answer.

Assessment Criteria:

3 points: Correctly identifies the quality of the object and says at least 2 correct phrases (e.g., «soft pillow», «heavy book»).

2 points: Correctly identifies the quality, but the phrase has a minor mistake.

1 point: Confuses the quality or cannot use the phrase correctly.

Research Results and Their Analysis

According to the procedure described above, the skills of children with Level III General Speech Underdevelopment (GSU) in forming phrases were assessed. The actions of the children for each task were analyzed based on pre-established specific criteria. The main assessment criterion was the complete performance of the task, i.e., the completeness of the children’s actions. Additionally, incorrect or incomplete responses were also taken into account.

The statistical analysis of the experimental results was conducted using a traditional approach: each type of response was presented as a percentage. The children’s results were analyzed both quantitatively and qualitatively and were presented in the form of tables and charts.

Task	I			II			III			IV			V		
Level	High	Medium	Low	High	Medium	Low	High	Medium	Low	High	Medium	Low	High	Medium	Low
Level of GSU	25%	50%	25%	45%	35%	20%	10%	35%	55%	30%	55%	15%	40%	30%	30%

The results of the diagnostic experiment presented in the table indicate that the skills of children with Level III General Speech Underdevelopment (GSU) in forming phrases are unevenly developed. Across all five tasks, the medium-level indicator predominated, showing that most children were only able to partially complete the tasks (for example, Task 1 – 50%, Task 3 – 35%, Task 4 – 55%). High-level performance was observed only in some tasks (Task 2 – 45%, Task 4 – 30%), and overall, its proportion remained low. At the same time, low-level results were also significant, especially in tasks aimed at identifying shapes and qualities (Task 3 – 55%, Task 5 – 30%).

These data demonstrate that children with Level III GSU consistently face difficulties such as failing to establish the connection between adjectives and nouns, incorrectly forming grammatical structures, not maintaining word order, and struggling to convey attributes through words.

Based on the presented indicators, the following diagram is proposed (Figure 1):

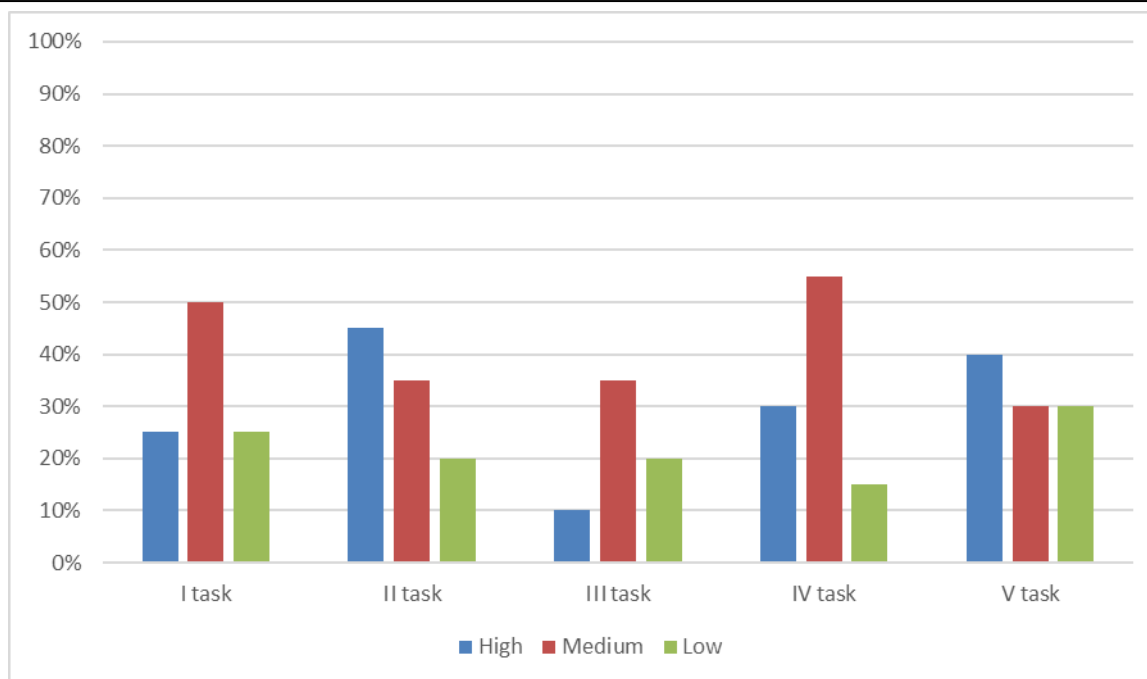


Figure 1. Final Results of the Diagnostic Experimental Work

Conclusion

The conducted study showed that the skills of preschool children with Level III General Speech Underdevelopment (GSU) in forming phrases are insufficiently developed. The results of the experimental tasks demonstrated that the children face significant difficulties in establishing the connection between adjectives and nouns, using grammatical structures correctly, and making logical comparisons. Low and medium-level performance predominated, especially in tasks involving the identification of shapes and qualities, indicating size relationships, and distinguishing tastes.

The analysis of the results showed that the children's responses frequently violated grammatical norms, with systematic errors such as incorrect word order and omission of adjectives. Many children struggled to complete the tasks independently and had to rely on the teacher's guiding questions and assistance. This indicates their limited vocabulary, weak mastery of grammatical structures, and low cognitive activity.

The results of the experiment highlighted the need for targeted corrective and developmental work to enhance the phrase formation skills of children with Level III General Speech Underdevelopment (GSU). Specifically, working with visual materials, modeling, using play-based technologies, and purposefully expanding vocabulary are recommended as effective approaches. Systematic corrective work enables children to master grammatical structures, construct phrases, develop phrasal speech, and enhance cognitive processes.

Thus, the study provided a deeper understanding of the characteristics of phrase formation in children with Level III General Speech Underdevelopment (GSU) and demonstrated the importance of targeted pedagogical support for their language acquisition. These findings serve as a basis for improving the content of speech therapy work, refining methodological approaches, and enhancing each child's language development potential.

List of references:

1. Omirbekova K.K., Orazayeva G.S., Tolebieva G.N., Ibatova G.B. *Logopedia*. –Almaty; Daur, 2011. –pp. 110-111.
2. Valgina, N. S. (2000). *Syntax of modern Russian language*. Moscow: AGAR.
3. Vinogradov, V. V. (1978). *History of Russian linguistic studies*. Moscow: Vysshaya Shkola.
4. Kovshikov, V. A. (1984). *Principles of forming the language mechanism in children with expressive alalia*. In *Principles and methods of speech therapy work*. Leningrad.

5. *Lalaeva, R. I., & Serebryakova, N. V. (2004). Formation of correct conversational speech in preschool children. Saint Petersburg: Soyuz.*
6. *Leontiev, A. A. (1969). Psycholinguistic units and the generation of speech utterances. Moscow: Nauka.*
7. *Mastyukova, E. M. (1992). The child with developmental deviations: early diagnostics and correction. Moscow: Prosveshchenie.*
8. *Sobotovich, E. F. (2003). Speech underdevelopment in children and ways of its correction (children with intellectual and motor alalia): A textbook for students. Moscow: Klassika Stil.*
9. *Filicheva, T. B. (2001). Features of speech formation in preschool children. Moscow: Alfa MGOPU.*
10. *Tseitlin, S. N. (2000). Language and the child: Linguistics of child speech. Moscow: Vlados.*
11. *Zhubanov, Q. (1999). Research on the Kazakh language. Almaty: Gylym.*
12. *Susov, I. P. (2009). Linguistic pragmatics. Vinnytsia: Nova Knyha.*
13. *Shakhnarovich, A. M., & Yuryeva, N. M. (1990). Psycholinguistic analysis of semantics and grammar (based on speech ontogenesis). Moscow: Nauka.*

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

МРНТИ 14.29.21

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.006

¹Сардарова Ж.И., ²Марат К.А.,

п.ғ.д., қауымдастырылған профессор (м.а.), «Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру» мамандығының 1-курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ЖЕҢІЛ ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАНҒАН 7-8 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЗЕЙІНІН МОБИЛЬДІК ҚОСЫМША АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ

Аңдатпа:

Бұл зерттеу жеңіл зияты зақымданған 7–8 жастағы балалардың зейінін мобильдік қосымша арқылы дамыту мәселесіне арналған. Зерттеу барысында аталған санаттағы балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері қарастырылып, зейін процесінің қалыптасу деңгейі талданды. Мобильдік қосымшаларды қолданудың тиімділігі тәжірибелік жолмен тексеріліп, зейінді дамытуға бағытталған арнайы жаттығулар жүйесі ұсынылды. Зерттеу нәтижелері мобильдік технологиялардың балалардың зейін тұрақтылығын, шоғырлануын және ауысуын дамытуда тиімді құрал бола алатынын көрсетті.

Кілт сөздер: зейін, мобильдік қосымша, жеңіл зияты зақымдану, балалардың дамуы, психологиялық-педагогикалық түзету

¹Сардарова Ж.И., ²Марат К.А.,

¹д.п.н., ассоц.профессор кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

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

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ С ЛЕГКИМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ

Аннотация

Данное исследование посвящено развитию внимания у детей 7–8 лет с лёгкими интеллектуальными нарушениями с использованием мобильного приложения. В работе рассмотрены психолого-педагогические особенности данной категории детей, а также проанализирован уровень сформированности внимания. Экспериментально обоснована эффективность применения мобильных технологий и предложена система упражнений, направленных на развитие внимания. Результаты исследования показали, что мобильные приложения являются эффективным средством повышения устойчивости, концентрации и переключаемости внимания у детей.

Ключевые слова: внимание, мобильное приложение, лёгкие интеллектуальные нарушения, развитие детей, психолого-педагогическая коррекция

¹ Sardarova Zh.I., ²Marat K.A.,

¹Scientific advisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ind-year Master's Student, ²Specialty 7M01906 - Special Pedagogy: Inclusive Education Abai Kazakh National Pedagogical University

DEVELOPMENT OF ATTENTION IN CHILDREN AGED 7–8 WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH A MOBILE APPLICATION

Abstract

This study focuses on the development of attention in 7–8-year-old children with mild intellectual disabilities through the use of a mobile application. The research examines the psychological and pedagogical characteristics of this group and analyzes the level of attention development. The effectiveness of mobile technologies was experimentally validated, and a set of exercises aimed at improving attention was proposed. The findings demonstrate that mobile applications can serve as an effective tool for enhancing attention span, concentration, and shifting abilities in children.

Keywords: attention, mobile application, mild intellectual disability, child development, psychological and pedagogical intervention

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту мен дамыту өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Соның ішінде жеңіл зияты зақымданған балалардың танымдық процестерін, әсіресе зейінін дамыту маңызды орын алады. Зейін – оқу іс-әрекетінің негізгі психикалық процестерінің бірі ретінде қарастырылады және оның қалыптасуы баланың оқу жетістігіне тікелей әсер етеді (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) [1,2].

Зейіннің дамуы мен оның ерекшеліктері отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерінде кеңінен зерттелген. Мысалы, П.Я. Гальперин зейінді іс-әрекеттің бағдарлық негізі ретінде қарастырса, Н.Ф. Добрынин зейінді психикалық процестердің ұйымдасу механизмі ретінде сипаттайды [3,4]. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларда зейіннің тұрақсыздығы, көлемінің шектеулілігі және бөліну қабілетінің төмендігі байқалады (Т.А. Власова, М.С. Певзнер) [5,6].

Заманауи зерттеулерде ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың, соның ішінде мобильдік қосымшалардың білім беру процесіндегі рөлі артып отыр. Мобильдік оқыту құралдары когнитивтік процестерді дамытуға тиімді әсер ететіні бірқатар ғалымдардың еңбектерінде көрсетілген (J. Piaget, B.F. Skinner)) [7,8].

