



ХАБАРШЫ

# АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКА

СЕРИЯСЫ



СПЕЦИАЛЬНАЯ  
ПЕДАГОГИКА

ВЕСТНИК

SPECIAL  
PEDAGOGICS

BULLETIN

ISSN: 2960-1673

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

# **ХАБАРШЫ**

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

**№2 (85), 2026**

**Алматы, 2026**

Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті  
ХАБАРШЫ  
«Арнайы педагогика» сериясы,  
№2 (85), 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. Жақипбекова  
PhD, А.Ж. Калықбаева  
№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  
№ KZ04VRY00081049

Басуға 30.06.2026 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

### Құттықтау

### АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Абаева Г.А., Dora Simunovic, Модели сопровождения  
детей с расстройствами аутистического спектра:  
опыт Казахстана и Германии*

*Абаева Г.А., Dora Simunovic, Аутистік спектр  
бұзылыстары бар балаларды сүйемелдеу модельдері:  
Қазақстан мен Германия тәжірибесі*

*G.A. Abayeva, 2 Dora Simunovic, Models of support for  
children with autism spectrum disorder: the experience of  
Kazakhstan and Germany*

*Дауыпбаева У.Т., Формирование профессиональных  
компетенций педагогов в инклюзивном образовании*

*Дауыпбаева У.Т., Инклюзивті білім беру жағдайында  
педагогтердің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру*  
*U.T. Dauyrbayeva, Formation of teachers' professional  
competencies in inclusive education*

*К.Т. Toktarbekova, Psychological determinants of the  
development of socio-pedagogical competencies in future  
special educators*

*Тоқтарбекова Қ.Т., Болашақ арнайы педагогтардың  
әлеуметтік-педагогикалық құзыреттіліктерін  
дамытудың психологиялық детерминанттары*

*Токтарбекова К.Т., Психологические детерминанты  
развития социально-педагогических компетенций  
будущих специальных педагогов*

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

*O.V. Zavalishina, Zh.A. Abenova, Peculiarities of the  
development of cultural and hygienic skills in children aged  
5–6 with autism spectrum disorder: a diagnostic  
(ascertaining) study within the applied behavior analysis*

6

9

19

23

36

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК  
Серия «Специальная педагогика»,  
№2 (85), 2026

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

д.психол.н., проф Жиембаева Н.Б.  
Зам.главного редактора  
к.п.н., ст. преп. Кемешова А.М.  
Научные редакторы,  
к.психол.н., ассоц. проф.  
Аугаева А.Н.,  
к.п.н., доцент Рсаалдинова А.К.,  
магистр п.н., Умарова Ф.М.

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.

Директор школы-интерната для детей с  
нарушением интеллекта №7

Токсамбаева К.А.  
к.п.н., доцент Шеймарданов Ш.Ф.  
(Казань)

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

д.психол.н., ассоц. профессор

Ипатов А.В. (Россия);

д.психол.н., ассоц. профессор

Прудникова В.А. – д.п.н., (Россия);  
к.п.н., доцент, Низматулина И.А.  
(Казань)

Ответственный секретарь  
магистр п.н. Борисова Е.С.

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

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2025  
Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан  
3 ноябрь 2023 г. № KZ04VPY00081049  
Подписано в печать 30.06.2025.  
Формат 60x84 1/8. Объем 16,4  
уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 55.

050010, г. Алматы,  
пр. Достык, 13. КазНПУ имени Абая  
Издательство «Ұлағат»  
Казахского национального педагогического университета имени Абая

(ABA) framework

**Завалишина О.В., Абендова Ж.А.**, Аутизм спектрінң бұзылыстары бар 5–6 жастағы балаларда мәдени-гигиеналық дағдылардың қалыптасу ерекшеліктері: қолданбалы мінез-құлық талдауы (ABA) парадигмасындағы анықтаушы зерттеу

**Завалишина О.В., Абендова Ж.А.**, Особенности развития культурно-гигиенических навыков у детей 5-6 лет с рас: конституирующий срез в парадигме прикладного анализа поведения (ABA)

**Бейбітқызы А., Жігітбекова Б.Д.**, Мектеп жасына дейінгі аутистік спектрі бұзылысының коммуникативтік дағдыларын психологиялық зерттеу

**Бейбитқызы А., Жигитбекова Б.Д.**, Психологическое исследование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

**Beibitkyzy A., Zhigitbekova B.D.**, Psychological study of communication skills in preschool children with autism spectrum disorder

**Ибраимова А.А.**, Ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастырудың педагогикалық шарттары

**Ибраимова А.А.**, Педагогические условия организации групповой работы с детьми раннего возраста

**Ibraimova A.A.**, Pedagogical conditions for organizing group work with early childhood children

**Сардарова Ж.И., Дауренбекова М.Н.**, Кәсіби еңбекке баулу пәнінде зияты жеңіл зақымдалған 8-сынып оқушыларының еңбек дағдыларын дамыту

**Сардарова Ж.И., Дауренбекова М.Н.**, Развитие трудовых навыков у учащихся 8 класса с лёгкой интеллектуальной недостаточностью на уроках профессионально-трудового обучения

**Zh.I. Sardarova, M.N. Daurenbekova**, Development of work skills in 8th-grade students with mild intellectual disabilities in vocational labor training classes

## ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ

### ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Коржова Г.М., Вишневская Т.А., Ахмедиева К.Н.**, Офтальмо-эргономический подход к организованной деятельности с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста

44

60

67

78

<p><b>Kazakh National Pedagogical University named after Abai BULLETIN</b></p> <p>Series of «Special Pedagogics» №2 (85), 2026</p> <p>Periodicity – 4 numbers in a year Publishing from 2001.</p> <p><b>Editor in chief</b> doctor of Psychological sciences, professor <b>N.B. Zhienbaeva</b></p> <p><b>Deputy editor</b> candidate of Pedagogical sciences <b>A.M. Kemesnova</b></p> <p><b>Scientific editor, candidate of Pedagogical sciences, A.Autaeva,</b> <b>A.K. Rsaldinova</b> candidate of pedagogical sciences, senior associate professor <b>F.M.Umarova</b></p> <p><b>Master of Pedagogical sciences</b></p> <p><b>The editorial board members</b> associate professor <b>G. Abayeva,</b> doctor of Pedagogical sciences, professor <b>Z.Movkebaeva,</b> <b>A.A. Baitursynova,</b> candidate of Pedagogical sciences, <b>Z. Bekbayeva,</b> candidate of Pedagogical sciences, <b>T.J. Baideldinov,</b> candidate of Pedagogical sciences, <b>O.V. Zavalishina</b> candidate of Psychological sciences <b>K.U. Shaizhanova</b> <b>PhD, S.S. Zhakipbekova</b> <b>PhD, A.Zh. Kalykbaeva</b> Director of the boarding school for children with intellectual disabilities №. 7 <b>K.A. Toksambayeva</b> Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor <b>Sheimardanov Sh.F.</b> (Kazan) master of pedagogical sciences, senior master of pedagogical sciences, Professor <b>E.Kulesha (Warsawa),</b> Professor <b>L. Hoppe (Berlin),</b> doctor of pedagogical sciences, professor <b>Zh.A. Pailozjn (Armenia),</b> doctor of Psychological sciences, associate professor <b>A.V. Ipatov (Russia)</b> <b>Prudnikova V.A.</b> – Doctor of Pedagogical Sciences, (Russia); Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, <b>Nigmatullina I.A.</b> (Kazan)</p> <p><b>Responsible secretary</b> <b>Master of Pedagogical sciences</b> <b>E.S. Borisova</b></p> <p><b>Technical Secretary</b> <b>Lecturer, U.A. Mirzakhmedova</b> Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2026 The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK 3 November 2023. № KZ04VPY00081049 Signed to print 30.06.2025. 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><b>Коржова Г.М., Вишневская Т.А., Ахмедиева К.Н.,</b> <i>Мектепке дейінгі жастағы көру қабілеті бұзылған балалармен ұйымдастырылған іс-әрекеттегі офтальмо-эргономикалық тәсіл</i> <b>Korzhova G.M., Vishnevskaya T.A., Akhmediyeva K.N.,</b> <i>Ophthalmo-ergonomic approach to organized activities with preschool children with visual impairments</i></p> <p><b>Каримова Д.Р., Мовкебаева З.А., Ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативтік дағдыларының даму ерекшеліктері</b> <b>Каримова Д.Р., Мовкебаева З.А.,</b> Особенности развития коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями <b>D.R. Karimova, Z.A. Movkebayeva,</b> Features of the development of communication skills in children with special educational needs</p> <p><b>Рсалдинова А.К., Караманова Н.М.,</b> Аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың имитация дағдысының ерекшеліктері <b>Рсалдинова А.К., Караманова Н.М.,</b> Особенности навыков имитации у детей с расстройствами аутистического спектра <b>A.K. Rsaldinova, N.M. Karamanova,</b> Characteristics of imitation skills in children with autism spectrum disorder</p> <p><b>Шайжанова К.У., Есімбек Н.Т.,</b> Нашар көретін 7-8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдауын дамыту <b>Шайжанова К.У., Есімбек Н.Т.,</b> Развитие слухового восприятия текста у слабовидящих детей 7–8 лет <b>K.U. Shaizhanova, N.T. Yesimbek,</b> Development of auditory text comprehension in children with low vision aged 7–8 years</p> <p><b>АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР.....</b> 110 <b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b> 112 <b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....</b> 114 <b>МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР ....</b> 116 <b>ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ.....</b> 117</p>	<p>87</p> <p>94</p> <p>104</p> <p>110</p> <p>112</p> <p>114</p> <p>116</p> <p>117</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 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**

## Аутаева Ақбота Нұрсұлтанқызы – 65 жаста!

2026 жылы арнайы педагогика ғылымының көрнекті өкілі, білікті ұстаз, тәжірибелі ғалым және жоғары мектептің беделді маманы Аутаева Ақбота Нұрсұлтанқызы өзінің мерейлі 65 жасын атап өтуде.

Ақбота Нұрсұлтанқызы 1961 жылдың 18 мамырында Алматы облысы, Көксу ауданында дүниеге келген. Балалық шағынан білім мен ғылымға құштар болып өскен ол өз өмірін педагогика саласына арнауды ерте таңдады. Бұл таңдау оның бүкіл еңбек жолының мазмұнына айналып, арнайы педагогика ғылымының дамуына қосылған елеулі үлеспен жалғасты.



1978 жылы Герцен атындағы Ленинград мемлекеттік педагогикалық университетіне оқуға түсіп, сурдопедагогика және орыс тілі мен әдебиеті мамандығын меңгерді. 1983 жылы университетті сәтті тәмамдап, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс істеудің ғылыми және практикалық негіздерін терең игерген маман ретінде кәсіби қызметін бастады.

Сол жылы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде еңбек жолын бастап, аға лаборант, тағылымдамадан өтуші-зерттеуші, оқытушы, аға оқытушы қызметтерін атқарды. Жас маманның ғылымға деген қызығушылығы, кәсібіне деген адалдығы мен жауапкершілігі оның үлкен ғылыми жолға түсуіне негіз болды.

1991 жылы Ақбота Нұрсұлтанқызына психология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесі берілді. Бұл оның табанды ізденісінің, ғылыми еңбегінің және кәсіби шеберлігінің заңды нәтижесі еді. 2000 жылдан бастап арнайы педагогика кафедрасында доцент міндетін атқарып, кейін кафедра меңгерушісі қызметіне тағайындалды.

Қазіргі уақытта Ақбота Нұрсұлтанқызы Педагогика және психология институтының Арнайы білім беру кафедрасын басқарып, үлкен және жемісті жұмыс істейтін профессорлық-оқытушылар ұжымының танымал көшбасшысы болып табылады.

Ғалымның кәсіби қызметі арнайы педагогика, сурдопедагогика, инклюзивті білім беру және болашақ арнайы педагогтарды даярлау мәселелерімен тығыз байланысты. Ол ұзақ жылдар бойы жоғары білім беру жүйесінде жемісті еңбек етіп, 12 білім беру бағдарламасының авторы ретінде мыңдаған студенттің, жүздеген магистранттың және ондаған докторанттың кәсіби қалыптасуына ықпал етті. Оның дәрістері мен ғылыми жетекшілігі көптеген жас мамандардың ғылым мен білім жолындағы бағыт-бағдарын айқындады.

Ақбота Нұрсұлтанқызы ғылыми зерттеулерін үздіксіз дамытып келеді. Оның еңбектері ғылыми қауымдастық тарапынан жоғары бағаланып, мақалалары халықаралық деңгейдегі беделді ғылыми басылымдарда жарияланды. Ғалым ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу, инклюзивті құзыреттілікті қалыптастыру, арнайы педагогтарды кәсіби даярлау мәселелеріне арналған маңызды зерттеулер жүргізіп, отандық арнайы педагогика ғылымының дамуына зор үлес қосты.

Бүгінде Ақбота Нұрсұлтанқызы Аутаева – арнайы педагогика саласының танымал ғалымы, тәжірибелі ұстазы, білікті ұйымдастырушысы және ғылым мен білімге адал қызмет етіп келе жатқан тұлға. Оның өмір жолы кәсібіне деген шынайы берілгендіктің, үздіксіз ізденістің, жоғары жауапкершіліктің және ұстаздық миссияға адалдықтың жарқын үлгісі болып табылады.

### **Құрметті Ақбота Нұрсұлтанқызы!**

*Сізді мерейлі 65 жасқа толуыңызбен шын жүректен құттықтаймыз! Сіздің арнайы педагогика ғылымы мен білім беру саласының дамуына қосқан өлшеусіз үлесіңіз, шәкірт тәрбиелеудегі қажырлы еңбегіңіз және ғылыми ізденістеріңіз әріптестеріңіз бен білім алушыларыңыздың зор құрметіне ие.*

*Сізге зор денсаулық, ұзақ ғұмыр, отбасыңызға амандық, баянды бақыт, шығармашылық шабыт және жаңа ғылыми жетістіктер тілейміз. Ғылым мен білім жолындағы еңбегіңіздің жемісін көріп, абырой биігінен көріне беруіңізге тілектеспіз.*

*«Арнайы педагогика» кафедрасының ұжымы, білім алушы магистранттар мен докторанттар, сондай-ақ «Арнайы педагогика» журналының редакциялық алқасы Сізге мықты денсаулық, толағай табыс және жаңа шығармашылық белестер тілейді!*

## ***Аутаевой Акботе Нурсултановне – 65 лет!***

18 мая 1961 года в Коксуском районе Алматинской области родилась будущий ученый, педагог, выдающийся специалист в области специальной педагогики Акбота Нурсултановна Аутаева. С раннего детства, проявляя стремление к знаниям, она осознанно выбрала педагогическую стезю и посвятила ей свою жизнь.

В 1978 году Акбота Нурсултановна поступила в Ленинградский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, где получила специальность сурдопедагога, а также квалификацию преподавателя русского языка и литературы. В 1983 году она успешно окончила университет и начала свою профессиональную деятельность как специалист, глубоко освоивший теоретические и практические основы работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

В том же году она была принята на должность старшего лаборанта в Казахский национальный педагогический университет имени Абая. В дальнейшем работала стажёром-исследователем, преподавателем, старшим преподавателем, доцентом.

Интерес к науке, высокая ответственность и преданность профессии стали прочной основой её дальнейшего научного становления. В 1991 году Акботе Нурсултановне была присуждена ученая степень кандидата психологических наук. Это стало закономерным результатом многолетнего труда, настойчивости и научного поиска.

В настоящее время Акбота Нурсултановна возглавляет Кафедру специального образования Факультета педагогики и психологии, являясь признанным лидером большого и плодотворно работающего профессорско-преподавательского коллектива.

Профессиональная деятельность ученого тесно связана с развитием специальной педагогики, инклюзивного образования, сурдопедагогики и подготовкой будущих специалистов в области специального образования. На протяжении многих лет Акбота Нурсултановна плодотворно работала в системе высшего образования. Являясь автором 12 образовательных программ, она передала свои знания и опыт тысячам студентов, сотням магистрантов и десяткам докторантов, помогая им в профессиональном становлении и выборе жизненного пути.

Акбота Нурсултановна продолжает активно заниматься научно-исследовательской деятельностью. Её научные труды получили высокую оценку международного научного сообщества, а статьи опубликованы в авторитетных мировых научных изданиях. Значительное место в её исследованиях занимают вопросы обучения детей с особыми образовательными потребностями, формирования инклюзивной компетентности и профессиональной подготовки специальных педагогов.

Сегодня Акбота Нурсултановна Аутаева — авторитетный ученый в области специальной педагогики, опытный преподаватель, талантливый организатор и руководитель, человек, преданно служащий науке и образованию. Её жизненный путь является ярким примером целеустремленности, верности избранному делу и искренней преданности высокой миссии педагога.

### ***Уважаемая Акбота Нурсултановна!***

*От всей души поздравляем Вас с замечательным юбилеем — 65-летием!*

*Желаем Вам крепкого здоровья, долгих лет жизни, благополучия, неиссякаемой энергии, вдохновения и дальнейших успехов в научной и педагогической деятельности. Пусть богатый опыт, мудрость и профессионализм и впредь служат развитию отечественной науки и образования, а Ваш труд приносит заслуженное признание и новые достижения!*

*Ваши глубокие знания, высокий профессионализм и человеческая мудрость всегда являются примером для коллег, учеников, магистрантов и докторантов.*

*Коллектив кафедры «Специальная педагогика», магистранты и докторанты, а также редакционная коллегия журнала «Специальная педагогика» желают Акботе Нурсултановне крепкого здоровья, семейного благополучия, новых творческих свершений и дальнейших успехов в профессиональной деятельности!*

## **Akbota Nursultanovna Autaeva celebrates her 65th Anniversary!**

On May 18, 1961, Akbota Nursultanovna Autaeva, who would later become a distinguished scholar, educator, and prominent specialist in the field of Special Education, was born in the Koxsu District of the Almaty Region. From an early age, she demonstrated a strong commitment to learning and consciously chose the teaching profession, to which she has devoted her entire life.

In 1978, she enrolled at the A. I. Herzen Leningrad State Pedagogical Institute, where she specialized in the Education of Learners with Hearing Impairment, earned qualifications as a teacher of Russian Language and Literature. Upon graduating in 1983, she began her professional career as a specialist with extensive theoretical knowledge and practical expertise in the education of children with special educational needs.

In the same year, she joined Abai Kazakh National Pedagogical University, where she advanced through the academic ranks from Senior Laboratory Assistant and Research Trainee to Associate Professor and, subsequently, Head of the Department.

Her dedication to research, strong sense of responsibility, and commitment to her profession laid a solid foundation for her academic development. In 1991, she was awarded the degree of Candidate of Psychological Sciences, marking an important milestone in her scholarly career and reflecting years of diligent work, perseverance, and scientific inquiry.

Currently, Akbota Nursultanovna serves as Head of the Department of Special Education within the Faculty of Pedagogy and Psychology. She is widely recognized as an effective academic leader who successfully guides a cohesive team of faculty members engaged in teaching, research, and educational activities.

Her professional career has been closely associated with the advancement of Special Education, Inclusive Education, the Education of Learners with Hearing Impairments, and the preparation of future specialists in these fields. Throughout her many years of service in higher education, she has made a substantial contribution to the training of highly qualified professionals. As the author of twelve educational programmes, she has significantly contributed to the development of Special Education in Kazakhstan. Over the course of her academic career, she has shared her knowledge and professional expertise with thousands of students, hundreds of master's students, and numerous doctoral candidates, supporting their professional and scholarly development.

Akbota Nursultanovna continues to pursue active research. Her scholarly work has received recognition from the international academic community, and her publications have appeared in reputable international journals. Her research interests focus on the education of children with special educational needs, the development of inclusive competence, and the professional preparation of special education teachers.

Today, Akbota Nursultanovna Autaeva is recognized as a respected scholar in the field of Special Education, an accomplished educator, a talented administrator, and a dedicated leader who has devoted her life to science and education. Her professional journey serves as an inspiring example of determination, commitment to her chosen field, and unwavering dedication to the noble mission of teaching.

### ***Dear Akbota Nursultanovna,***

*Please accept our sincere congratulations on the occasion of your 65th anniversary.*

*We wish you good health, happiness, prosperity, inexhaustible energy, inspiration, and continued success in your academic and educational endeavors. May your extensive experience, wisdom, and professionalism continue to contribute to the advancement of education and science, and may your work be rewarded with well-deserved recognition and new achievements.*

*Your profound knowledge, outstanding professionalism, and personal wisdom continue to inspire colleagues, students, master's students, and doctoral candidates alike.*

*The faculty and staff of the Department of Special Education, together with master's and doctoral students, as well as the Editorial Board of the journal Special Education, extend their best wishes for good health, family well-being, continued creative accomplishments, and every success in your professional activities.*

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

УДК 376.112.4

МРНТИ 14.01.11

DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.001>

<sup>1</sup>Г.А. Абаева, <sup>2</sup>Dora Simunovic

<sup>1</sup> *Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)*

<sup>2</sup> *Университет Конструктор (Бремен, Германия)*

**МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ОПЫТ КАЗАХСТАНА И ГЕРМАНИИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема построения модели сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) на основе сравнительного анализа Казахстанского и Германского опыта. Актуальность исследования обусловлена ростом выявляемости РАС, необходимостью раннего скрининга, межведомственной координации, подготовки специалистов и создания доступной образовательной среды. На основе анализа отечественных программ, материалов по скринингу, методических рекомендаций по маршрутизации и описаний Германских практик сопровождения обоснована авторская модель, включающая раннее выявление, комплексную диагностику, индивидуальный маршрут, коррекционно-развивающую работу, поддержку семьи, инклюзивное обучение, социальную адаптацию и мониторинг результатов. Показано, что опыт Казахстана характеризуется активным формированием научно-методической базы и внедрением адаптированных инструментов скрининга, тогда как Германская практика демонстрирует устойчивую роль консультационных центров, сопровождаемого проживания, социальной занятости и правовой поддержки семьи. Предложенная модель ориентирована на непрерывность, семейно-центрированность, доказательность, междисциплинарность и индивидуализацию помощи.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, специальная педагогика, психолого-педагогическое сопровождение, раннее вмешательство, инклюзивное образование.