Зейін мәселесі психология ғылымында кеңінен қарастырылған. Л.С. Выготский зейіннің жоғары психикалық функция ретінде әлеуметтік ортада қалыптасатынын атап өтеді. А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы бойынша зейін адамның мақсатқа бағытталған әрекетінің құрамдас бөлігі болып табылады.

Зияты зақымданған балалардың психикалық даму ерекшеліктері Т.А. Власова, М.С. Певзнер, В.И. Лубовский еңбектерінде жан-жақты зерттелген. Бұл зерттеулерде мұндай балаларда зейіннің тұрақсыздығы, еріктіліктің әлсіздігі және ақпаратты өңдеу жылдамдығының төмендігі сипатталады.

Қазіргі кезеңде мобильдік технологияларды қолдану арқылы оқыту тиімділігін арттыру мәселесі өзекті болып отыр. Бұл бағытта М. Аллен, К. Кларк сияқты зерттеушілер цифрлық құралдардың оқу мотивациясын арттыратынын және когнитивтік дағдыларды дамытуға ықпал ететінін көрсетеді [9,10]. Сонымен қатар, интерактивті оқыту әдістері балалардың белсенділігін арттырып, оқу процесін жекелендіруге мүмкіндік береді.

Зерттеу әдістері мен материалдары

Практикалық зерттеу мектеп жасына дейінгі интеллектуалдық бұзылысы бар балалардың зейін деңгейін анықтауға бағытталды. Зерттеу барысында С.Д. Забрамная, Пьерон–Рузер, О.В. Боровик, В.О. Богомоллов ұсынған диагностикалық әдістемелер қолданылды[11,12].

1-әдістеме: «Суретші не салуды ұмытты?»

Мақсаты: балалардың берілген объектілерге зейін шоғырландыру деңгейін және бақылағыштығын анықтау.

Құрал-жабдық: екі суреті бар кесте.

Өткізу тәртібі: балаға кестедегі жоғарғы сурет көрсетіліп, ондағы бейнеленген заттарды атау сұралады. Кейін бірден төменгі сурет ұсынылып, оның алдыңғы суреттен айырмашылығын табу және «Суретші не салуды ұмытты?» деген сұраққа жауап беру тапсырылады.

Нәтижелерді бағалау:

- 4 балл – бала барлық жетіспейтін бөлшектерді дұрыс атады;
- 3 балл – 2–3 жетіспейтін бөлшекті анықтады;
- 2 балл – тек 1 жетіспейтін бөлшекті тапты.

2-әдістеме: «Белгілерді қой». Мақсаты: баланың зейінінің ауысуы мен бөлінуін зерттеу. Құрал-жабдық: жеке жұмыс бланкі, қарапайым қарындаш немесе қалам. Өткізу тәртібі: балаға тапсырма үлгісі көрсетіліп, квадарттар мен шеңберлерге үлгіде берілген белгілерді (галочка және плюс) қою керектігі түсіндіріледі. Тапсырма 5 минут бойы үздіксіз орындалады. Бағалау: S көрсеткіші бойынша 0,00–1,00 аралығында бағаланады (0–10 балдық шкала).

3-әдістеме: «Бос квадраттарға фигураларды сал». Мақсаты: зейіннің тұрақтылығын анықтау. Құрал-жабдық: екі кесте (шеңбер, үшбұрыш, квадрат) (Қосымша 3). Өткізу тәртібі: балаға карточка көрсетіліп, ондағы фигураларды атап шығу және бос квадраттарға оларды дұрыс ретпен салу тапсырылады. Бағалау:

- 4 балл – барлық фигуралар дұрыс және ретімен салынды;
- 3 балл – екі фигура дұрыс салынды;
- 2 балл – фигуралар реті сақталмады;
- 1 балл – тапсырма орындалмады.

4-әдістеме: «Есте сақтап, нүктелерді орналастыр». Мақсаты: зейін көлемін анықтау. Құрал-жабдық: стимулдық материал. Өткізу тәртібі: балаға нүктелер бейнеленген карточка көрсетіледі. Кейін ол нүктелерді есте сақтап, бос торкөздерге дәл солай орналастыруы қажет. Бағалау: 4-тен 1 баллға дейін тапсырманы орындау дәлдігіне қарай бағаланады.

Зерттеу нәтижелері бойынша балалардың зейінінің даму деңгейі үш топқа бөлінді: жоғары, орта және төмен деңгей.

Практикалық зерттеу екі кезеңде жүргізілді:

- 1- кезең – анықтаушы эксперимент, мақсаты – мектеп жасына дейінгі интеллектуалдық бұзылысы бар балалардың зейін деңгейі мен ерекшеліктерін анықтау;
- 2- кезең – дефектолог сабақтарында зейінді дамытуға арналған дидактикалық ойындарды таңдау және қолдану.

Зерттеу нәтижелері

Зерттеу барысында мектеп жасына дейінгі интеллектуалдық бұзылысы бар балалардың зейін ерекшеліктерін анықтау мақсатында төрт диагностикалық әдістеме қолданылды. Әрбір әдістеме зейіннің әртүрлі қасиеттерін (шоғырлану, тұрақтылық, ауысу, көлем) бағалауға бағытталды.

1-әдістеме («Суретші не салуды ұмытты?») нәтижелері балалардың зейін шоғырлануы мен бақылағыштық деңгейін көрсетті. Жоғары балл алған балалар барлық жетіспейтін

бөлшектерді анықтай алды, ал төмен балл алғандар тек бір бөлікті немесе толық емес жауап берді.

2-әдістеме («Белгілерді қой») зейіннің ауысуы мен бөлінуін бағалады. S көрсеткіші жоғары болған балалар тапсырманы жылдам және дәл орындады, ал төмен көрсеткіш зейіннің тұрақсыздығын және тапсырмаға шоғырланудың әлсіздігін көрсетті.

3-әдістеме («Бос квадраттарға фигураларды сал») зейіннің тұрақтылығын анықтады. Нәтижелер балалардың бір бөлігі фигураларды дұрыс және ретімен орындаса, бір бөлігі реттілікті сақтауда қателіктер жібергенін көрсетті.

4-әдістеме («Есте сақтап, нүктелерді орналастыр») зейін көлемін бағалады. Балалардың бір бөлігі барлық элементтерді дұрыс есте сақтап орындаса, басым бөлігі тек ішінара нәтижеге қол жеткізді.

Жүргізілген диагностикалық әдістемелердің жиынтық нәтижелері балалардың зейінінің даму деңгейі бойынша үш топқа бөлінетінін көрсетті:

- **Жоғары деңгей** – тапсырмаларды дәл және толық орындаған, зейіні тұрақты, шоғырлануы жақсы дамыған балалар;
- **Орта деңгей** – тапсырмаларды жартылай дұрыс орындаған, зейін тұрақтылығы мен ауысуында кейбір қиындықтары бар балалар;
- **Төмен деңгей** – тапсырманы орындауда айқын қиындықтары бар, зейіні тұрақсыз және шоғырлануы әлсіз балалар.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері жеңіл интеллектуалдық бұзылысы бар балаларда зейін қасиеттерінің жеткіліксіз деңгейде дамығанын көрсетті. Көпшілік балалар орта және төмен деңгейде шоғырланған, бұл олардың оқу-танымдық іс-әрекетінде қиындықтар туғызады.

Кесте 1– Зейіннің шоғырлану деңгейінің көрсеткіштері

Зейін деңгейі	Балалар саны (%)	Сипаттамасы
Жоғары деңгей	0%	Анықталған жоқ
Орташа деңгей	25%	Қателер саны аз, орындалу тұрақты
Төмен деңгей	75%	Қателер көп, тапсырма орындауда қиындықтар бар

Зерттеу нәтижелері бойынша балалардың басым бөлігі (75%) зейіннің төмен деңгейін көрсетті. Орташа деңгей 25% балаларда байқалды, ал жоғары деңгей анықталған жоқ. Бұл деректер зейіннің шоғырлану қабілетінің жеткіліксіз дамығанын көрсетеді.

Кесте 2 –Зейіннің ауысуы мен бөліну деңгейі

№	Зейін деңгейі	Балалар саны (%)
1	Жоғары деңгей	0%
2	Орташа деңгей	37,5%
3	Төмен деңгей	62,5%

Зерттеу нәтижелері балалардың басым бөлігінде зейіннің ауысуы мен бөліну деңгейінің төмен екенін көрсетті. Балалардың 62,5%-ында төмен деңгей анықталды, бұл тапсырма орындау барысында көптеген қателер жіберумен және қателер санының біртіндеп артуымен сипатталады. Ал 37,5% балалар орташа деңгейді көрсетті. Бұл топтағы балаларда қателер саны аз болғанымен, олардың нәтижелері жалпы көрсеткішке жеткілікті деңгейде әсер етпейді. Жоғары деңгей анықталған жоқ.

Кесте 3 – Зейін көлемінің даму деңгейі бойынша қорытындылар

	Зейін деңгейі	Балалар саны (%)
	Жоғары деңгей	0%
	Орташа деңгей	0%
	Төмен деңгей	100%

Соңғы әдістеме нәтижелері барлық балаларда зейін көлемінің төмен деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Зерттелушілердің 100%-ы төмен көрсеткішке ие болды, бұл тапсырманы орындау барысында көптеген қателер жіберумен және олардың санының біртіндеп артуымен сипатталады.

Жоғары және орташа деңгейдегі балалар анықталған жоқ. Бұл дерек зерттелген топта зейін көлемінің айқын жеткіліксіз дамығанын көрсетеді.

Кесте 4– Жеңіл зияты зақымданған 7–8 жастағы балалардың зейінін дамытуға арналған мобильді қосымшалардың сипаттамасы

Қосымша атауы	Сипаттамасы	Мүмкіндіктері	Тиімділігі
Memory & Attention Training	Балаларға арналған есте сақтау және зейінді дамыту ойындары	7 түрлі мини-ойын: «заттарды табу», «санды табу», «реакция»; қиындық деңгейі біртіндеп артады; психологтардың әдістемесіне негізделген	Зейіннің тұрақтылығы мен шоғырлануын дамытуға тиімді
CogniFit	Когнитивті дағдыларды кешенді дамытуға арналған платформа	Зейін, есте сақтау, жоспарлау дағдыларын дамыту; ғылыми негізделген жаттығулар; нәтижені бақылау мүмкіндігі	Жеке даму динамикасын бақылауға қолайлы
Focus@Will	Зейінді арттыруға арналған арнайы музыка қосымшасы	Арнайы музыкалық сүйемелдеу; назарды алаңдатқыштардан қорғау	Сабақ кезінде және тапсырма орындауда тиімді
Focus Friend	Ойын элементтері арқылы зейінді дамыту қосымшасы	Уақыт бойынша тапырма орындау; геймификация жүйесі; мотивацияны арттыру	Зейіннің тұрақтылығы мен өзін-өзі бақылауды қалыптастырады

Келесі, қалыптастырушы кезеңде жеңіл зияты зақымданған 7–8 жастағы балалардың зейінін дамыту мақсатында заманауи цифрлық технологиялар, соның ішінде мобильді қосымшалар жүйелі түрде қолданылу жоспарланып отыр. Атап айтқанда, Memory & Attention Training қосымшасы арқылы балалардың зейінінің тұрақтылығы мен шоғырлануын дамытуға бағытталған ойын түріндегі тапсырмалар орындатылды. Тапсырмалар біртіндеп күрделендіріліп, балалардың қызығушылығын арттыру және зейінін ұзақ уақыт сақтауға жағдай жасалады.

Сонымен қатар, CogniFit платформасы қолданылып, зейін, есте сақтау және ойлау қабілеттерін кешенді дамытуға арналған жаттығулар жүргізіледі. Бұл қосымша арқылы әр баланың жеке даму динамикасы бақыланып, тапсырмалар деңгейі олардың мүмкіндіктеріне сәйкес бейімделіп отырады.