<sup>1</sup> Г.А. Абаева, <sup>2</sup> Dora Simunovic

<sup>1</sup> *Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)*

<sup>2</sup> *Constructor University (Бремен, Германия)*

**АУТИСТИК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫ СҮЙЕМЕЛДЕУ  
МОДЕЛЬДЕРІ: ҚАЗАҚСТАН МЕН ГЕРМАНИЯ ТӘЖІРИБЕСІ**

**Аңдатпа.** Мақалада Қазақстан мен Германия тәжірибесін салыстырмалы талдау негізінде аутистік спектр бұзылыстары (АСБ) бар балаларды сүйемелдеу моделін құру мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі АСБ жағдайларының анықталу жиілігінің артуымен, ерте скрининг жүргізу, ведомствоаралық үйлестіруді қамтамасыз ету, мамандарды даярлау және қолжетімді білім беру ортасын қалыптастыру қажеттілігімен айқындалады. Отандық бағдарламаларды, скрининг материалдарын, бағыттау бойынша әдістемелік

ұсынымдарды және Германиядағы сүйемелдеу тәжірибелерін талдау негізінде ерте анықтауды, кешенді диагностиканы, жеке сүйемелдеу маршрутын, түзете-дамыту жұмысын, отбасын қолдауды, инклюзивті білім беруді, әлеуметтік бейімдеуді және нәтижелерді мониторингілеуді қамтитын авторлық модель негізделді. Қазақстан тәжірибесі ғылыми-әдістемелік базаның белсенді қалыптасуымен және бейімделген скрининг құралдарының енгізілуімен сипатталатыны, ал Германия тәжірибесі консультациялық орталықтардың, сүйемелденетін өмір сүрудің, әлеуметтік жұмыспен қамтудың және отбасын құқықтық қолдаудың орнықты жүйесімен ерекшеленетіні көрсетілді. Ұсынылған модель үздіксіздік, отбасына бағдарлану, дәлелділік, пәнаралық ықпалдастық және көмекті дараландыру қағидаттарына негізделген.

**Түйін сөздер:** аутистік спектр бұзылыстары, арнайы педагогика, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, ерте араласу, инклюзивті білім беру.

<sup>1</sup> G.A. Abayeva, <sup>2</sup> Dora Simunovic

<sup>1</sup> Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan)

<sup>2</sup> Constructor University (Bremen, Germany)

## **MODELS OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: THE EXPERIENCE OF KAZAKHSTAN AND GERMANY**

**Abstract.** This article examines the development of a support model for children with autism spectrum disorder (ASD) based on a comparative analysis of the experiences of Kazakhstan and Germany. The relevance of the study is determined by the increasing prevalence of ASD, the need for early screening, interagency coordination, specialist training, and the creation of an accessible educational environment. Based on the analysis of national programs, screening materials, methodological guidelines for referral pathways, and descriptions of German support practices, the authors propose a comprehensive support model that includes early identification, multidisciplinary assessment, individualized support planning, correctional and developmental intervention, family support, inclusive education, social adaptation, and outcome monitoring. The findings indicate that Kazakhstan has made significant progress in developing a scientific and methodological framework and implementing adapted screening tools, while Germany demonstrates well-established practices involving counseling centers, supported living, social employment, and legal support for families. The proposed model is based on the principles of continuity, family-centeredness, evidence-based practice, interdisciplinary collaboration, and individualized support.

**Keywords:** autism spectrum disorder, special education, psychological and pedagogical support, early intervention, inclusive education.

**Введение.** Расстройства аутистического спектра относятся к числу наиболее сложных нарушений нейроразвития, поскольку затрагивают не один изолированный навык, а всю систему социального взаимодействия, коммуникации, поведения, сенсорной регуляции и адаптации ребенка к окружающей среде. В педагогической практике это означает, что помощь ребенку с РАС не может ограничиваться отдельными занятиями с специалистами. Она должна представлять собой целостную систему сопровождения, в которой медицинская, психолого-педагогическая, социальная и семейная поддержка взаимно дополняют друг друга.

В Казахстане проблема сопровождения детей с РАС в последние годы приобрела особую значимость. Увеличивается число детей, нуждающихся в ранней помощи, расширяется сеть организаций, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, разрабатываются специальные программы, усиливается внимание к скринингу и междисциплинарной диагностике. Вместе с тем практика показывает, что сама

по себе доступность отдельных услуг еще не гарантирует эффективности помощи. Семья часто сталкивается с разрозненностью маршрута: скрининг проводится в одной системе, диагностика - в другой, коррекционная помощь - в третьей, а включение в образовательную среду зависит от готовности конкретной организации и компетентности специалистов [1,2].

Опыт Германии представляет интерес для Казахстана всего тем, что в нем сопровождение людей с РАС рассматривается не только как образовательная задача, но и как вопрос качества жизни, доступности среды, социальной занятости, консультирования семьи, сопровождаемого проживания и защиты прав. В материалах по опыту Германии подчеркивается роль консультационных центров, общественных организаций, служб социальной поддержки и региональных структур, которые помогают семье ориентироваться в возможностях помощи, получать первичную консультацию, подбирать специалистов и планировать дальнейший маршрут ребенка [3].

Цель настоящей статьи - на основе анализа материалов о сопровождении детей с РАС в Казахстане и Германии обосновать структурную модель сопровождения для нашей системы специального образования. Для достижения цели решались следующие задачи: основные проблемы сопровождения детей с РАС; выявить сильные стороны Казахского опыта; рассмотреть релевантные элементы Германской практики; определить принципы построения модели сопровождения; предложить этапы и содержательные компоненты модели.

#### ***Материалы и методы исследования***

Исследование выполнено в логике теоретико-аналитического и сравнительно-педагогического анализа. Материалами послужили научные и методические документы, посвященные раннему выявлению РАС, программам психолого-педагогической помощи детям с аутизмом, маршрутизации лиц с РАС, а также описаниям Германского опыта доступной среды и сопровождения. Особое внимание уделено документам, в которых представлены Казахские подходы к специальной развивающей работе с детьми с аутизмом, внедрение адаптированного скринингового инструментария, а также межведомственные и общественные практики поддержки.

Методологически статья опирается на несколько взаимодополняющих подходов. Системный подход позволяет рассматривать сопровождение как совокупность взаимосвязанных компонентов: раннее выявление, диагностика, индивидуальная программа, коррекционно-развивающая работа, образовательная адаптация, сопровождение семьи и мониторинг. Личностно-ориентированный подход акцентирует внимание на индивидуальных особенностях ребенка, его сильных сторонах, мотивации, сенсорном профиле и темпе развития. Семейно-центрированный подход предполагает, что родители выступают не пассивными получателями рекомендаций, а активными участниками развивающего процесса. Межведомственный подход рассматривает помощь ребенку как координацию ресурсов здравоохранения, образования, социальной защиты, общественного сектора и местного сообщества.

В статье сравнительный анализ использован для выделения принципов и организационных решений, которые могут быть адаптированы с учетом национального контекста. Такой подход особенно важен, поскольку сопровождение детей с РАС всегда зависит от нормативной базы, кадровых ресурсов, доступности организаций, уровня подготовки специалистов и социальной готовности общества к инклюзии.

*Дискуссия и результаты.* Современная специальная педагогика исходит из того, что РАС является гетерогенным состоянием. Дети с одинаковым диагнозом могут существенно различаться по уровню речи, когнитивному развитию, адаптивному поведению, сенсорной чувствительности, эмоциональной регуляции, потребности в поддержке и способности включаться в групповую деятельность. Поэтому универсальная программа поддержки, одинаково эффективная для всех детей с РАС, невозможна. Наиболее оправданным является

не выбор одного метода как единственно правильного, а построение индивидуальной стратегии помощи на основе оценки возможностей и потребностей ребенка.

В казахстанской специальной педагогике и психологии, методических документах, программах подчеркивается, что работа должна быть направлена прежде всего на развитие общения, социального взаимодействия и социализации. Это принципиально важно: педагогическая помощь не должна сводиться к формальному обучению отдельным академическим навыкам, если ребенок не готов к совместному вниманию, эмоциональному контакту, пониманию социальных смыслов и принятию правил взаимодействия. В таком случае первичным становится формирование базовой коммуникативной включенности, снижение сенсорного и эмоционального дискомфорта, развитие доступных средств общения и постепенное расширение социального опыта [1,2,4].

Сопровождение детей с РАС также требует баланса между структурированностью и гибкостью. С одной стороны, ребенку необходимы предсказуемая среда, визуальные опоры, понятная последовательность действий, дозированная нагрузка и ясные правила. С другой стороны, чрезмерная жесткость может закреплять стереотипность и препятствовать переносу навыков в реальную жизнь. Поэтому модель сопровождения должна предусматривать постепенное расширение ситуаций применения навыков: от индивидуального занятия к подгруппе, от кабинета специалиста к классу, от образовательной организации к семье и социокультурной среде [5-7].

Ключевое место занимает раннее вмешательство. Чем раньше выявляются признаки риска РАС и начинается целенаправленная помощь, тем выше вероятность позитивной динамики в коммуникации, адаптивном поведении и социальной включенности. При этом скрининг не заменяет диагностику. Его задача - своевременно выделить детей группы риска и направить их на углубленную оценку, а затем на коррекционно-развивающие мероприятия. Следовательно, скрининг должен быть связан с маршрутом помощи, иначе выявление риска не приведет к реальным изменениям в жизни ребенка и семьи [8-12].

Казахстанский опыт сопровождения детей с РАС можно охарактеризовать как этап активного становления научно-методической, диагностической и организационной базы. В стране уже имеются специальные программы и методические разработки, ориентированные на психологов, педагогов, дефектологов, специалистов коррекционных кабинетов, реабилитационных центров, дошкольных и школьных организаций. Важным достижением является признание того, что ребенок с РАС нуждается не только в коррекции отдельных нарушений, но и в индивидуальной развивающей программе, учитывающей возраст, степень выраженности аутистических проявлений, уровень коммуникации, поведение, сенсорные особенности и семейный контекст.

Существенным компонентом казахстанской практики выступают программы для детей раннего и дошкольного возраста с различной степенью выраженности аутистических расстройств, для детей дошкольного и школьного возраста, а также отдельный блок по вовлечению родителей в развивающую работу. Это показывает, что отечественная модель постепенно отходит от унифицированного подхода и переходит к дифференциации помощи по возрасту, тяжести нарушений и образовательным потребностям.

Одновременно сохраняется ряд системных трудностей.

Во-первых, сопровождение детей с РАС часто остается фрагментарным: отдельные специалисты работают качественно, но между ними не всегда налажена регулярная коммуникация.

Во-вторых, недостаточно разработаны механизмы оценки эффективности применяемых методик в национальном контексте.

В-третьих, семья нередко вынуждена самостоятельно искать информацию, специалистов и программы, что увеличивает риск позднего начала помощи.

В-четвертых, педагогические организации различаются по уровню готовности к включению детей с РАС: ресурсные классы, тьюторское сопровождение, адаптация среды и подготовка педагогов развиваются неравномерно.

Тем не менее казахстанская система имеет значительный потенциал. Сильной стороной является наличие научно-методических центров и специалистов в области специальной педагогики, накопленный опыт коррекционно-развивающей работы, развитие программ повышения квалификации, внимание к раннему скринингу и включение родителей в процесс помощи. Дальнейшее развитие должно быть связано не с увеличением количества разрозненных методик, а с построением понятной маршрутизации ребенка: от выявления риска до образовательной и социальной интеграции.

Опыт Германии сопровождения людей с РАС представляет интерес не столько отдельными методиками, сколько организационной философией помощи. В представленных материалах сопровождение рассматривается как межведомственный и жизненный маршрут, включающий консультирование семьи, обучение, адаптацию к быту и труду, подготовку к самостоятельной жизни, сопровождаемое проживание, социальную дневную активность и занятость. Такой подход расширяет рамки специальной педагогики: ребенок с РАС воспринимается не только как обучающийся с особыми образовательными потребностями, но как человек, которому необходимо обеспечить качество жизни и участие в обществе на разных возрастных этапах.

В данной практике значимую роль играют консультационные центры для людей с аутизмом, их родственников и специалистов. Центры помогают семье, когда у ребенка только предполагается РАС: дают первичную консультацию, информируют о возможностях поддержки, направляют к врачам и психологам, помогают ориентироваться в региональных структурах и правовых вопросах. Для Казахстана данный элемент особенно актуален, поскольку многие семьи испытывают информационный дефицит сразу после появления первых подозрений или постановки диагноза.

Отдельного внимания заслуживает опыт организаций, поддерживающих самостоятельность и социальную занятость людей с РАС. В материалах описаны структуры, которые создают условия для сопровождаемого проживания, трудовой подготовки, работы в мастерских, сфере услуг и торговли. Для детской специальной педагогики это важно как ориентир долгосрочной перспективы: школьное сопровождение должно готовить ребенка не только к усвоению программы, но и к максимально возможной самостоятельности, бытовой компетентности, социальному участию и будущей профессиональной занятости.

Германская модель также демонстрирует значимость общественного сектора. Некоммерческие организации, родительские сообщества, фонды и консультационные службы выполняют посредническую функцию между семьей, государственными учреждениями и профессиональным сообществом. Они помогают формировать запрос на качественные услуги, распространять информацию, создавать доступные мероприятия и поддерживать семью в ситуациях неопределенности. Для Казахстана этот опыт может быть полезен при развитии партнерства между образовательными организациями, аутизм-центрами, родительскими объединениями и местными исполнительными органами.

В материалах по международному скринингу отмечается, что в Германии скрининг чаще проводится по обращаемости и при подозрении у педиатра, а средний возраст постановки диагноза может оставаться достаточно поздним. Это показывает, что даже развитая система социальной поддержки нуждается в улучшении раннего выявления и единой маршрутизации. Для Казахстана данное наблюдение важно: сильная социальная поддержка не заменяет ранний скрининг, а ранний скрининг не заменяет дальнейшее сопровождение. Эффективность возникает только при их соединении.

### **Системный разрыв и направления развития**

Сравнение двух моделей показывает, что основные различия связаны не столько с используемыми методами помощи, сколько с уровнем организационной связанности системы сопровождения.

Как в Казахстане, так и в Германии используются современные подходы к развитию коммуникации, социальной адаптации и обучению детей с РАС. Однако эффективность сопровождения определяется не только качеством отдельных услуг, но и тем, насколько они объединены в единый маршрут поддержки.

В Казахстане основной разрыв заключается не в методах помощи, а в отсутствии единого маршрута сопровождения, объединяющего диагностику, образование и социальную интеграцию. Данный факт указывает на необходимость перехода от фрагментарного оказания услуг к системной модели сопровождения, обеспечивающей преемственность помощи на всех этапах развития ребенка.

Следовательно, перспективным направлением развития казахстанской системы является создание механизмов координации между медицинскими, образовательными и социальными структурами, а также обеспечение непрерывности сопровождения семьи после выявления нарушений развития. Сравнение показывает, что Казахстан и Германия находятся в разных институциональных условиях, однако сталкиваются с общей задачей: перейти от отдельных услуг к непрерывной системе сопровождения. Казахский опыт силен в развитии специальных педагогических программ, методических рекомендаций и адаптации скрининговых инструментов. Опыт Германии особенно ценен в вопросах консультирования семьи, доступной среды, сопровождаемого проживания, социальной занятости и участия общественных организаций. В обобщенном виде различия и точки сближения представлены в таблице 1.

<b>Критерий</b>	<b>Казахстан</b>	<b>Германия</b>
Раннее выявление	Внедряется адаптированный система скрининга	Чаще используется выявление по обращаемости; консультационные службы помогают семье при подозрении на РАС, но единая ранняя маршрутизация не всегда выражена.
Психолого-педагогическая помощь	Разработаны специальные программы для детей разного возраста и степени выраженности нарушений; акцент на коммуникации, социализации, индивидуальной программе.	Помощь встроена в широкую систему консультирования, социальной поддержки, образования, труда и проживания.
Семья	Семейно-центрированный подход заявлен как важный принцип; но требуется расширение системной родительской поддержки.	Родитель получает консультации, информацию о правах, региональных структурах и вариантах сопровождения.
Инклюзивное образование	Развиваются ресурсные классы, тьюторское сопровождение, подготовка педагогов; качество зависит от региона и организации.	Образовательная поддержка связана с социальной интеграцией и дальнейшим жизненным маршрутом.

Долгосрочная перспектива	Основной фокус пока сосредоточен на детстве, коррекционной помощи и включении в образование.	Сильнее выражены элементы сопровождения взрослой жизни: труд, быт, проживание, социальная активность.
Кадровое обеспечение	Актуальны программы повышения квалификации педагогов, психологов, педагогов-ассистентов и специалистов.	Сопровождение опирается на межпрофессиональные команды и взаимодействие социальных работников, педагогов, врачей и консультантов.

Данное сравнение позволяет сделать вывод: оптимальная модель для Казахстана должна соединять отечественные достижения специальной педагогики с организационными решениями, характерными для германской практики. Речь идет не о копировании, а об адаптации принципов: доступность информации для семьи, единый маршрут, межведомственная координация, подготовка кадров, ориентация на качество жизни и преемственность помощи.

На основе проведенного анализа предлагается модель сопровождения детей с РАС, состоящая из восьми взаимосвязанных блоков.

*Первый блок* - информирование и первичное выявление. Он включает повышение осведомленности родителей, педиатров, педагогов дошкольных организаций и специалистов первичного звена о ранних признаках РАС: дефиците совместного внимания, задержке коммуникации, ограниченности игры, необычных сенсорных реакциях, повторяющемся поведении. На этом этапе важно исключить обвинительную риторику в адрес родителей и обеспечить доступную информацию о том, куда обращаться при подозрении на РАС.

*Второй блок* - скрининг и направление на углубленную оценку. Скрининг должен запускать маршрут, а не завершаться сообщением о риске. Если у ребенка выявлен повышенный риск, семья должна получить конкретный план последующих действий: консультация профильного специалиста, психолого-педагогическая оценка, определение потребности в ранней помощи.

*Третий блок* - комплексная диагностика и оценка образовательных потребностей. Она должна включать медицинскую, психологическую, педагогическую, логопедическую, дефектологическую и при необходимости сенсорную оценку. Цель диагностики - не только подтвердить или уточнить диагноз, но и понять функциональный профиль ребенка: как он общается, что его мотивирует, какие стимулы перегружают, какие навыки уже сформированы, какие формы помощи наиболее приемлемы. В центре внимания должны быть не только дефициты, но и сильные стороны ребенка.

*Четвертый блок* - индивидуальный маршрут сопровождения. Он представляет собой согласованный план действий для семьи и специалистов. В маршруте фиксируются цели, ответственные специалисты, формы занятий, режим нагрузки, способы коммуникации, адаптации среды, участие родителей, критерии оценки динамики и сроки пересмотра программы. Его необходимо регулярно обновлять с учетом развития ребенка.

*Пятый блок* - коррекционно-развивающая и образовательная работа. В зависимости от потребностей ребенка могут использоваться элементы поведенческих, развивающих, эмоционально-ориентированных, сенсорных и коммуникативных подходов. При этом выбор методов должен определяться не модой и не рекламой, а оценкой конкретного ребенка и подготовленностью специалиста. Важными направлениями являются развитие совместного внимания, понимания речи, альтернативной и дополнительной коммуникации, игры, самообслуживания, эмоциональной регуляции, социально приемлемого поведения и взаимодействия со сверстниками.

*Шестой блок* - поддержка семьи. Родители должны получать не только общие рекомендации, но и практическое обучение: как организовать среду дома, как использовать визуальные подсказки, как реагировать на поведенческие трудности, как развивать коммуникацию в повседневных ситуациях, как снижать сенсорную перегрузку. Семья нуждается также в психологической поддержке, поскольку диагноз ребенка часто сопровождается тревогой, чувством вины, эмоциональным выгоранием и социальной изоляцией.

*Седьмой блок* - инклюзивная образовательная среда. Включение ребенка с РАС в дошкольную или школьную организацию требует предварительной подготовки среды: визуального расписания, предсказуемого режима, адаптированных заданий, сенсорных пауз, понятных правил, тьюторского или ассистентского сопровождения при необходимости. Педагог должен понимать, что нежелательное поведение часто является не проявлением «непослушания», а способом сообщить о перегрузке, непонимании задания, тревоге или отсутствии доступной коммуникации.