Оқу үдерісінде қосымша қолдау ретінде Focus@Will қолданбасы пайдаланылып, арнайы музыкалық сүйемелдеу арқылы балалардың назарын шоғырландыруға ықпал етіледі. Ал Focus Friend қосымшасы балаларды белгілі бір уақыт аралығында тапсырмаға тұрақты зейін қоюға үйретіп, олардың өзін-өзі бақылау дағдыларын қалыптастыруға бағытталады.

Қорытынды

Қорытындылай келе, жеңіл зияты зақымданған 7–8 жастағы балалардың зейінін дамытуда мобильді қосымшаларды қолдану тиімді болатыны болжанады. Атап айтқанда, Memory &

Attention Training, CogniFit, Focus@Will және Focus Friend қолдану балалардың зейінінің тұрақтылығы мен шоғырлануын арттырып, олардың оқу әрекетіне деген қызығушылығын күшейтеді деп күтіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. Александрович К. П. [и др.].
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Изд-во МГУ, 1976. — 150 с.
4. Добрынин Н. Ф. Внимание и его воспитание у детей. — М.: Просвещение, 1969. — 120 с.
5. Власова Т. А. Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития. — М.: Просвещение, 1984. — 256 с.
6. Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция. — М.: Просвещение, 1979. — 312 с.
7. Piaget J. The Psychology of Intelligence. — London: Routledge, 1950. — 182 p.
8. Skinner B. F. Science and Human Behavior. — New York: Macmillan, 1953. — 461 p.
9. Allen M. Effective Learning in Psychology. — London: Routledge, 1998. — 240 p.
10. Clark K. Educational Psychology and Child Development. — New York: Pearson, 2005. — 310 p.
11. Забрамная С. Д. Практическая психодиагностика детей с нарушениями развития. — М.: Владос, 2003. — 288 с.
12. Пьерон А. Внимание и его экспериментальное изучение. — Париж: Presses Universitaires de France, 1952. — 190 p.

МРНТИ 14.29.05

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.009

¹Рсалдинова А.К., ²Үмбетәлі Т.С.,

¹п.ғ.к., доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы,
Қазақстан Республикасы, Алматы,

²7M01908 «Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды қолдау»
мамандығының 1 курс магистранты

АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР 3-4 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЫНТЫМАҚТАСТЫҚ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа: Бұл зерттеу аутистік спектрі бұзылған 3–4 жастағы балаларда ынтымақтастық дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктеріне арналған. Жұмыста аталған санаттағы балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері, әлеуметтік өзара әрекеттесу мен коммуникативтік дамудағы қиындықтар қарастырылады. Ерте жаста ынтымақтастық дағдыларын қалыптастырудың ойын, түзете-дамыту және коммуникативтік бағыттағы әдістеріне ерекше назар аударылады. Зерттеу нәтижелері мақсатты педагогикалық жұмыс балалардың өзара әрекеттесуін, бірлескен іс-әрекетін және әлеуметтік дағдыларын дамытуға ықпал ететінін көрсетеді.

Кілт сөздер: аутистік спектрі бұзылыстары, ынтымақтастық дағдылары, ерте жас, әлеуметтік өзара әрекеттесу, коммуникативтік даму

¹Рсалдинова А.К., ²Умбетали Т.С.,

¹к.п.н, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г.
Алматы

² магистрант 1 курса образовательной программы 7M01908 «Специальная педагогика:
поддержка детей с расстройствами аутистического спектра»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация:

Данное исследование посвящено особенностям формирования навыков сотрудничества у детей 3–4 лет с расстройствами аутистического спектра. В работе рассматриваются психолого-педагогические характеристики данной категории детей, трудности социального взаимодействия и коммуникативного развития. Особое внимание уделяется условиям и методам формирования навыков сотрудничества в раннем возрасте, включая игровые, коррекционно-развивающие и коммуникативно-ориентированные подходы. Результаты исследования показывают, что целенаправленная педагогическая работа способствует развитию взаимодействия, совместной деятельности и социальных навыков у детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, навыки сотрудничества, ранний возраст, социальное взаимодействие, коммуникативное развитие

¹Rsaldinova A.K., ²Umbetali T.S.,

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University
named after Abai, Kazakhstan, Almaty

²Ind-year Master's student, Educational Program 7M01908 "Special Pedagogy: Support for Children
with Autism Spectrum Disorders"

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COOPERATION SKILLS IN 3–4-YEAR-OLD CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract:

This study focuses on the features of developing cooperation skills in 3–4-year-old children with autism spectrum disorders. The paper examines the psychological and pedagogical characteristics of this group, as well as the challenges in social interaction and communication development. Special attention is given to the conditions and methods for developing cooperation skills at an early age, including play-based, corrective-developmental, and communication-oriented approaches. The results indicate that targeted educational intervention promotes interaction, joint activity, and social skill development in children with ASD.

Keywords:

autism spectrum disorder, cooperation skills, early childhood, social interaction, communication development

Kipicne

Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025 – 2030 жылдарға арналған тұжырымдамасының негізгі қағидаттарына толықтай сәйкес келеді. Қазақстан Республикасының 2023–2029 жылдарға арналған Білім беру жүйесін дамытудың мемлекеттік бағдарламасында, білім беруді дамытудың ұлттық жоспарында білім беру жүйесінде әр баланың қажеттілігі мен ерекшелігін ескере отырып, жеке траектория бойынша оқыту мен әлеуметтендіруді ұйымдастыру міндеті алдыңғы қатарға қойылған. Аутизм спектрі бұзылысы бар тұлғалар көбіне танымдық қызмет пен тілдік дағдылардың айтарлықтай шектеулі болуымен сипатталады [1]. Отандық зерттеушілер – А.К. Ерсарина, З.Б. Джангельдинова, Р.К. Айтжанова, Г.К. Айқынбаева – аутизмі бар балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін жан-жақты сипаттаған[2,3].

Аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың әлеуметтік-коммуникативтік дамуы ерекше сипатқа ие. Ерте жаста, яғни 3–4 кезеңінде ынтымақтастық дағдыларын қалыптастыру олардың кейінгі әлеуметтік бейімделуіне маңызды әсер етеді. Ынтымақтастық дағдылары – бұл бірлескен әрекетке қатысу, қарым-қатынас орнату, ересектермен және құрдастарымен өзара әрекеттесу қабілеттері болып табылады [4]

АСБ бар балаларда әлеуметтік өзара әрекеттесу, назарды бөлісу, бірлескен ойынға қатысу сияқты дағдылардың жеткіліксіздігі байқалады. Бұл ерекшеліктер олардың коммуникативтік дамуына және әлеуметтік ортаға бейімделуіне кедергі келтіреді (U. Frith, C. Lord) [5-6].

Ынтымақтастық дағдыларының қалыптасуы ерте балалық шақтан басталып, әлеуметтік орта мен педагогикалық ықпалға тәуелді болады. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясына сәйкес, баланың дамуы әлеуметтік өзара әрекет арқылы жүзеге асады және ересек адамның көмегі жетекші рөл атқарады.

АСБ бар балалардың ерекшеліктерін зерттеген ғалымдар олардың бірлескен әрекетке қызығушылығы төмен, имитация дағдылары әлсіз және әлеуметтік сигналдарды қабылдау қиындығы бар екенін атап көрсетеді. Сонымен қатар, М.М. Либлинг пен О.С. Никольская еңбектерінде аутистік бұзылысы бар балалармен түзете-дамыту жұмыстарының негізгі бағыттары қарастырылған [7].

Ынтымақтастық дағдыларының қалыптасу ерекшеліктері

3–4 жастағы АСБ бар балаларда ынтымақтастық дағдыларының қалыптасуы бірқатар ерекшеліктермен сипатталады:

- қарым-қатынасқа түсуге қызығушылықтың төмендігі;
- көзбен байланыс орнатудың шектеулілігі;
- бірлескен ойынға қатысуда қиындықтар;
- нұсқауды түсіну және орындау деңгейінің әртүрлілігі;

- еліктеу (имитация) қабілетінің әлсіздігі.

Бұл ерекшеліктер баланың әлеуметтік өзара әрекетке түсуін қиындатады және педагогикалық қолдауды қажет етеді.

Ынтымақтастық дағдыларын дамытуда ойын әрекеті маңызды рөл атқарады. Рөлдік, сюжеттік және ересекпен бірлескен ойындар балалардың әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді (Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин) [8-9].

Зерттеу материалдары мен әдістері

Аутистік спектрі бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін зерттеу мақсатында әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдыларын анықтауға бағытталған эксперименттік жұмыс жүргізілді. Осыған байланысты зерттеу барысында анықтаушы эксперимент ұйымдастырылды.

Вайнленд бейімделу мінез-құлқы шкаласы (VABS) аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдыларының даму ерекшеліктерін анықтауда маңызды диагностикалық құрал болып табылады. Бұл шкала баланың әлеуметтік бейімделуін, коммуникативтік әрекеттерін, өзіне-өзі қызмет көрсету қабілеттерін және күнделікті өмірдегі дербестік деңгейін кешенді түрде бағалауға мүмкіндік береді [10].

Аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдылары ең алдымен олардың әлеуметтік өзара әрекеттесу қабілеттерімен тығыз байланысты. Ынтымақтастық дағдылары баланың басқа адамдармен бірлескен әрекетке түсуі, ортақ мақсатқа бағытталған іс-әрекетке қатысуы, сондай-ақ ересектермен және құрдастарымен өзара түсіністік орната білуі арқылы сипатталады. Бұл дағдылар қоғамға бейімделудің негізгі компоненттерінің бірі болып табылады.

VABS шкаласы негізінде аутистік спектр бұзылысы бар балалардың ынтымақтастық дағдыларын бағалау барысында келесі негізгі көрсеткіштер қарастырылады:

- **Сәлемдесу және қоштасу дағдылары** – баланың әлеуметтік қарым-қатынасты бастау және аяқтау әрекеттеріне қатысуы, ересекпен немесе құрдаспен қарапайым байланыс орната білуі.
- **Көңіл бөлу және тыңдау дағдылары** – бірлескен әрекет кезінде нұсқауды қабылдау, ересекке немесе серіктеске назар аудару қабілеті, бұл ынтымақтастықтың алғашқы шарты болып табылады.
- **Сұрақ қою және жауап беру дағдылары** – өзара әрекеттесу барысында қарапайым коммуникацияға түсуі, бірлескен әрекетті қолдауға бағытталған диалог жүргізуі.
- **Көмек сұрау және ұсыну дағдылары** – ортақ тапсырманы орындау кезінде қолдау сұрай білуі және басқаларға көмектесу әрекетіне қатысуы, бұл өзара ынтымақтастықтың маңызды көрсеткіші болып саналады.
- **Топта әрекет ету дағдылары** – бірлескен ойын немесе тапсырма барысында ережелерді сақтау, кезек күту, рөлдерді бөлу арқылы өзара әрекеттесу процесіне қатысуы.

Аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балаларда аталған ынтымақтастық дағдылары әртүрлі деңгейде қалыптасады және олардың даму қарқыны жеке ерекшеліктерге тәуелді болады. Сондықтан оларды қалыптастыруда жүйелі педагогикалық қолдау, визуалды құралдарды пайдалану, қайталау арқылы бекіту және әр баланың жеке даму траекториясын ескеру ерекше маңызды болып табылады.