*Восьмой блок* - мониторинг и преемственность. Эффективность сопровождения должна оцениваться не только по количеству проведенных занятий, но и по функциональным изменениям: ребенок чаще инициирует контакт, лучше понимает инструкции, переносит навыки в быт, меньше испытывает перегрузку, участвует в групповой деятельности, использует доступные средства коммуникации, семья чувствует себя более компетентной. При переходе из ранней помощи в детский сад, из детского сада в школу, из начального звена в основное необходимо обеспечивать передачу информации и преемственность условий.

*Обсуждение.* Предлагаемая модель показывает, что сопровождение детей с РАС должно рассматриваться как управляемый процесс, а не как сумма отдельных занятий. Ее практическая ценность заключается в том, что она связывает раннее выявление, диагностику, образовательную поддержку, работу с семьей и социальную перспективу. Именно отсутствие такой связности часто становится главным барьером для семьи: родители получают заключение, но не получают понятного маршрута; ребенок посещает занятия, но навыки не переносятся в образовательную среду; педагог видит трудности поведения, но не имеет поддержки междисциплинарной команды.

Для Казахстана особенно важно развивать региональные центры компетенций или консультационно-методические площадки, которые могли бы объединять функции обучения специалистов, консультирования родителей, методической поддержки школ и мониторинга эффективности программ. Такой центр не обязательно должен заменять существующие организации. Его задача - координировать, обучать, сопровождать и создавать единое профессиональное пространство.

Опыт Германии позволяет подчеркнуть еще один важный аспект: помощь ребенку с РАС не должна завершаться школьным возрастом. Даже если статья посвящена детям, модель сопровождения должна строиться с учетом будущей взрослой жизни. Это означает, что уже в детстве необходимо развивать навыки самообслуживания, коммуникации, выбора, безопасного поведения, участия в бытовых и социальных ситуациях. Система образования должна видеть в ребенке не только ученика, но и будущего молодого человека, которому потребуются максимально возможная самостоятельность.

В то же время адаптация Германского опыта требует учета Казахстанских условий. Необходимо развивать кадровый потенциал, особенно в регионах; обеспечивать доступность программ для семей на казахском и русском языках; формировать культуру межведомственного обмена информацией; создавать механизмы оценки качества сопровождения; поддерживать педагогов, работающих в инклюзивных классах. Без этих условий даже хорошо описанная модель останется декларативной.

Для совершенствования сопровождения детей с РАС в Казахстане целесообразно:

- 1) закрепить единый алгоритм маршрутизации от скрининга до ранней помощи;
- 2) обеспечить обучение специалистов первичного звена правильному использованию скрининговых инструментов;
- 3) развивать консультационные службы для семей по типу «одного окна»;
- 4) усилить подготовку педагогов, тьюторов, психологов, логопедов и дефектологов по вопросам РАС;
- 5) внедрять индивидуальные маршруты сопровождения с регулярным пересмотром целей;
- 6) создавать ресурсные кабинеты и сенсорно адаптированные зоны в образовательных организациях;
- 7) включать родителей в разработку и реализацию индивидуальной программы;
- 8) проводить мониторинг функциональных результатов, а не только учет оказанных услуг.

Особое значение имеет подготовка педагогов общеобразовательных организаций. Учителю необходимы не только общие сведения об аутизме, но и конкретные инструменты: визуальная поддержка, структурирование задания, профилактика сенсорной перегрузки, обучение социальным правилам, взаимодействие с тьютором, работа с классом по формированию принятия.

На уровне научных исследований перспективным направлением является оценка эффективности национальных программ сопровождения. Требуются данные о том, какие формы помощи наиболее результативны для разных групп детей с РАС, как меняется адаптивное поведение, какие условия способствуют успешному включению в образовательную среду, какие трудности испытывают родители и педагоги. Такая доказательная база позволит перейти от описания отдельных практик к научно обоснованной системе сопровождения.

*Заключение.* Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что модель сопровождения детей с РАС должна строиться на принципах раннего выявления, междисциплинарности, индивидуализации, семейно-центрированности, непрерывности и ориентации на качество жизни. Анализ также показывает, что результативность помощи должна оцениваться не количеством оказанных услуг, проведенных занятий или консультаций, а степенью преемственности сопровождения и функциональными изменениями в жизни ребенка. Важнейшими критериями становятся расширение социальной активности, повышение самостоятельности, успешность включения в образовательную среду и компетентность семьи в вопросах поддержки ребенка.

Казахстан уже располагает важными предпосылками для развития такой модели: специальными программами для детей с аутизмом, подготовкой специалистов, внедрением скринингового инструментария, накоплением практического опыта инклюзивного образования. Однако дальнейший этап развития требует структурирования маршрута и усиления межведомственного взаимодействия.

Германский опыт показывает значимость консультационных центров, общественных организаций, доступной среды, а главное долгосрочного сопровождения, включающего социальную занятость и подготовку к самостоятельной жизни. Для Казахстана наиболее ценным является не прямое заимствование, а адаптация организационных принципов: понятная навигация для семьи, профессиональная поддержка родителей, связь образования с социальной интеграцией, развитие региональных компетенций и преемственность помощи на разных этапах развития ребенка.

Предложенная модель может быть использована как теоретическая основа для разработки региональных программ сопровождения детей с РАС, повышения квалификации педагогических кадров, совершенствования деятельности ПМПК и образовательных организаций. Ее практическое внедрение позволит перейти от фрагментарной помощи к

системной поддержке ребенка и семьи, что является ключевым условием полноценной инклюзии и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № BR28712661 – Национальная система комплексного непрерывного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра).

При подготовке материалов использовались данные стажировки в Constructor University (Бремен)

### **Список использованных источников**

1. Абаева, Г. и Айтжанова, Р. 2025. Скрининг расстройств аутистического спектра у детей: современные подходы и инструменты. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 85, 4 (дек. 2025), 339–349. DOI:<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.029>.

2. Абаева Г.А., Оразаева Г.С. Анализ состояния и векторы развития поддержки детей с расстройствами аутистического спектра в Казахстане ИЗВЕСТИЯ КазУМОиМЯ им. Абылай хана, серия “Педагогические науки” №4 (79) 2025, 528-544 с. DOI: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.032%20>

3. Сопровождение и доступная среда для людей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Опыт Германии. Берлин - Гамбург - Москва, 2019.

4. Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К. Специальная развивающая программа для детей с аутизмом/Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К.- Алматы, ННПЦ КП, 2020. - 169 с.

5. Шошмин А.В., Шпицберг И.Л., Лорер В.В., Малькова С.В., Бесстрашнова Я.К. Маршрутизация людей с расстройством аутистического спектра: методические рекомендации. – Санкт-Петербург: ФГБУ ФНОЦ МСЭ и реабилитации им. Г.А. Альбрехта Минтруда России, 2024. – 34 с.

6. Варфоломеева С.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра на базе отделения лечебной педагогики и абилитации. – Тула: МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», 2025. – 28 с.

7. Баландина О.В. Современные представления о расстройствах аутистического спектра. Маршрут ребенка с РАС в системе комплексной помощи. – Нижний Новгород, 2024. – 80 с.

8. World Health Organization. Autism spectrum disorders [Electronic resource]. – Geneva: WHO. – URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (accessed: 14.06.2026).

9. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR. – 5th ed., text rev. – Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2022. – 1120 p.

10. Schopler E., Mesibov G.B. Learning and Cognition in Autism. – New York: Plenum Press, 1995. – 394 p.

11. Rogers S.J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. – New York: Guilford Press, 2010. – 297 p.

12. Lord C., Rutter M., DiLavore P.C., Risi S., Gotham K., Bishop S. Autism Diagnostic Observation Schedule. Second Edition (ADOS-2). – Torrance, CA: Western Psychological Services, 2012. – 284 p.

УДК 378.2

МРНТИ 14.37.09

DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.005>

*У.Т. Дауыпбаева*

*КГКП «Учебно-методический центр развития образования  
Карагандинской области», г.Караганда, Республика Казахстан*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **Аннотация**

*В статье обоснована и апробирована модульная система формирования профессиональных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования. Раскрыта структура профессиональной подготовки, включающая когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты. Экспериментальное исследование проведено на базе общеобразовательной школы города Балхаш с участием 20 педагогов. В рамках педагогического эксперимента зафиксирована положительная динамика развития профессиональных компетенций участников. Установлено, что применение практико-ориентированного модульного подхода способствует повышению уровня профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.*

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, профессиональные компетенции, педагоги, модульное обучение, кейс-технологии, педагогическая рефлексия.*

*У.Т. Дауыпбаева*

*«Қарағанды облысында білім беруді дамытудың оқу-әдістемелік орталығы» КМҚК,  
инклюзивті және арнайы білім беру әдіскері,  
Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы*

## **ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

### **Аңдатпа**

*Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастырудың модульдік жүйесі негізделіп, апробациядан өткізілді. Кәсіби даярлықтың құрылымы когнитивтік, операционалдық және рефлексивтік компоненттерден тұратындығы көрсетілді. Зерттеу Балқаш қаласындағы жалпы білім беретін мектеп базасында 20 педагогтың қатысуымен жүргізілді. Педагогикалық эксперимент барысында қатысушылардың кәсіби құзыреттіліктерінің дамуында оң динамика тіркелді. Практикаға бағытталған модульдік тәсілді қолдану педагогтердің инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға кәсіби дайындығын арттыратыны анықталды.*

**Түйінді сөздер:** *инклюзивті білім беру, кәсіби құзыреттіліктер, педагогтер, модульдік оқыту, кейс-технологиялар, педагогикалық рефлексия.*

*U.T. Dauypbayeva*

*Municipal State Enterprise «Educational and Methodological Center for Education  
Development of the Karaganda Region», methodologist in inclusive and special education,  
Karaganda, Republic of Kazakhstan.*

## FORMATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES IN INCLUSIVE EDUCATION

### Abstract

*The article substantiates and tests a modular system for developing teachers' professional competencies in inclusive education. The structure of professional training is revealed, including cognitive, operational, and reflective components. The experimental study was conducted at a general education school in the city of Balkhash with the participation of 20 teachers. The pedagogical experiment demonstrated positive dynamics in the development of participants' professional competencies. It was found that the use of a practice-oriented modular approach enhances teachers' professional readiness for implementing inclusive education.*

**Keywords:** *inclusive education, professional competencies, teachers, modular learning, case technologies, pedagogical reflection.*

### Введение

Инклюзивное образование в Республике Казахстан является одним из приоритетных направлений модернизации системы образования и ориентировано на обеспечение равного доступа к качественному обучению для всех категорий обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, что отражено в Концепции развития образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы [1]. Реализация принципов инклюзивного образования требует качественно нового уровня подготовки педагогических кадров, способных эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях вариативной образовательной среды.

Анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что в системе профессиональной подготовки педагогов сохраняются затруднения, обусловленные недостаточной сформированностью компетенций в области инклюзивного обучения [2; 3]. Наиболее выраженные трудности связаны с адаптацией содержания образования, проектированием индивидуальных образовательных маршрутов, организацией дифференцированного обучения и осуществлением педагогической рефлексии.

В исследованиях С.В. Алехиной инклюзивное образование рассматривается как система профессиональной деятельности педагога, предполагающая развитие когнитивных, операциональных и рефлексивных компетенций [4]. Международные исследования UNESCO, OECD и European Agency for Special Needs and Inclusive Education подтверждают эффективность практико-ориентированной подготовки педагогов, основанной на применении модульного обучения, кейс-технологий и рефлексивных практик [8–10].

Несмотря на значительное количество исследований, проблема разработки и внедрения эффективной модульной системы формирования профессиональных компетенций педагогов в условиях общеобразовательной школы остаётся недостаточно разработанной, что определяет актуальность настоящего исследования.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации модульной системы формирования профессиональных компетенций педагогов, интегрирующей когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты в условиях общеобразовательной школы.

### Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили компетентностный, деятельностный и практико-ориентированный подходы, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций педагогов в условиях реальной образовательной практики [5; 7].

Объект исследования – процесс формирования профессиональных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования – модульная система формирования профессиональных компетенций педагогов общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование профессиональных компетенций педагогов будет более эффективным при использовании модульной системы, включающей когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты.

В исследовании использовались методы анализа научной литературы, педагогического наблюдения, анкетирования, экспертной оценки, педагогического эксперимента, а также количественного и качественного анализа результатов. Для обработки данных применялись методы описательной статистики с расчётом процентного распределения показателей.

Экспериментальная работа проводилась в течение четырёх месяцев на базе общеобразовательной школы города Балхаш. В исследовании приняли участие 20 педагогов.

Диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций осуществлялась по когнитивному, операциональному и рефлексивному критериям. Использовалась авторская диагностическая карта, включающая 15 показателей и предусматривающая три уровня сформированности: высокий, средний и низкий.

Достоверность результатов обеспечивалась использованием метода экспертной оценки с привлечением трёх независимых экспертов, проведением повторной диагностики, а также сравнительным анализом результатов констатирующего и контрольного этапов.

Формирующий этап исследования включал реализацию модульной системы объёмом 24 академических часа, состоящей из шести взаимосвязанных модулей:

- нормативные основы инклюзивного образования;
- диагностика образовательных потребностей обучающихся;
- проектирование индивидуальных образовательных маршрутов;
- адаптация учебного материала;
- мониторинг образовательных результатов;
- рефлексивная деятельность педагога.

Каждый модуль включал мини-лекции, анализ педагогических кейсов, моделирование профессиональных ситуаций, практические задания и рефлексивное обсуждение результатов.

Использование кейс-технологий и моделирования педагогических ситуаций рассматривается в современных исследованиях как эффективный инструмент формирования профессиональных компетенций педагогов [6; 7; 14].

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	25%	70%
Средний	35%	20%
Низкий	40%	10%

На констатирующем этапе выявлены основные затруднения педагогов, связанные с проектированием индивидуальных образовательных маршрутов, адаптацией учебного материала, применением дифференцированных методов обучения и организацией педагогической рефлексии.

В ходе формирующего этапа педагоги выполняли практические задания по разработке разноуровневых учебных материалов, включая базовые, визуально-опорные и адаптированные задания.

Особое внимание уделялось проектированию индивидуальных образовательных маршрутов, включающих цели обучения, методы педагогической поддержки и формы оценивания результатов.

Результаты анкетирования показали, что 85% педагогов отметили повышение уверенности в профессиональной деятельности, 70% – улучшение навыков проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, 90% – высокую эффективность практико-ориентированного обучения.

Контрольный этап исследования подтвердил выраженную положительную динамику формирования профессиональных компетенций: увеличилась доля педагогов с высоким уровнем при снижении доли педагогов с низким уровнем.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что практико-ориентированный характер модульного обучения обеспечивает более устойчивое формирование профессиональных компетенций по сравнению с традиционной теоретической подготовкой.

Эффективность разработанной модульной системы подтверждается динамикой когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов, что согласуется с результатами отечественных и зарубежных исследований.

#### **Заключение и выводы**

Результаты исследования подтверждают эффективность модульной системы формирования профессиональных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования.

Внедрение модульной системы способствует развитию навыков проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, адаптации учебного материала, применения дифференцированных методов обучения и формирования педагогической рефлексии.

Рекомендуется поэтапное внедрение модульного обучения, использование кейс-технологий, развитие банка адаптированных материалов, организация системной рефлексии и развитие профессиональных сообществ педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной модульной системы в системе повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан.

Ограничением исследования является небольшая выборка и локальный характер экспериментальной базы, что определяет перспективы дальнейшего расширения исследования.

#### **Список использованной литературы**

1. *Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. – Постановление Правительства РК от 28 марта 2023 года № 249. – Астана, 2023.*
2. *Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – №1. – С. 136–145.*
3. *Алехина С.В., Самсонова Е.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование: теория и практика – Москва: Просвещение, 2019.*
4. *Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. – Bristol: CSIE, 2019.*
5. *Dyson A., Millward A. Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion. – London: Paul Chapman Publishing, 2019.*
6. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Teacher Professional Learning for Inclusion. – Odense, 2022.*
7. *Florian L., Black-Hawkins K. Exploring Inclusive Pedagogy // British Educational Research Journal. – 2018.*

8. Malofeev N.N. Развитие инклюзивного образования в современном обществе // Дефектология. – 2020.
9. Mitchell D. *What Really Works in Special and Inclusive Education*. – London: Routledge, 2020.
10. Nazarova N.M. *Специальная педагогика*. – Москва: Академия, 2020.
11. OECD. *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. – Paris: OECD Publishing, 2021.
12. OECD. *Inclusive Teaching Practices and Teacher Competencies*. – Paris: OECD Publishing, 2023.
13. Polat E.S. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*. – Москва: Академия, 2021.
14. Serikov V.V. *Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем*. – Москва: Логос, 2020.
15. Suleimenova R.T., Abildina S.K. *Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник КазНПУ им. Абая, 2021.*
16. UNESCO. *Inclusive Education: Guidelines for Inclusion and Equity in Education*. – Paris: UNESCO Publishing, 2020.
17. UNESCO. *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*. – Paris: UNESCO Publishing, 2021.
18. Verbitsky A.A. *Контекстное обучение и профессиональная подготовка специалистов*. – Москва: Юрайт, 2019.
19. Zimnyaya I.A. *Компетентностный подход в образовании: методологические основы // Высшее образование сегодня*. – 2015.

**УДК 378.4**

**МРПТИ 15.01.21**

**DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.009>**

*K.T. Toktarbekova*

*Doctoral Student Kazakh National Pedagogical University named after Abai,*

*e-mail: [kurash1983@mail.ru](mailto:kurash1983@mail.ru)*

*Almaty, Kazakhstan*

## **PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIO-PEDAGOGICAL COMPETENCIES IN FUTURE SPECIAL EDUCATORS**

### *Abstract.*

This article offers a theoretical and analytical review of the psychological determinants underlying the development of socio-pedagogical competencies in future special educators. In contemporary inclusive education, professional success is shaped not only by subject-matter and methodological knowledge, but also by a broad range of personal–psychological characteristics. The analysis of the literature highlights several core components of competence: emotional intelligence, empathy, professional reflection, self-regulation, internal motivation, and social sensitivity. These components operate as an integrated psychological system that supports the formation of socio-pedagogical competencies rather than as a set of isolated traits. Particular attention is given to the role of a psychologically safe learning environment, supportive interactions with instructors, supervision practices, and structured reflective tasks in strengthening students' intrinsic motivation and sense of professional self-efficacy. The review further shows that the

dynamic interaction between personality factors and pedagogical conditions influences future special educators' stress tolerance, their capacity to interpret complex educational situations, and their ability to build constructive relationships with children, families, and colleagues. The conclusions point to the need to reinforce the psychological dimension of special educator training programmes by incorporating targeted interventions aimed at developing emotional competence and reflective skills. By focusing on psychological determinants, the article contributes to a deeper understanding of the personal and professional profile of future special educators within the framework of psychological research.

**Keywords:** socio-pedagogical competencies, psychological determinants, emotional intelligence, professional reflection, professional motivation, social sensitivity.

*Қ.Т. Тоқтарбекова*

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті докторанты*

*e-mail: [kurash1983@mail.ru](mailto:kurash1983@mail.ru)*

*Алматы қ., Қазақстан*

## **БОЛАШАҚ АРНАЙЫ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДЕТЕРМИНАНТТАРЫ**

*Аннотация.*

Бұл мақалада болашақ арнайы педагогтардың әлеуметтік-педагогикалық құзыреттіліктерін дамытудың психологиялық детерминанттары теориялық-аналитикалық тұрғыдан қарастырылады. Қазіргі инклюзивті білім беру жағдайында арнайы педагогтың кәсіби табыстылығы оның тек пәндік және әдістемелік дайындығымен ғана емес, сонымен қатар тұлғалық-психологиялық дайындығымен айқындалады. Зерттеу барысында кәсіби құзыреттіліктің құрылымында эмоционалдық интеллект, эмпатия, рефлексия, өзін-өзі реттеу, кәсіби мотивация және әлеуметтік сезімталдық сияқты маңызды психологиялық компоненттердің рөлі жүйеленді. Әдебиеттерге жасалған шолу бұл компоненттердің бір-бірімен өзара байланыста әрекет ететінін және олардың үйлесімді дамуы болашақ арнайы педагогтардың әлеуметтік-педагогикалық құзыреттіліктерін тереңдетуге мүмкіндік беретінін көрсетті. Сондай-ақ студенттің оқу ортасындағы психологиялық жайлылық, оқытушы тарапынан көрсетілетін қолдау, супервизиялық сүйемелдеу және рефлексивтік тапсырмалар жүйесі ішкі мотивацияны күшейтетін маңызды шарттар ретінде сипатталады. Мақалада тұлғалық-психологиялық факторлар мен педагогикалық жағдайлардың өзара ықпалы негізінде болашақ маманның кәсіби өзіндік тиімділігі, стресске төзімділігі және балалармен, ата-аналармен, әріптестермен конструктивті қарым-қатынас орната алу қабілеті талданады. Теориялық қорытындылар арнайы педагогтарды даярлау бағдарламаларын психологиялық компоненттермен байыту, студенттердің эмоционалдық және рефлексивтік тәжірибесін мақсатты дамытуды күшейту қажеттілігін айқындайды. Ұсынылған тұжырымдар психология сериясындағы зерттеулер контекстінде болашақ арнайы педагогтың тұлғалық-психологиялық бейнесін тереңірек түсіндіруге бағытталған.