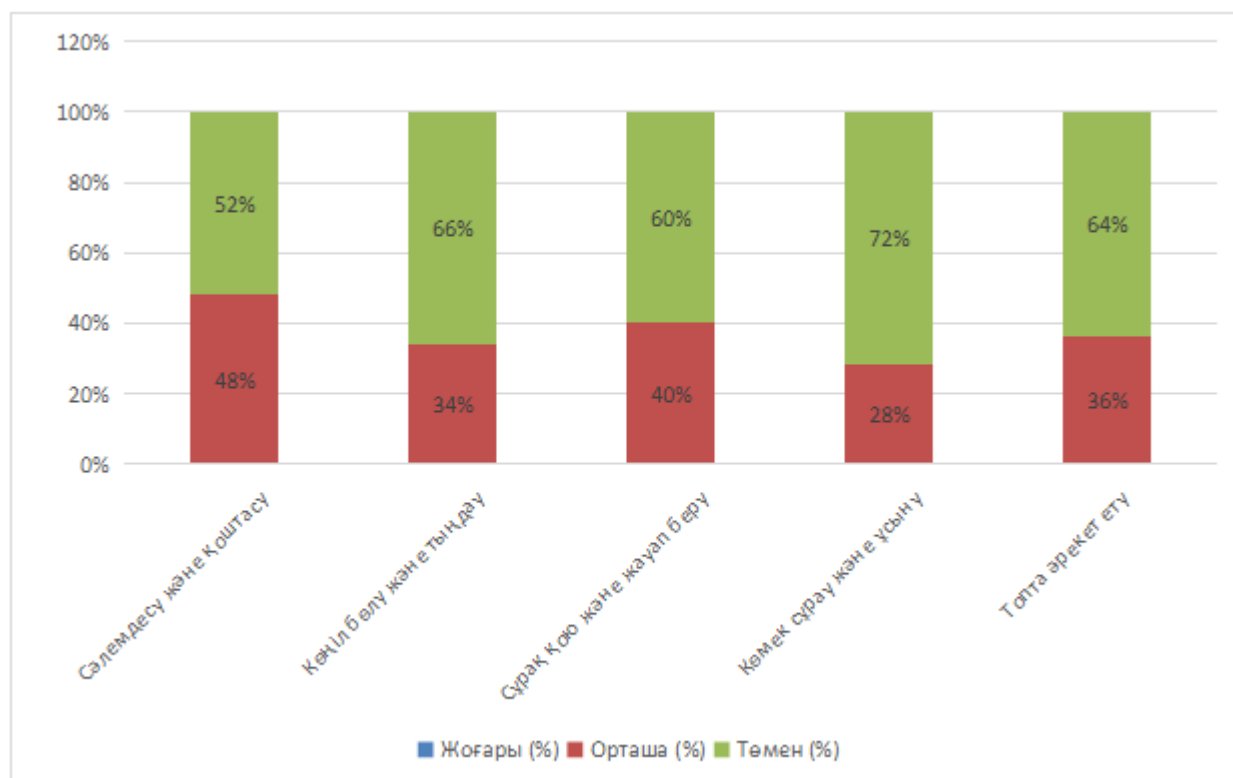
Аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдыларын бағалау (Вайнленд бейімделу мінез-құлқы шкаласы – VABS негізінде)

	Дағды түрі	Жоғары деңгей (2 балл)	Орташа деңгей (1 балл)	Төмен деңгей (0 балл)
	Сәлемдесу және қоштасу	Ересекпен немесе құрдаспен өздігінен вербалды/вербалды емес түрде сәлемдесіп, қоштасады, әлеуметтік қарым-қатынасты бастайды және аяқтайды	Нұсқау немесе ескерту арқылы сәлемдеседі және қоштасады	Әлеуметтік байланысқа түспейді, сәлемдесу және қоштасу әрекетін орындамайды

Көңіл бөлу және тыңдау	Бірлескен әрекетте ересекке немесе құрдасына назар аударады, нұсқауды түсініп орындайды, көзбен байланыс немесе ым арқылы жауап береді	Қысқа уақыт назар аударады, бірақ жиі алаңдайды, тұрақты нұсқауды қажет етеді	Ортақ әрекетке назар аудармайды, тыңдау әрекетін көрсетпейді
Сұрақ қою және жауап беру	Бірлескен әрекет барысында қарапайым сұрақтар қояды және түсінікті жауап береді	Сұрақтарға ішінара жауап береді, коммуникациясы шектеулі, қосымша қолдау қажет	Сұрақ қоймайды және қойылған сұрақтарға жауап бермейді
Көмек сұрау және ұсыну	Қажет болған жағдайда өздігінен көмек сұрайды және бірлескен әрекетте басқаларға көмектесуге ұмтылады	Тек ересек нұсқауымен көмек сұрайды, көмекті өздігінен ұсынбайды	Көмек сұрамайды және басқаларға көмек көрсету әрекетіне қатыспайды
Топта әрекет ету	Топтық ойындар мен тапсырмаларға белсенді қатысады, ережелерді сақтайды, кезек күтеді және ынтымақтастық көрсетеді	Топтық әрекетке ішінара қатысады, кейде ережені бұзады немесе қолдауды қажет етеді	Топтық әрекетке қатыспайды, жеке әрекетке бейім немесе қақтығысқа түседі

Вайнленд бейімделу мінез-құлқы шкаласы (VABS) аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдыларының даму деңгейін кешенді түрде бағалауға мүмкіндік береді. Бұл шкала негізінде баланың әлеуметтік өзара әрекеттесу, бірлескен іс-әрекетке қатысу, ересекпен және құрдастарымен байланыс орнату қабілеттері анықталады. Алынған диагностикалық нәтижелер педагогтарға балалардың ынтымақтастық дағдыларын дамытуға бағытталған жеке және тиімді педагогикалық стратегияларды жоспарлауға негіз болады.

Аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдыларын бағалау нәтижелері анықтау



Әлеуметтік дағдылар бойынша талдау:

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, әлеуметтік дағдылардың дамуының әртүрлі деңгейлері байқалады:

- **Сәлемдесу және қоштасу:** 52% балалар мүлде сәлемдеспейді немесе қоштаспайды, ал 48%-ы нұсқау бойынша ғана сәлемдеседі немесе қоштасады. Бұл көрсеткіш әлеуметтену үдерісінде маңызды дағдының толыққанды дамымағанын көрсетеді.
- **Көңіл бөлу және тыңдау:** 66% балалар тыңдамайды немесе ешқандай назар аудармайды, ал тек 34% ғана тыңдауға тырысады, бірақ алаңдайды. Бұл жағдай балалардың әлеуметтік ортаға бейімделу және өзара әрекеттесуде қиындықтар туындатуы мүмкін.
- **Сұрақ қою және жауап беру:** 60% балалар сұрақтарға жауап бермейді немесе қоймайды. 40% балалардың жауаптары толық емес немесе сұрақты түсінбей қалуы мүмкін, бұл олардың әлеуметтік байланыс жасаудағы әлсіздігі мен сенімсіздігін көрсетеді.
- **Көмек сұрау және ұсыну:** 72% балалар көмек сұрамайды немесе ұсынбайды, тек 28%-ы нұсқау арқылы көмек сұрайды. Бұл балалардың әлеуметтік өзара әрекеттесу және көмек көрсету дағдыларын дамытудың қажеттігін айқындайды.
- **Топта әрекет ету:** 64% балалар топпен әрекет етпейді, жеке жүреді немесе қақтығысқа бейім. 36% балалар топта әрекет ету кезінде кейде тәртіп бұзады. Бұл топтық жұмыс дағдыларын дамытуға ерекше назар аудару қажеттігін білдіреді.

Жоғары деңгейге жетпеген ешбір дағды балалардың әлеуметтену үдерісінде маңызды қиындықтарға тап болып отырғанын көрсетеді. Ең төмен көрсеткіш «Көмек сұрау және ұсыну» дағдысында байқалады (72% төмен деңгейде), бұл өзара көмекке жүгіну мен қолдау көрсету дағдыларының жеткіліксіздігін білдіреді. «Көңіл бөлу және тыңдау», «Сұрақ қою және жауап беру», «Топта әрекет ету» дағдылары да төмен деңгейде дамыған, бұл балалардың әлеуметтену процесіндегі қиындықтарын одан әрі көрсетеді. Анықтаушы эксперимент барысында «Вайнленд бейімделу мінез-құлқы шкаласы» (S. Sparrow, D. Balla, & D. Cicchetti, Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) бейімделген нұсқасы қолданылды. Зерттеу нәтижелері аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдыларының жеткіліксіз деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Атап айтқанда, балалардың сәлемдесу және қоштасу, көңіл бөлу және тыңдау, сұрақ қою және жауап беру, көмек сұрау және ұсыну, топта әрекет ету сияқты негізгі ынтымақтастық дағдылары төмен деңгейде байқалды. Барлық дағды түрлері бойынша жоғары деңгей көрсеткіші 0% болды, бұл балаларда бірлескен әрекетке өздігінен қосылу және әлеуметтік қарым-қатынасты бастау дағдыларының қалыптаспағанын айғақтайды. Орташа деңгей көрсеткіштері (28–48%) кейбір балаларда ынтымақтастық дағдыларының бастапқы қалыптасу кезеңінде екенін, алайда олардың тұрақсыз әрі ересек тарапынан тұрақты қолдауды қажет ететінін көрсетеді. Төмен деңгейдің басымдығы, әсіресе, көмек сұрау және ұсыну (72%), көңіл бөлу және тыңдау (66%), топта әрекет ету (64%) дағдыларында айқын байқалды. Бұл көрсеткіштер балалардың бірлескен іс-әрекетке қатысу, серіктеспен өзара әрекеттесу және ортақ тапсырмаларды орындау қабілеттерінің жеткіліксіз екенін дәлелдейді. Зерттеу нәтижелері аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың ынтымақтастық дағдыларының қалыптасуында бірқатар ерекшеліктер бар екенін көрсетті. Атап айтқанда, коммуникациялық белсенділіктің төмендігі, әлеуметтік ынтаның әлсіздігі және бірлескен әрекетке қызығушылықтың шектеулілігі байқалды. Балалардың сәлемдесу, қоштасу, сұрақ қою және жауап беру сияқты әлеуметтік әрекеттерді өздігінен орындауы өте сирек кездеседі немесе мүлде байқалмайды, бұл олардың әлеуметтік өзара әрекетке түсуге қажеттілігінің төмен екенін көрсетеді.

Қорытынды. Сонымен қатар, балалардың өзара әрекеттесу кезінде басқа адамдарға назар аударуы, көмек сұрауы немесе көмек ұсынуы да жеткіліксіз деңгейде қалыптасқан. Топтық әрекетке қатысу да шектеулі сипатта, себебі балалардың бірлескен ойындарға қосылуы, ережелерді сақтау және құрдастарымен өзара әрекеттесу дағдылары әлі қалыптасу кезеңінде. Аталған ерекшеліктер балалардың әлеуметтік бейімделу процесінде елеулі қиындықтарға тап болатынын және олардың мектепке дейінгі білім беру ортасына толық бейімделуі үшін арнайы педагогикалық қолдауды қажет ететінін көрсетеді. Осыған байланысты ынтымақтастық дағдыларын дамытуда құрылымдалған педагогикалық тәсілдерді қолдану маңызды болып табылады. Олардың қатарына жеке-дара жұмыс, визуалды қолдау құралдары, үлгі көрсету әдісі, жағымды күшейткіштерді пайдалану және әлеуметтік жағдаяттарға негізделген жаттығулар кіреді. Бұл әдістер аутистік спектр бұзылысы бар балалардың ынтымақтастық дағдыларын кезең-кезеңімен қалыптастыруға және топтық өзара әрекетке қатысу қабілетін дамытуға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысы. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025–2030 жылдарға арналған тұжырымдамасы. – Астана, 2024. – №1143. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400001143>
2. Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. Аутизмді бар балаларға арналған арнайы дамыту бағдарламасы. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2020.
3. Айқынбаева Г.К. Инклюзивті білім беру және арнайы педагогика мәселелері бойынша ғылыми мақалалар // Педагогика және психология сериясы. – Алматы, 2018–2024.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Frith U. *Autism: Explaining the Enigma*. – Oxford: Blackwell Publishing, 2003. – 304 p. Lord C., Rutter M., DiLavore P.C., Risi S.
6. *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)*. – Los Angeles: Western psychological Services, 2000.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутизм: методические рекомендации по психологической коррекции. – М.: Просвещение, 2005. – 144 с.
8. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
10. Sparrow S.S., Cicchetti D.V., Balla D.A. *Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS): Interview Edition, Survey Form Manual*. – Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1984.

МРНТИ 14.29.23

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.008

¹Байдильдинов Т.Ж., ²Көлбай М.Ж.,

¹п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, ²«Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру» мамандығының 1-курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН 5 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСТЕРІН ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ДАМУЫ

Аңдатпа:

Бұл зерттеу психикалық дамуы тежелген 5 жастағы балалардың танымдық процестерін дидактикалық ойындар арқылы дамытуға арналған. Жұмыста аталған балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері, сондай-ақ зейін, есте сақтау, ойлау және қабылдау процестерінің қалыптасу ерекшеліктері қарастырылады. Дидактикалық ойындар түзете-дамыту оқытудың тиімді құралы ретінде қарастырылады. Зерттеу нәтижелері ойын әдістерін жүйелі қолдану балалардың танымдық белсенділігін арттырып, оқу процесіне қызығушылығын күшейтетінін және когнитивтік дамуды жақсартатынын көрсетеді.

Кілт сөздер: психикалық дамудың тежелуі, танымдық процестер, дидактикалық ойындар, зейін, есте сақтау, ойлау

¹Байдильдинов Т.Ж., ²Колбай М.Ж.,

¹к.п.н, ассоциров.профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

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

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация:

Данное исследование посвящено развитию познавательных процессов у детей 5 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр. В работе рассматриваются психолого-педагогические особенности детей с ЗПР, а также специфика формирования внимания, памяти, мышления и восприятия. Особое внимание уделяется роли дидактических игр как эффективного средства коррекционно-развивающего обучения. Показано, что систематическое использование игровых методов способствует активизации познавательной деятельности, повышению интереса к обучению и улучшению когнитивных процессов у детей данной категории.

Ключевые слова: задержка психического развития, познавательные процессы, дидактические игры, внимание, память, мышление

¹Baidildinov T.Zh., ² Kolbay M.Zh.,

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

²1st-year Master's Student, Specialty 7M01906 - Special Pedagogy: Inclusive Education Abai Kazakh National Pedagogical University

DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN 5-YEAR-OLD CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY THROUGH DIDACTIC GAMES

Abstract:

This study is devoted to the development of cognitive processes in 5-year-old children with developmental delay through didactic games. The research examines the psychological and pedagogical characteristics of children with developmental delays, as well as the formation of attention, memory, thinking, and perception. Special emphasis is placed on didactic games as an effective tool for corrective and developmental education. The findings show that the systematic use of game-based methods enhances cognitive activity, increases learning motivation, and improves cognitive processes in children of this category.

Keywords: developmental delay, cognitive processes, didactic games, attention, memory, thinking

Кіріспе

Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушылардың 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.

Психикалық дамуы тежелген (ПДТ) балалардың танымдық процестерін дамыту қазіргі арнайы педагогика мен психологияның өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Танымдық процестерге зейін, есте сақтау, ойлау, қабылдау сияқты психикалық қызметтер жатады, және олардың жеткіліксіз дамуы баланың оқу әрекетіне, әлеуметтік бейімделуіне әсер етеді [3].

Психикалық дамуы тежелген балалар санының көбеюіне байланысты оларды тәрбиелеу, оқыту және оңалту, әлеуметтік бейімдеу мәселелері өзекті психологиялық-педагогикалық проблемаға айналып отыр. К.С. Лебединская, Т. В. И. Лубовский, В. В. Лебединский, Ф. М. Гайдук және басқа ғалымдардың көптеген зерттеулері психиканың дамуында әлсіз ауытқулары бар балаларды зерттеу мәселесіне арналған [4], [5].

К. С. Лебединская психикалық дамудың тежелуінің төрт негізгі түрін бөліп көрсетті: церебралды-органикалық, конституциялық (психикалық және психофизикалық инфантилизм), соматогендік және психогендік.

Церебралды-органикалық түрі психикалық функциялардың жетілмегендігімен және органикалық инфантилизммен сипатталады. Конституциялық түрінде эмоционалдық және тұлғалық жетілмеу басым болып, балаларда ойын әрекетіне қызығушылық жоғары, ал оқу іс-әрекетіне қызығушылық төмен болады. Соматогендік түрі созылмалы аурулармен байланысты, ол астения, шаршағыштық және әлеуметтік бейімделудің шектелуімен көрінеді. Психогендік түрі ұзаққа созылған психотравматикалық жағдайлардың әсерінен қалыптасып, тұлғалық дамудың бұзылуына әкеледі.

Психикалық дамудың тежелуінің негізгі себептері – мидың жеңіл органикалық зақымдануы, орталық жүйке жүйесінің әлсіздігі, инфекциялар, созылмалы аурулар, жарақаттар және қолайсыз әлеуметтік-тәжірибелік жағдайлар.

5 жастағы ПДТ балаларда танымдық белсенділіктің төмендігі, зейіннің тұрақсыздығы, есте сақтаудың әлсіздігі және ойлау операцияларының жеткіліксіз дамуы жиі байқалады. Осыған байланысты олармен жүргізілетін түзете-дамыту жұмыстары арнайы ұйымдастырылған педагогикалық құралдарды талап етеді [6].

Танымдық процестердің дамуы іс-әрекет барысында жүзеге асады. А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы бойынша, бала белсенді әрекет арқылы қоршаған ортаны танып, өзінің психикалық функцияларын дамытады. Осы тұрғыда дидактикалық ойындар маңызды орын алады.

Дидактикалық ойындар балалардың оқу материалын ойын формасында меңгеруіне мүмкіндік беріп, олардың қызығушылығын арттырады және танымдық белсенділігін ынталандырады [7]. Сонымен қатар, П.Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекеттерін кезең-кезеңмен қалыптастыру теориясы ойын әрекетінің оқу процесіндегі рөлін негіздейді [8].

Дидактикалық ойындардың танымдық процестерді дамытудағы рөлі

ПДТ балалармен жұмыс барысында дидактикалық ойындар келесі танымдық процестерді дамытуға бағытталады:

- Зейін: тапсырмаға назар аудару, тұрақтылықты арттыру;
- Есте сақтау: көрнекі және есту арқылы ақпаратты есте сақтау;
- Қабылдау: заттардың қасиеттерін ажырату және салыстыру;
- Ойлау: талдау, салыстыру, жалпылау дағдыларын қалыптастыру.

Дидактикалық ойындар балалардың оқу әрекетіне қызығушылығын арттырып, оларды белсенді әрекетке тартуға мүмкіндік береді. Бұл әсіресе ПДТ балалар үшін маңызды, себебі ойын мотивациясы олардың оқу тапсырмаларын орындауын жеңілдетеді (Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков).

Зерттеу әдістері мен материалдары

Анықтау экспериментінің мақсаты: «Психикалық дамуы тежелген 5 жастағы балалардың танымдық процестерінің даму деңгейін анықтау». Зерттеу әдістері:

1. А. А. Горчинскаяның еңбегіне сүйене отырып, психикалық дамуы тежелген 5 жастағы балалардың танымдық белсенділігінің деңгейін анықтау.
2. Э. В. Маклаева мен Е. К. Дмитриеваның зерттеулеріне негізделе отырып, 5 жастағы ПДТ балалардың танымдық қызығушылығының қалыптасу деңгейін айқындау [9,10,11].

Бұл әдістеменің мақсаты – психикалық дамуы тежелген 5 жастағы балалардың дидактикалық ойындар барысында танымдық белсенділігінің деңгейін анықтау.

Танымдық белсенділікті бағалау А. А. Горчинскаяның сауалнамасы негізінде жүргізілді. Әдістеме 5 сұрақтан тұрып, баланың оқу-танымдық әрекетке деген қатынасын сипаттауға мүмкіндік береді. Зерттеу жеке түрде ұйымдастырылып, ата-аналарға стандартталған сауалнама ұсынылып, жауап нұсқаларының бірін таңдау тапсырылды.

Нәтижелерді бағалау келесі шкала бойынша жүргізілді: 3 балл – жоғары танымдық белсенділік, 2 балл – орташа, 1 балл – төмен деңгей. Жалпы ұпай санына қарай деңгейлер анықталды: 12–15 балл – жоғары, 8–11 балл – орташа, 5–7 балл – төмен деңгей.

Алынған нәтижелер танымдық белсенділіктің жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетті.

Нәтижелерді нақтылау мақсатында Э. В. Маклаева мен Е. К. Дмитриеваның әдістемесі қолданылды. Бұл әдістеме дидактикалық ойындар арқылы балалардың танымдық қызығушылық деңгейін анықтауға бағытталған. Зерттеу барысында балалар ұсынылған әрекеттерге қатысты өз таңдауларын белгілейді. Әрбір оң жауап 1 балл, теріс жауап 0 балл ретінде бағаланып, жалпы көрсеткіш пайыздық түрде есептеледі.

Бағалау нәтижелері бойынша: 0–3 балл – төмен деңгей (бастамашылық пен дербестіктің болмауы), 4–6 балл – орташа деңгей (қызығушылық бар, бірақ ересек көмегі қажет), 7–8 балл – жоғары деңгей (дербестік, белсенділік және тұрақты қызығушылық).

Жалпы, зерттеу нәтижелері ПДТ бар 5 жастағы балаларда танымдық белсенділік пен қызығушылықты дамытуда дидактикалық ойындардың маңыздылығын көрсетеді.

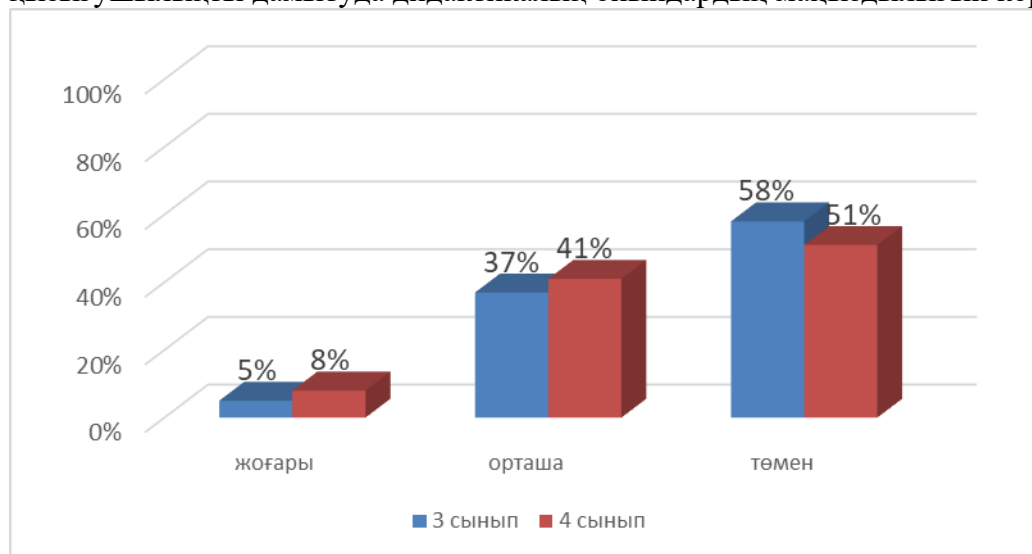


Диаграмма 1. Психикалық дамуы тежелген 5 жастағы балалардың дидактикалық ойындар барысында танымдық қызығушылық деңгейін анықтау (А. А. Горчинская әдістемесі бойынша кіріс диагностикасының нәтижелері).