**Түйін сөздер:** әлеуметтік-педагогикалық құзыреттіліктер, психологиялық детерминанттар, эмоционалдық интеллект, кәсіби рефлексия, кәсіби мотивация, әлеуметтік сезімталдық.

*К.Т. Токтарбекова*

*Докторант Казахский национальный педагогический университет имени Абая*

*e-mail: [kurash1983@mail.ru](mailto:kurash1983@mail.ru)*

*Алматы, Казахстан*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

### **Аннотация.**

В статье представлен теоретико-аналитический обзор психологических детерминант развития социально-педагогических компетенций будущих специальных педагогов. В условиях инклюзивного образования профессиональная успешность педагога определяется не только уровнем его предметно-методической подготовки, но и степенью сформированности личностно-психологических качеств. Проведённый анализ литературы позволяет выделить ключевые психологические компоненты компетентности: эмоциональный интеллект, эмпатию, рефлексивность, саморегуляцию, профессиональную мотивацию и социальную чувствительность. Показано, что данные компоненты функционируют как взаимосвязанная система, а их гармоничное развитие способствует углублению социально-педагогических компетенций будущих специалистов. Особое внимание уделяется влиянию психологически безопасной образовательной среды, поддерживающего стиля взаимодействия преподавателя, супервизии и рефлексивных заданий на формирование внутренней мотивации студентов. На основе анализа подчёркивается, что взаимодействие личностных факторов и педагогических условий определяет уровень профессиональной самооэффективности, стрессоустойчивости и способность педагога к конструктивному взаимодействию с детьми, их семьями и коллегами. Теоретические выводы указывают на необходимость усиления психологического компонента в программах подготовки специальных педагогов и внедрения технологий, развивающих эмоциональную компетентность и рефлексивность. Материал статьи ориентирован на психологическую проблематику и может служить основой для дальнейших исследований личностного профиля будущего специального педагога.

**Ключевые слова:** социально-педагогические компетенции, психологические детерминанты, эмоциональный интеллект, профессиональная рефлексивность, мотивация профессиональной деятельности, социальная чувствительность.

**Introduction.** Over the past decades, discussions about teacher professionalism have increasingly shifted from the notion of “qualified specialist” to the idea of a psychologically mature and socially competent personality. This shift is especially visible in special and inclusive education, where teachers work with children whose developmental trajectories, social needs, and emotional states often differ markedly from those of their peers [1,2]. In such contexts, the socio-pedagogical competencies of future special educators—namely, their ability to support social adaptation, mediate relationships, and navigate complex family and institutional systems—can no longer be separated from the psychological resources that underpin these competencies.

In the broader competence-based discourse, socio-pedagogical competence is understood as an integrative construct that includes knowledge, values, attitudes, and behavioural patterns relevant to social interaction and educational support [3,4]. For special educators, however, this construct is inseparable from a number of key psychological determinants. Emotional intelligence, empathy, self-regulation, reflective capacity, and internal professional motivation are not simply “desirable qualities”; they constitute the inner mechanisms through which socio-pedagogical competencies are activated in real educational situations [5,6,7]. When these determinants are underdeveloped, even well-designed curricula and methodical training may fail to translate into effective practice.

Research in educational psychology has repeatedly shown that teachers’ emotional and social competences are linked to classroom climate, student well-being, and the quality of teacher–student interactions [8,9]. In special education, this link becomes even more pronounced: educators must read subtle emotional cues, respond sensitively to challenging behaviour, and maintain

psychological stability in the face of chronic stressors [10]. At the same time, studies conducted in Kazakhstan and other countries in the region indicate that inclusive education reforms have created new expectations for special educators without always providing a sufficient psychological support framework during their university preparation [11,12,13]. As a result, questions arise about which psychological factors most strongly determine the development of socio-pedagogical competencies and how these factors can be intentionally strengthened in training programmes.

Despite the growing body of work on competence-based education, there remains a relative lack of integrative analyses that bring together psychological determinants and socio-pedagogical competence in the specific context of future special educators. Many studies either focus on general teacher competences or address single psychological constructs—such as emotional intelligence or stress resilience—without situating them within a broader competence model [5,8]. This fragmentation makes it difficult to design coherent educational interventions that target the full spectrum of psychological conditions required for effective socio-pedagogical practice.

The present article seeks to address this gap by providing a theoretical and analytical review of the psychological determinants that underlie the development of socio-pedagogical competencies in future special educators. Drawing on international and Kazakhstani research in educational psychology, special pedagogy, and inclusive education, the paper systematizes current views on emotional intelligence, empathy, professional reflection, self-regulation, motivation, and social sensitivity as core psychological determinants. The article also examines how these determinants interact with features of the learning environment—such as psychological safety, supervision, and reflective tasks—to shape students' professional readiness. In doing so, it aims to offer a conceptual basis for rethinking the psychological component of special educator training programmes and for designing targeted interventions that foster deeper, more stable socio-pedagogical competencies.

Debates on teacher competence have gradually shifted from narrow descriptions of professional skills to broader, more holistic models that include psychological, social, and value-laden dimensions. Within this shift, socio-pedagogical competence has been conceptualised as an integrative construct that brings together knowledge, attitudes, and behavioural strategies relevant to supporting learners' social development and well-being [3,4]. While such competence is important for all teachers, it acquires a specific meaning in the context of special and inclusive education, where professionals are required to respond to complex developmental needs, diverse family situations, and often emotionally loaded interactions [14]. This specificity has led researchers to pay increasing attention to the psychological preconditions that make socio-pedagogical competence viable in real practice, rather than as an abstract requirement in curricular documents.

One of the most widely discussed psychological determinants is emotional intelligence. Goleman (1995) popularised the idea that the ability to recognise, understand, and regulate emotions plays a central role in professional effectiveness. Subsequent empirical work in education has reinforced this claim, showing that teachers with higher emotional intelligence tend to create more supportive classroom climates, manage stress more constructively, and demonstrate greater sensitivity to learners' emotional states [6,8]. In special education, these findings have particular weight: teachers are expected to decode subtle nonverbal cues, respond appropriately to challenging behaviours, and maintain emotional balance in situations that may involve frustration, parental anxiety, or systemic constraints [10]. Thus, emotional intelligence can be seen as a core psychological mechanism through which socio-pedagogical competencies such as empathy, tactful communication, and conflict mediation are enacted.

Closely related to emotional intelligence is the construct of empathy and social sensitivity, which the literature consistently identifies as foundational for inclusive practice. Studies in inclusive pedagogy show that when teachers adopt an empathic stance, pupils are more likely to feel accepted, secure, and motivated to participate in classroom activities. Empathy does not function in isolation: it is intertwined with attitudes toward diversity, beliefs about learners' capabilities, and an

orientation toward collaboration with families. Kazakhstani research echoes these findings, underscoring that social sensitivity is especially critical for teachers working in emerging inclusive systems, where societal attitudes toward disability and difference may still be in transition [11,12]. In this sense, empathy operates as both a psychological disposition and a socio-cultural competence that mediates the teacher's relationships with children, parents, and colleagues.

Another important line of research focuses on professional reflection and self-regulation as psychological conditions for competence. Schön's (1983) [15] notion of the "reflective practitioner" portrays professionals as individuals who continuously analyse their own actions, question tacit assumptions, and adapt their strategies in response to complex situations. Subsequent work has elaborated how reflective skills support teacher learning across the career span, linking reflection to identity development, resilience, and long-term commitment to the profession [9]. For future special educators, reflection is directly related to monitoring a child's developmental progress, adjusting instruction, and recalibrating expectations in collaboration with families and multidisciplinary teams. Self-regulation, in turn, enables teachers to manage their own emotional reactions and cognitive resources while engaging in such reflective processes [7]. When reflection and self-regulation are underdeveloped, teachers may struggle to interpret challenging situations constructively, which undermines the growth of socio-pedagogical competence.

The literature also highlights communicative culture and interpersonal competence as psychologically grounded determinants of socio-pedagogical effectiveness. Within general pedagogy and language education, communicative culture is described as a combination of verbal and nonverbal skills, ethical awareness, and sensitivity to context, including intercultural dimensions [16]. In special education, these abilities are crucial for building trusting relationships with parents, negotiating roles within multidisciplinary teams, and advocating for learners' needs in institutional settings (14). Communication problems at any of these levels can compromise coordination of support, generate misunderstandings, and increase stress for all actors involved. Consequently, communicative culture is not merely a technical skill set, but a psychological resource rooted in self-awareness, perspective taking, and value orientations.

A further body of work concerns the learning environment and its socio-psychological characteristics as contextual determinants of competence development. Research grounded in self-determination theory has shown that environments which support autonomy, competence, and relatedness foster higher intrinsic motivation, better self-regulation, and more adaptive coping strategies among students. When applied to teacher education, these insights suggest that psychologically safe, supportive, and dialogic learning environments are more likely to nurture the emotional and social competencies required for inclusive practice. Empirical studies in Kazakhstani universities indicate that such environments—characterised by constructive feedback, opportunities for collaboration, and respect for student voice—contribute to stronger professional motivation and a more stable sense of self-efficacy among future teachers [13,17]. Thus, the development of socio-pedagogical competence cannot be attributed solely to individual traits; it is also shaped by the emotional tone and relational dynamics of the training context.

Finally, a significant strand of literature emphasises practice-oriented learning, supervision, and modelled professional situations as vehicles through which psychological determinants are activated and consolidated. Darling-Hammond (2017) [18] and others argue that authentic, practice-based experiences—such as internships in inclusive schools, case analysis, and role-play—provide fertile ground for integrating emotional, cognitive, and behavioural aspects of competence. Supervision and mentoring further enhance this process by offering structured reflection, emotional support, and professional guidance [14]. In special education, practice settings expose students to real dilemmas and emotional pressures, thereby testing and strengthening their emotional intelligence, empathy, and resilience. Without such practice-rich environments, theoretical knowledge about inclusion and support strategies may remain underutilised and disconnected from the psychological demands of the profession.

Taken together, the literature suggests that the socio-pedagogical competencies of future special educators emerge from the interplay of multiple psychological determinants—emotional intelligence, empathy, reflection, self-regulation, motivation, and social sensitivity—embedded within specific educational environments and practices. However, many existing studies treat these determinants separately or focus on general teacher populations rather than future special educators. There is still a shortage of integrative frameworks that explicitly link these psychological factors to a coherent model of socio-pedagogical competence in special education. Addressing this gap requires theoretical work that synthesises existing findings and clarifies how psychological determinants and training conditions jointly shape the competence profile of future special educators.

**Methodology, materials, and research methods.** Given that this study was designed as a theoretical–analytic review, the research methodology focused on systematically collecting, filtering, and interpreting existing empirical and conceptual work rather than generating primary quantitative or qualitative data. The overall aim was to identify and synthesise psychological determinants that underpin the development of socio-pedagogical competencies in future special educators, as well as to clarify how these determinants are embedded in training conditions and educational environments.