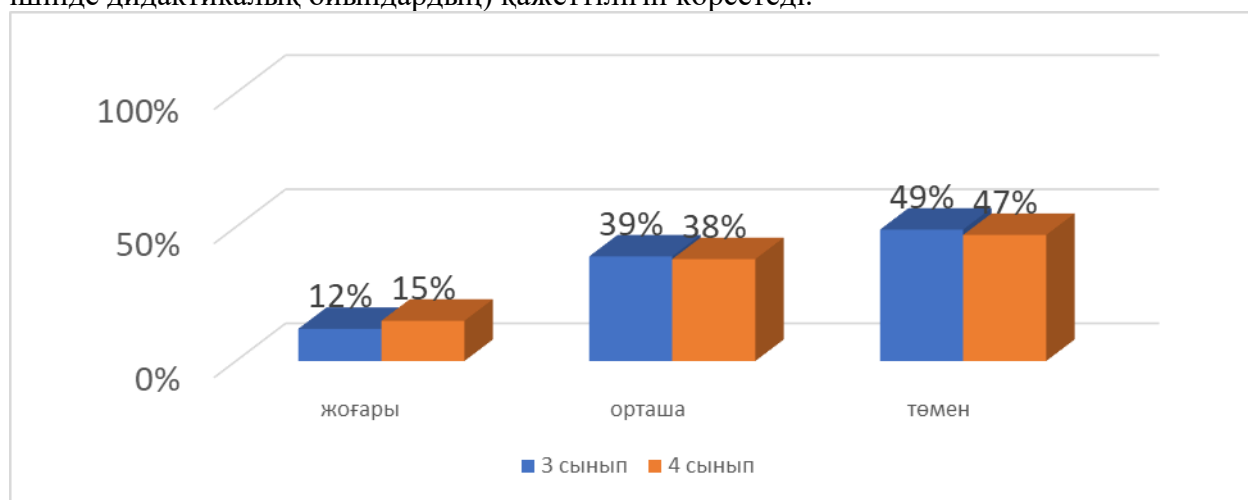
Диаграммада ПДТ бар бастауыш сынып оқушыларының математика сабақтарындағы танымдық қызығушылық деңгейлері (3 және 4 сынып бойынша) көрсетілген.

Нәтижелерге сәйкес, жоғары деңгей өте төмен: 3-сыныпта – 5%, 4-сыныпта – 8%. Бұл оқушылардың аз бөлігі ғана математика пәніне айқын қызығушылық танытатынын көрсетеді.

Орташа деңгей 3-сыныпта 37%, ал 4-сыныпта 41% құрайды. Бұл топтағы оқушыларда қызығушылық бар, бірақ ол тұрақты емес және қосымша ынталандыруды қажет етеді.

Ең жоғары көрсеткіш төмен деңгейге тиесілі: 3-сыныпта – 58%, 4-сыныпта – 51%. Бұл оқушылардың басым бөлігінде математикаға деген танымдық қызығушылықтың жеткіліксіз дамығанын аңғартады.

Жалпы алғанда, диаграмма ПДТ бар балалар арасында төмен деңгейдің басым екенін және танымдық қызығушылықты дамыту үшін арнайы педагогикалық ықпалдың (соның ішінде дидактикалық ойындардың) қажеттілігін көрсетеді.



Сурет 2. Дидактикалық ойындар арқылы 5 жастағы ПДТ балалардың танымдық қызығушылығының қалыптасу деңгейлері ұсынылған.

Психикалық дамуы тежелген (ПДТ) балаларды қалыптан тыс даму ретінде қарастыру қажет. Бұл жағдай, ең алдымен, танымдық белсенділіктің төмендеуімен, зейін тұрақсыздығымен, есте сақтау көлемінің шектеулілігімен, сондай-ақ эмоционалдық-ерік саласының жеткіліксіз дамуымен сипатталады. Сондықтан мұндай балалармен жұмыс кешенді және жүйелі түрде ұйымдастырылуы тиіс.

5 жастағы ПДТ балалардың танымдық процестерін дамытуда дидактикалық ойындардың маңызы ерекше. Ойын – мектепке дейінгі жастағы баланың жетекші іс-әрекеті болғандықтан, ол арқылы бала қоршаған ортаны таниды, жаңа білім мен дағдыларды меңгереді. Дидактикалық ойындар арнайы ұйымдастырылған педагогикалық құрал ретінде зейінді шоғырландыруға, есте сақтауды дамытуға, ойлау операцияларын (салыстыру, талдау, жинақтау, жалпылау) қалыптастыруға және сөйлеу белсенділігін арттыруға ықпал етеді.

Тақырыпты тиімді меңгерту мақсатында дамыту кезеңінде мультимедиялық технологияларды (интерактивті тапсырмалар, анимациялық көрнекіліктер, дыбыстық сүйемелдеу) қолдану ұсынылады. Бұл тәсіл балалардың қызығушылығын арттырып, оқу материалының қолжетімді әрі түсінікті болуына жағдай жасайды.

ПДТ балаларда математикаға қызығушылықты қалыптастыру жұмысы тек жеке дағдыларды дамытуға бағытталмай, зейін, есте сақтау, шығармашылық қиял және логикалық ойлаумен тығыз байланыста жүргізілуі тиіс. Мысалы, «Сана және орналастыр», «Артық затты тап», «Пішіндерді сәйкестендір» сияқты дидактикалық ойындар арқылы балалар сандық ұғымдарды меңгеріп қана қоймай, салыстыру, топтастыру және жалпылау дағдыларын да дамытады. Математикалық түсініктерді қалыптастыру балалардың кеңістіктік және уақыттық ұғымдарын дамытуға негізделеді. Заттарды түсі, пішіні, көлемі бойынша

ажырату, оларды салыстыру, ретімен орналастыру сияқты әрекеттер дидактикалық ойындар барысында табиғи түрде жүзеге асады. Бұл өз кезегінде балалардың танымдық белсенділігін арттырып, оқу іс-әрекетіне оң мотивация қалыптастырады.

Қорытынды

Осылайша, дидактикалық ойындарды мақсатты және жүйелі қолдану психикалық дамуы тежелген 5 жастағы балалардың танымдық процестерін тиімді дамытуға, олардың білімді меңгеру деңгейін арттыруға және мектепке дайындығын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған 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. Лебединская, К.С. Задержка психического развития у детей [Текст] / К.С. Лебединская // Причины аномалий развития у детей. – М.: Изд-во АПН СССР, 1984
4. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. и др. Специальная психология - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Макеева Е.А. Особенности мотивации младших школьников с задержкой психического развития / Е.А. Макеева – М.: Просвещение, 2004.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М.: Смысл. Эксмо, 2005. – 1136 с
7. Певзнер М. С. Особенности эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей // Воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. М
8. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – М.: Изд-во МГУ, 1966. – 128 с.
9. Горчинская А.А. Диагностика познавательной деятельности детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2008. – 176 с.
10. Маклаева Э.В. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в игре. – М.: Педагогика, 2012. – 192 с.
11. Дмитриева Е.К. Игровые технологии в развитии дошкольников. – М.: Владос, 2010. – 224 с.

МРНТИ 14.29.21

DOI.10.51889/2960-1673.2026.84.1.007

¹Шайжанова К.У., ²Каскарауова Е.М.,

¹п.э.к., доцент Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан,

²«Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру» мамандығының 1-курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

**ЗИЯТЫНДА ЖЕҢІЛ БҰЗЫЛЫСЫ БАР 2-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗ
ТАПТАРЫ БІЛІМІН ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР КӨМЕГІМЕН ДАМУ**

Аңдатпа:

Бұл зерттеу жеңіл зияты зақымданған 2-сынып оқушыларының сөз таптары туралы білімдерін инновациялық технологиялар арқылы дамытуға арналған. Жұмыста осы санаттағы оқушылардың грамматикалық материалды меңгеру ерекшеліктері мен оқу барысында кездесетін қиындықтар қарастырылады. Заманауи білім беру технологияларын, соның ішінде мультимедиялық құралдар, интерактивті тапсырмалар және цифрлық ресурстарды қолдануға ерекше назар аударылады. Зерттеу нәтижелері инновациялық технологияларды қолдану оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, оқу материалын жақсы меңгеруге және сөз таптары туралы тұрақты білім қалыптастыруға ықпал ететінін көрсетеді.

Кілт сөздер: интеллектуалдық бұзылыстар, сөз таптары, инновациялық технологиялар, бастауыш мектеп, сөйлеу дамуы.

¹Шайжанова К.У., ²Каскарауова Е.М.

¹к.п.с.н., доцент Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

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

РАЗВИТИЕ ЗНАНИЙ О ЧАСТЯХ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА С ЛЁГКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация:

Данное исследование посвящено развитию знаний о частях речи у учащихся 2 класса с лёгкими интеллектуальными нарушениями с использованием инновационных технологий. В работе рассматриваются особенности усвоения грамматического материала данной категорией учащихся, а также трудности, возникающие в процессе обучения русскому языку. Особое внимание уделяется применению современных образовательных технологий, включая мультимедийные средства, интерактивные задания и цифровые ресурсы. Результаты исследования показывают, что использование инновационных технологий способствует повышению познавательной активности, лучшему усвоению учебного материала и формированию устойчивых знаний о частях речи.

Ключевые

слова:

интеллектуальные нарушения, части речи, инновационные технологии, начальная школа, речевое развитие

¹Shaizhanova K.U., ²Kaskarauova E.M.,

¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

²Ind-year Master's Student, Specialty 7M01906 - Special Pedagogy: Inclusive Education Abai Kazakh National Pedagogical University

DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE OF PARTS OF SPEECH IN 2ND GRADE STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Abstract:

This study focuses on the development of knowledge about parts of speech among 2nd-grade students with mild intellectual disabilities using innovative technologies. The research examines the characteristics of acquiring grammatical material in this group of students, as well as the challenges encountered in learning the Russian language. Special attention is given to the use of modern educational technologies, including multimedia tools, interactive tasks, and digital resources. The results indicate that the use of innovative technologies enhances cognitive activity, improves

comprehension of learning material, and supports the formation of stable knowledge about parts of speech.

Keywords: intellectual disabilities, parts of speech, innovative technologies, primary education, speech development

Кіріспе

Зиятында жеңіл бұзылысы бар оқушылардың тілдік және грамматикалық дағдыларын дамыту арнайы білім берудің маңызды міндеттерінің бірі болып табылады. Бастауыш сынып кезеңінде сөз таптары туралы білімді қалыптастыру оқушылардың сөйлеу мәдениетін, тілдік құзыреттілігін және жазбаша сауаттылығын арттыруға негіз болады. Бұл санаттағы оқушыларда грамматикалық ұғымдарды меңгеру қиындықтары байқалады, атап айтқанда сөздерді ажырату, олардың мағынасын түсіну және сөйлемде дұрыс қолдану қабілеттері әлсіз дамыған (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский)[1-2]. Сондықтан оқыту процесінде заманауи инновациялық технологияларды қолдану ерекше маңызға ие.

Тілдің грамматикалық құрылымын меңгеру баланың когнитивтік дамуының маңызды көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясына сәйкес, тіл – баланың психикалық дамуының негізгі құралы. А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы да оқыту процесінде белсенді әрекет арқылы білім меңгерудің тиімділігін көрсетеді[3].

Зиятында жеңіл бұзылысы бар балалардың тілдік даму ерекшеліктері В.И. Лубовский, Т.А. Власова еңбектерінде қарастырылған[4]. Бұл зерттеулерде оқушылардың абстрактілі ойлауының жеткіліксіздігі, сөздік қордың шектеулілігі және грамматикалық жалпылау қабілетінің әлсіздігі атап өтіледі.

Инновациялық технологиялардың рөлі

Қазіргі білім беру жүйесінде инновациялық технологиялар оқу процесін жандандырып, оқушылардың қызығушылығын арттыруға мүмкіндік береді. Олардың қатарына мультимедиялық құралдар, интерактивті платформалар, цифрлық білім беру ресурстары және ойын технологиялары жатады.

Инновациялық технологияларды қолдану арқылы сөз таптарын оқыту келесі мүмкіндіктерді береді:

- көрнекілік принципін жүзеге асыру;
- ақпаратты бірнеше арна арқылы қабылдау (визуалды, аудиалды);
- интерактивті тапсырмалар арқылы белсенділікті арттыру;
- оқу материалын бекіту және қайталау тиімділігін күшейту.

Ж. Пиаже мен Д.Б. Элькониннің еңбектерінде ойын мен әрекет арқылы оқыту баланың танымдық дамуына оң әсер ететіні көрсетілген. Осы тұрғыдан алғанда, цифрлық ойындар мен интерактивті жаттығулар сөз таптарын меңгеруді жеңілдетеді[5-6].

Практикалық аспектілер

Сөз таптарын меңгерту барысында инновациялық технологиялар негізінде келесі әдістер қолданылуы мүмкін:

- интерактивті жаттығулар (сәйкестендіру, топтастыру);
- мультимедиялық презентациялар;
- білім беру қосымшалары мен платформалар;
- ойын форматындағы тапсырмалар.

Бұл әдістер оқушылардың оқу мотивациясын арттырып, грамматикалық материалды жеңіл әрі түсінікті түрде меңгеруіне ықпал етеді. Сонымен қатар, жүйелі жұмыс нәтижесінде оқушылардың сөздерді талдау, ажырату және дұрыс қолдану дағдылары дамиды.

Зерттеу әдістері мен материалдары

Зиятында жеңіл бұзылысы бар 2-сынып оқушыларының жас және психофизиологиялық ерекшеліктері ескеріле отырып, сөйлеу әрекетін дамытуда қарапайым

және қолжетімді тілдік формалар қолданылды. Атап айтқанда, әңгімелеу, сипаттау және қысқаша баяндау сияқты сөйлеудің жеңіл түрлеріне басымдық берілді.

Оқыту процесінде оқушылардың жеке мүмкіндіктері мен танымдық қабілеттеріне сәйкес келетін көрнекі материалдар іріктеліп алынды. Бұл материалдар оқушылардың қызығушылығын арттыруға және сөз таптары туралы бастапқы білімді қалыптастыруға бағытталды.

Зерттеу барысында келесі авторлардың бейімделген әдістемелері пайдаланылды: О. У. Ушакова [7], Е. М. Струнина [8], В. П. Глухов [9], Н. С. Жуков [10]. Бұл әдістемелер зиятында жеңіл бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілін дамыту ерекшеліктеріне сәйкес бейімделіп қолданылды.

Субъектілерге келесі диагностикалық және дамытушы тапсырмаларды орындау ұсынылды:

1. Әдістеме – «Тізбектелген суреттер» (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина)
Мақсаты: оқушылардың сюжетті суреттер тізбегі негізінде оқиғаның реттілігін сақтай отырып, әңгіме құрастыру қабілетін анықтау және дамыту.

Материалдар: «Бала мен кірпі» тақырыбындағы тізбектелген суреттер жиынтығы.

Нұсқау: «Менде бірнеше сурет бар. Осы суреттерді мұқият қарап шығындар. Егер оларды дұрыс ретке қойсаңдар, белгілі бір оқиға шығады. Суреттерді ойлашып орналастырып, сол бойынша әңгіме құрастырыңдар».

2. Әдістеме – «Суретті сипаттау» (В. П. Глухов)

Мақсаты: зиятында жеңіл бұзылысы бар 2-сынып оқушыларының баяндау сипатындағы монологтық сөйлеу дағдысын, яғни біртұтас мәтін құрастыру қабілетін анықтау және дамыту.

Материал: «Отбасылық кешкі ас» тақырыбындағы сюжетті сурет.

Нұсқау: «Суретке мұқият қарап шығындар. Суретте не бейнеленгенін айтып беріңдер. Қажет болса, кейіпкерлерге өз қалауларың бойынша ат қойып, олар туралы әңгімелеп беріңдер».

Бұл тапсырма оқушылардың сөз таптарын дұрыс қолдану дағдыларын, сөйлем құрау қабілетін және байланыстырып сөйлеу деңгейін анықтауға бағытталған. Сонымен қатар, оқушылардың сөздік қорын белсендіру және грамматикалық құрылымдарды қолдану ерекшеліктері қарастырылады.

Зерттеу параметрлері мен бағалау критерийлері («Суретті сипаттау», В. П. Глухов):
Бағалау барысында оқушылардың монологтық сөйлеуінің мынадай көрсеткіштері ескеріледі:

- мәтіннің тұтастығы мен логикалық байланысы;
- сөйлемдердің грамматикалық дұрыстығы;
- сөз таптарын орынды қолдану деңгейі (зат есім, етістік, сын есім);
- сөздік қорының байлығы мен әртүрлілігі;
- сурет мазмұнын толық және жүйелі жеткізуі;
- өз ойын еркін және түсінікті жеткізуі.

Бағалау нәтижелері негізінде оқушылардың сөйлеу тілінің даму деңгейі (жоғары, орташа, төмен) анықталады.

3. Әдістеме – «Жеке тәжірибе негізінде әңгіме құрастыру» (Н. С. Жукова)

Мақсаты: зиятында жеңіл бұзылысы бар 2-сынып оқушыларының жеке өмірлік тәжірибесіне сүйене отырып, біртұтас байланыстырып әңгіме құрастыру қабілетін анықтау және дамыту.

Бұл әдістеме балалардың сөйлеу белсенділігін арттыруға, эмоциялық тәжірибесін сөзбен жеткізуге және сөз таптарын орынды қолдану дағдыларын қалыптастыруға бағытталған.

Нұсқау:

«...(баланың аты), сен мультфильмдерді ұнатасың ба? Ең сүйікті мультфильмнің туралы айтып берші. Онда қандай кейіпкерлер бар? Олар не істейді?»

Зерттеу жеке нысанда жүргізіледі. Балаларға өз өмірлік тәжірибесінен есте қалған оқиғаларды, әсерлі эпизодтарды немесе сүйікті мультфильмдері туралы әңгімелеу ұсынылады. Сонымен қатар, олардың алған әсері мен сезімдерін сөзбен жеткізуіне назар аударылады.

Бұл тапсырма барысында оқушылардың сөйлеу тілінің келесі компоненттері қарастырылады:

- әңгіме құрылымының тұтастығы (басы, ортасы, соңы);
- сөйлемдерді байланыстырып айту қабілеті;
- сөз таптарын дұрыс және орынды қолдану (зат есім, етістік, сын есім);
- сөздік қорының деңгейі;
- эмоциялық-экспрессивтік сөйлеу ерекшеліктері;
- өз ойын еркін жеткізу дағдысы.

Бағалау нәтижелері арқылы балалардың жеке тәжірибеге негізделген монологтық сөйлеу деңгейі анықталады.

Зерттеу нәтижелері

Кесте 1- «Тізбектелген суреттер» әдістемесі (О. У. Ушакова, Е. М. Струнина)

Анықтаушы кезең нәтижелері

Көрсеткіштер	Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
Суреттердің реттілігін дұрыс анықтау	5 (25%)	7 (35%)	8 (40%)
Оқиға желісін сақтау	4 (20%)	8 (40%)	8 (40%)
Сөйлемдердің байланыстылығы	3 (15%)	7 (35%)	10 (50%)
Сөз таптарын дұрыс қолдану	3 (15%)	8 (40%)	9 (45%)
Сөздік қорының жеткіліктілігі	2 (10%)	8 (40%)	10 (50%)
Өз ойын жүйелі жеткізу	3 (15%)	7 (35%)	10 (50%)

Анықтаушы кезеңде «Тізбектелген суреттер» әдістемесі бойынша алынған нәтижелер оқушылардың әңгіме құрастыру және байланыстырып сөйлеу дағдыларының жеткіліксіз деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Зерттеу барысында оқушылардың басым бөлігі суреттердің реттілігін анықтауда және оқиға желісін сақтауда қиындықтарға тап болды. Бұл олардың логикалық ойлау қабілетінің, себеп-салдарлық байланыстарды түсінуінің толық дамымағанын аңғартады.

Сөйлемдердің байланыстылығы мен сөз таптарын дұрыс қолдану көрсеткіштері бойынша да төмен деңгей басым болды. Көптеген оқушылар жеке сөздер немесе қысқа, толық емес сөйлемдермен шектеліп, оқиғаны тұтас әрі жүйелі түрде жеткізе алмады. Сонымен қатар, сөздік қордың шектеулілігі байқалып, оқушылар қажетті тілдік құралдарды таңдауда қиналды.

Орташа деңгейдегі оқушылар суреттердің жалпы мазмұнын түсінгенімен, оқиға желісін толық сақтай алмады және сөйлеуде жүйелілік жеткіліксіз болды. Ал жоғары деңгейдегі оқушылар ғана суреттерді дұрыс ретке келтіріп, мазмұнды, логикалық тұрғыда байланысты әңгіме құрастыра алды.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер зиятында жеңіл бұзылысы бар оқушылардың байланыстырып сөйлеу, грамматикалық құрылымдарды қолдану және өз ойын жүйелі жеткізу дағдыларының жеткілікті деңгейде дамымағанын көрсетті. Бұл өз кезегінде арнайы ұйымдастырылған түзету-дамыту жұмыстарының қажеттілігін, соның ішінде көрнекілікке, жүйелілікке және практикалық әрекетке негізделген әдістерді қолданудың маңыздылығын айқындайды.

Кесте 2- «Суретті сипаттау» әдістемесі (В. П. Глухов)

Анықтаушы кезең нәтижелері

Көрсеткіштер	Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
Мәтіннің тұтастығы мен логикалық байланысы	4 (20%)	8 (40%)	8 (40%)
Сөйлемдердің грамматикалық дұрыстығы	3 (15%)	9 (45%)	8 (40%)
Сөз таптарын орынды қолдану	3 (15%)	8 (40%)	9 (45%)
Сөздік қорының байлығы	2 (10%)	8 (40%)	10 (50%)
Сурет мазмұнын толық жеткізу	4 (20%)	7 (35%)	9 (45%)
Өз ойын еркін жеткізу	3 (15%)	7 (35%)	10 (50%)

«Суретті сипаттау» әдістемесі (В. П. Глухов) бойынша анықтаушы кезең нәтижелерін талдау оқушылардың монологтық сөйлеу дағдыларының жеткіліксіз деңгейде қалыптасқанын көрсетеді.

Кесте мәліметтеріне сүйенсек, барлық көрсеткіштер бойынша төмен және орташа деңгейлердің басымдығы байқалады. Атап айтқанда, мәтіннің тұтастығы мен логикалық байланысы көрсеткіші бойынша оқушылардың 40%-ы орташа, 40%-ы төмен деңгейде, ал тек 20%-ы ғана жоғары деңгейде нәтиже көрсеткен. Бұл оқушылардың оқиғаны жүйелі және бірізді жеткізуде қиындықтарға тап болатынын дәлелдейді.

Сөйлемдердің грамматикалық дұрыстығы бойынша да ұқсас жағдай байқалады: 45% – орташа, 40% – төмен деңгей, ал жоғары деңгей небәрі 15%-ды құрайды. Бұл грамматикалық құрылымдарды дұрыс қолдану дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетеді.

Сөз таптарын орынды қолдану көрсеткіші бойынша төмен деңгей (45%) басым, бұл оқушылардың зат есім, етістік, сын есімдерді ажырату және орынды қолдануда қиналатынын білдіреді. Сөздік қордың байлығы көрсеткіші ең төмен нәтижелердің бірін көрсетті: оқушылардың 50%-ы төмен деңгейде, тек 10%-ы ғана жоғары деңгейде. Бұл олардың сөздік қорының шектеулі екенін және сөйлеуде тілдік құралдарды таңдауда қиындық бар екенін аңғартады.

Сурет мазмұнын толық жеткізу және өз ойын еркін жеткізу көрсеткіштері бойынша да төмен деңгей (45–50%) басым. Бұл оқушылардың өз ойын толық, жүйелі және түсінікті жеткізу қабілеттерінің жеткілікті дамымағанын көрсетеді.

Жалпы алғанда, анықтаушы кезең нәтижелері зиятында жеңіл бұзылысы бар оқушылардың байланыстырып сөйлеу, грамматикалық құрылымдарды қолдану және сөздік қорды пайдалану дағдыларының төмен деңгейде екенін айқындайды. Бұл өз кезегінде арнайы ұйымдастырылған түзету-дамыту жұмыстарын жүргізу қажеттігін және тілдік дағдыларды дамытуда тиімді әдістер мен инновациялық технологияларды қолданудың маңыздылығын дәлелдейді.

Кесте 3- «Жеке тәжірибе негізінде әңгіме құрастыру» әдістемесі (Н. С. Жукова)

Анықтаушы кезең нәтижелері

Көрсеткіштер	Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
Әңгіме құрылымының тұтастығы	3 (15%)	7 (35%)	10 (50%)
Сөйлемдерді байланыстырып айту	2 (10%)	8 (40%)	10 (50%)
Сөз таптарын дұрыс қолдану	3 (15%)	7 (35%)	10 (50%)
Сөздік қорының деңгейі	2 (10%)	7 (35%)	11 (55%)
Эмоциялық-экспрессивтік сөйлеу	4 (20%)	6 (30%)	10 (50%)
Өз ойын еркін жеткізу	3 (15%)	6 (30%)	11 (55%)

Қорытынды

Анықтаушы кезең нәтижелері зиятында жеңіл бұзылысы бар оқушылардың монологтық сөйлеу дағдылары жеткілікті деңгейде қалыптаспағанын көрсетті. Екі әдістеме бойынша да төмен деңгейдегі көрсеткіштердің басымдығы байқалады (45–50%). Бұл оқушылардың сөздік қорының шектеулілігін, сөйлемдерді байланыстырып айтудағы қиындықтарын және грамматикалық құрылымдарды қолдану дағдыларының жеткіліксіздігін дәлелдейді. Зерттеу барысында оқушылардың көпшілігі ойды жүйелі жеткізуде, сөйлемдерді логикалық тұрғыдан байланыстыруда және сөз таптарын орынды қолдануда қиналатыны анықталды. Әсіресе, сөздік қордың кедейлігі мен грамматикалық жалпылау қабілетінің әлсіздігі олардың байланыстырып сөйлеу сапасына кері әсерін тигізетіні байқалды. Бұл өз кезегінде оқушылардың тек тілдік емес, сонымен қатар танымдық әрекеттерінің де жеткілікті деңгейде дамымағанын көрсетеді. Сонымен қатар, жоғары деңгейдегі көрсеткіштердің аз болуы (10–20%) тілдік дамытушы жұмыстарды жүйелі түрде ұйымдастыру қажеттігін көрсетеді. Орташа деңгейдегі оқушылардың үлесі салыстырмалы түрде жоғары болғанымен, олардың нәтижелері тұрақсыз, яғни белгілі бір тапсырмаларда ғана көрініс беріп, толық қалыптасқан дағды деңгейіне жетпеген. Бұл топтағы оқушылар мақсатты педагогикалық қолдау арқылы жоғары деңгейге көтерілу әлеуетіне ие. Анықталған нәтижелер оқыту процесінде дәстүрлі әдістермен қатар, көрнекілікке, әрекетке және интерактивтілікке негізделген тәсілдерді кеңінен енгізудің маңыздылығын айқындайды. Әсіресе, инновациялық технологияларды (мультимедиялық құралдар, цифрлық тапсырмалар, ойын элементтері) қолдану оқушылардың оқу мотивациясын арттырып, тілдік материалды меңгеруді жеңілдетуге мүмкіндік береді.

Осы нәтижелер түзету-дамыту жұмыстарының, әсіресе инновациялық технологияларды қолдану арқылы тілдік және грамматикалық дағдыларды мақсатты түрде дамыту қажеттігін айқындайды. Сонымен қатар, әр оқушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып ұйымдастырылған жүйелі жұмыс олардың сөйлеу тілін дамытуда, коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруда және жалпы оқу жетістіктерін арттыруда маңызды фактор болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1995. — 527 с*
2. *Лубовский, В. И. Особенности психического развития аномальных детей / В. И. Лубовский. — М.: Педагогика, 1985. — 192 с.*
3. *Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.*
4. *Власова, Т. А., Певзнер, М. С. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — М.: Просвещение, 1973. — 192 с.*
5. *Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. — СПб.: Питер, 2003. — 192 с.*
6. *Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М.: Учпедгиз, 1960. — 384 с.*
7. *Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 256 с.*
8. *Струнина, Е. М. Развитие связной речи у детей / Е. М. Струнина. — М.: Просвещение, 1999. — 176 с.*
9. *Глухов, В. П. Методика формирования связной речи у детей с нарушениями развития / В. П. Глухов. — М.: Владос, 2005. — 224 с.*
10. *Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова. — М.: Эксмо, 2010. — 384 с.*

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Абиева Жанар Себенғалиевна, бастауыш сынып мұғалімі, педагог-шебер, Ақтау қаласы “№13 гимназиясы” коммуналдық мемлекеттік мекемесі Алматы қ., Қазақстан

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

Алмасова Ақбота Алмасқызы, 7М01902- “Арнайы педагогика: Аутистік спектрі бұзылған балаларды қолдау” мамандығының 2 курс магистрі, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Асхарқызы Жаннұр, 7М01902- “Арнайы педагогика: Аутистік спектрі бұзылған балаларды қолдау” мамандығының 2 курс магистрі, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Байдильдинов Талғат Жарлықасынович, п.ғ.к., доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы

Баймуратова Алуа Тулегеновна, п.ғ.к., жетекші ғылыми қызметкер, Арнайы мектепке дейінгі тәрбие зертханасы, АИБД ҰҒПО

Елдес Айдос, 7М01908 «Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды қолдау» мамандығының 2 курс магистранты

Завалишина Ольга Васильевна, п.ғ.к., доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы

Қасенғазы Гульзат Муқаметқалиқызы, Педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Қасқарауова Еңлік Мұратбекқызы, «Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру» мамандығының 1-курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Көлбай Меруерт Жұмабекқызы, «Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру» мамандығының 1-курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Мәдиярхан Гүлдана Әділханқызы, 7М01902–Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты

Марат Күндерке Асанқызы, «Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру» мамандығының 1-курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Мирзахмедова Улжан Абсаматовна, 8D01901 – Арнайы педагогика БББ 1 – курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан

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

Өмірбек Салтанат Жеңісқызы, психология ғылымының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Рсалдинова Акмарал Кусиановна, п.ғ.к., доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы

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

Самиева Гульмира Болатхановна, Омбы гуманитарлық академиясының магистранты, Әдіскер, Арнайы мектепке дейінгі білім беру зертханасы, АИБД ҰҒПО

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

Үмбетәлі Тоғжан, 7М01908 «Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды қолдау» мамандығының 1 курс магистранты

Шайжанова Қарлығаш Усеновна, п.ғ.к., доцент Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, 7М01902 –Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты,

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абиева Жанар Себенгадиевна, Казахский национальный женский педагогический университет, Коммунальное государственное учреждение "Гимназия №13" города Актау
г. Алматы, Казахстан

Аутаева Акбота Нурсултановна, к.п.н., ассоциированный профессор, заведующая кафедрой
Алмасова Ақбота Алмасқызы, магистрант 2 курса 7М01902- « Специальная педагогика: поддержка детей с расстройствами аутистического спектра»

Аскарқызы Жаннур, магистрант 2 курса 7М01902- « Специальная педагогика: поддержка детей с расстройствами аутистического спектра»

Байдильдинов Талгат Жарлыкасынович, к.п.н, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Баймуратова Алуа Тулегеновна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории специального дошкольного образования ННПЦ РСИО

Елдес Айдос.С., магистрант 2 курса образовательной программы 7М01908 «Специальная педагогика: поддержка детей с расстройствами аутистического спектра»

Завалишина Ольга Васильевна., к.п.н, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Касенгазы Гульзат Мухаметкалиевна, магистр педагогических наук, преподаватель

Кафедра специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Каскарауова Енлик Муратбековна, магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Колбай Меруерт Жумабековна, магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Мадиярхан Гүлдана Адилханқызы, Магистрант 2 курса, специальность 7М01902 – «Специальная педагогика: Логопедия»

Марат Кундерке Асанқызы, магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Мирзахмедова Улжан Абсаматовна, докторант 1 – курса ОП 8D01901 – Специальная педагогика, г. Алматы, Казахстан
Специальной педагогики КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

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

Омирбек Салтанат Женискызы, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет

Рсалдинова Акмарал Кусиановна, к.п.н, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

Сабденова Багила Алтынбековна, PhD, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

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

Самиева Гульмира Болатхановна, магистрант Омской гуманитарной академии, методист лаборатории специального дошкольного образования ННПЦ РСИО

Үмбетали Тогжан, магистрант 1 курса образовательной программы 7М01908 «Специальная педагогика: поддержка детей с расстройствами аутистического спектра»

Шайжанова Карлыгаи Усеновна, к.п.н., доцент Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

IFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abiyeva Zhanar Sebengaliyevna, primary school teacher, teacher-master3 unicipal state institution "G.Aymnasium №13" Aktau Almaty, Kazakhstan

Autaeva Akbota Nursultanovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Almasova Akbota Almaskyzy, master's degree in the 2nd year of the specialty

7M01902- "Specialized pedagogy: support for children with autism spectrum disorders"

Askarkyzy Zhannur., 2nd-year Master's student, Specialty 7M01908 – Support of Children with Autism Spectrum Disorder, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

Baimuratova Alua Tulegenovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Laboratory of Special Preschool Education, NNPC RSIO

Baidildinov Talgat Zharlykasimovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Yeldes Aidos, 2nd-year Master's student, Educational Program 7M01908 "Special Pedagogy: Support for Children with Autism Spectrum Disorders"

Zavalishina Olga, c.p.s, Associate Professor, Academic Supervisor

Kolbay Meruert Zhumabekkyzy, Ind-year Master's Student, Specialty 7M01906 - Special Pedagogy: Inclusive Education Abai Kazakh National Pedagogical University

Kaskarauova Enlik Muratbekovna, Ind-year Master's Student, Specialty 7M01906 - Special Pedagogy: Inclusive Education Abai Kazakh National Pedagogical University

Kassengazy Gulzat, Master of Pedagogical Sciences, Lecturer Department of Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University

Madiyarkhan Guldana Adilkhankyzy, 2nd-year Master's student, specialty 7M01902 – "Special Education: Speech Therapy"

Marat Kunderke Asankyzy, Ind-year Master's Student, Specialty 7M01906 - Special Pedagogy: Inclusive Education Abai Kazakh National Pedagogical University

Mirzakhmedova Ulzhan, 1st-year PhD student, Educational Program 8D01901 – Special Pedagogy, Almaty, Kazakhstan

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

Omirbek Saltanat Zheniskyzy, candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, primary school teacher, teacher-master

Rsalidinova Akmaral Kusianovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Sabdenova Bagila Altynbekovna, PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

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

Samiyeva Gulmira Bolatkhanovna, Master's student, Omsk Humanitarian Academy, Methodologist, Laboratory of Special Preschool Education, NNPC RSIO Almaty, Kazakhstan

Umbetali Togzhan, Ind-year Master's student, Educational Program 7M01908 "Special Pedagogy: Support for Children with Autism Spectrum Disorders"

Shaizhanova Karlygash Usenovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty.

МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

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

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

Бірінші бет:

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

Мақаланың құрылымы:

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

Авторларға қойылатын талаптар:

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

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

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

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

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

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

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

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

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

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

Структура статьи

1. Введение.
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.