The study followed a multi-stage procedure combining elements of systematic literature review, content analysis, comparative analysis, interpretative analysis, and conceptual modelling [4,15,18].

Four main stages were distinguished:

1. Identification and selection of relevant literature;
2. Content analysis and coding of key psychological determinants;
3. Comparative and interpretative analysis of theoretical approaches;
4. Construction of an author’s conceptual model of psychological determinants and training conditions.

At the first stage, a broad literature search was conducted on the preparation of special educators, socio-pedagogical competence, emotional intelligence, empathy, reflection, self-regulation, motivation, and related constructs [5,10]. Searches were carried out in Web of Science, Scopus, ERIC, SpringerLink, Elsevier and in national databases containing Kazakhstani publications [11,12,13,17]. Priority was given to publications:

- published between 2014–2024;
- focused on teacher or special educator training;
- addressing at least one psychological construct relevant to socio-pedagogical competence;
- published in peer-reviewed journals, monographs or recognised conference proceedings.

**Table 1.** Databases and Inclusion Criteria Used in the Review

Database / Source	Typical Keywords Used	Main Inclusion Criteria
Web of Science, Scopus	<i>special educator, socio-pedagogical competence, emotional intelligence, reflection</i>	2014–2024, peer-reviewed, focus on teacher competence
ERIC	<i>inclusive education, teacher education, social–emotional competence</i>	Empirical or review, links to psychological determinants
Springer, Elsevier	<i>special education, professional identity, self-regulation</i>	Conceptual and empirical studies in education/psychology
National journals (Kazakhstan)	<i>инклюзивті білім, арнайы педагог, кәсіби құзыреттілік</i>	Articles on local inclusive reforms and teacher training

This stage resulted in a corpus of international and national studies that provided a sufficiently rich basis for further analysis [1,2,14].

In the second stage, qualitative content analysis was applied to the selected texts. The aim was to identify recurring psychological constructs that are directly or indirectly linked to socio-pedagogical competence. Following an iterative reading, key terms and conceptual clusters were coded. The coding process led to a set of core psychological determinants frequently discussed across studies: emotional intelligence (Goleman, 1995; Brackett & Rivers, 2014); empathy and social sensitivity (Ainscow, 2020; Aitbayeva, 2021); professional reflection (Schön, 1983; Day, 2019); self-regulation and emotional stability (Ryan & Deci, 2000); internal professional motivation (Ryan & Deci, 2000; Kulmagambetova, 2020); communicative culture and interpersonal competence (Littlewood, 2014; Friend & Cook, 2017). Table 2 presents the final coding scheme.

**Table 2 - Coding Scheme for Psychological Determinants of Socio-Pedagogical Competence**

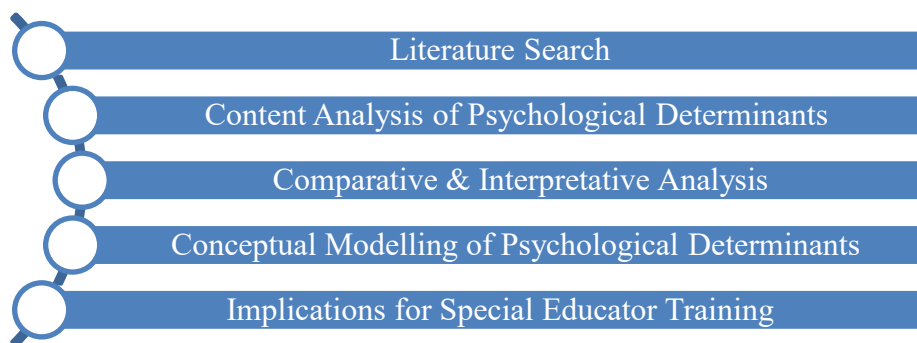
<b>Code</b>	<b>Short Description</b>	<b>Typical Indicators in the Literature</b>
EI – Emotional Intelligence	Perceiving, understanding, and regulating emotions	emotion recognition, coping with stress, emotional balance (Goleman, 1995)
EMP – Empathy / Social Sensitivity	Understanding others’ feelings, perspective-taking	sensitive responses to learners, inclusive attitudes (Ainscow, 2020)
REF – Professional Reflection	Critical analysis of own practice and assumptions	reflective journals, self-evaluation (Schön, 1983; Day, 2019)
SR – Self-Regulation	Managing impulses, attention, and emotional reactions	self-control, persistence, emotional stability (Ryan & Deci, 2000)
MOT – Professional Motivation	Internal commitment to the profession	intrinsic motivation, value orientation (Ryan & Deci, 2000)
COM – Communicative Culture	Verbal/nonverbal interaction, ethical communication	collaboration with parents, teams, learners (Littlewood, 2014; Friend & Cook, 2017)

The analysis showed that these determinants rarely appear in isolation; instead, they form an interdependent psychological system that underpins socio-pedagogical competence rather than simply adding to it as “extra traits”.

At the third stage, comparative analysis was used to contrast different theoretical and regional traditions. European approaches tended to emphasise personal and social development, American literature focused more strongly on practice-oriented and behavioural dimensions, whereas Kazakhstani studies frequently framed competence within the rapid expansion of inclusive education and the need for psychological support to teachers (Florian & Black-Hawkins, 2011; Mitchell, 2014; Aitbayeva, 2021; Omarova, 2019).

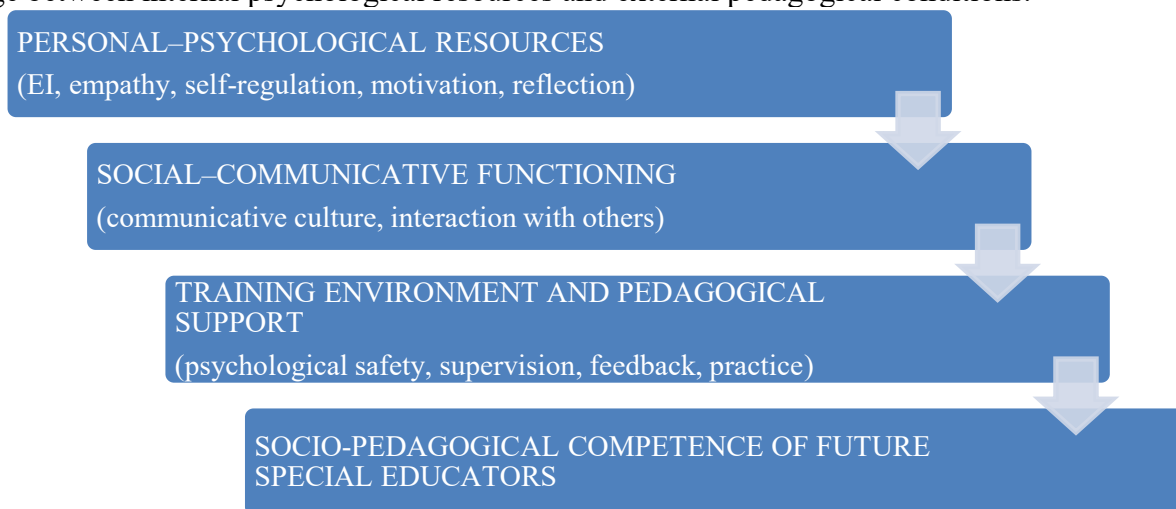
Alongside comparison, interpretative analysis was applied to connect abstract psychological constructs with typical educational situations. For instance, emotional intelligence was interpreted not only as an ability to “manage emotions” but as a mechanism that allows future special educators to respond constructively to challenging behaviour, family anxiety, and institutional constraints (Brackett & Rivers, 2014; Jennings & Greenberg, 2009). Similarly, reflection was understood as a practical capacity to reconsider expectations, adapt strategies, and maintain a coherent professional identity under pressure (Schön, 1983; Day, 2019). This interpretative lens helped move beyond purely descriptive classifications and to clarify how psychological determinants operate in the lived reality of special educator preparation.

The final stage involved developing an author’s conceptual model that integrates psychological determinants with training conditions in a coherent framework. The model reflects both the internal structure of determinants and their interaction with the learning environment.



**Picture 1. Stages of the Theoretical–Analytic Review**

Building on this general flow, a second, more detailed model was constructed to show the linkage between internal psychological resources and external pedagogical conditions.



**Picture 2. Psychological Determinants and Training Conditions in the Development of Socio-Pedagogical Competence**

This model is consistent with empirical and theoretical work indicating that competence development is a multi-level process, shaped by the interplay of personal psychological resources and the socio-psychological climate of the training environment (Ryan & Deci, 2000; Jennings & Greenberg, 2009; Sagyndykova, 2022).

Taken together, the combination of systematic search, content analysis, comparative and interpretative procedures, and conceptual modelling allowed the study to move from a heterogeneous body of literature to a more structured understanding of psychological determinants. This methodology provides a transparent and replicable logic for tracing how constructs such as emotional intelligence, empathy, reflection, and self-regulation are discussed in the literature, and how they can be theoretically integrated into a model of socio-pedagogical competence in future special educators (Darling-Hammond, 2017; Mitchell, 2014).

Such an approach not only clarifies the psychological foundations of competence but also offers a methodological basis for future empirical studies and for the redesign of training programmes that explicitly target these determinants.

**Results and Discussion.** Because this study is a theoretical–analytic review, the “results” represent patterns that emerged from the systematic reading, coding, and comparison of existing research, rather than numerical findings. The analysis converged on a set of core psychological determinants that consistently appear in the literature as conditions for the development of socio-pedagogical competencies in future special educators. These determinants do not operate independently; instead, they form a dynamic system that is shaped by the socio-psychological characteristics of the training environment.

The content analysis confirmed six psychological determinants as central to the competence profile of future special educators: emotional intelligence, empathy/social sensitivity, professional reflection, self-regulation, internal professional motivation, and communicative culture (Goleman, 1995; Brackett & Rivers, 2014; Ryan & Deci, 2000; Littlewood, 2014). Across different studies, these constructs appear in varying combinations, but they recur with enough regularity to be considered the “psychological core” of socio-pedagogical competence.

Emotional intelligence and empathy surfaced as particularly salient. Research shows that teachers who are better able to recognise and regulate their own emotions, as well as to read the emotional states of learners, are more effective in building supportive classroom climates and handling challenging behaviour (Goleman, 1995; Brackett & Rivers, 2014; Jennings & Greenberg, 2009). In special and inclusive education, where emotional demands are intensified, these skills are repeatedly described as prerequisites for meaningful socio-pedagogical support (Mitchell, 2014; Ainscow, 2020).

Professional reflection and self-regulation were found to function as meta-processes: they enable future educators to monitor their own behaviour, interpret complex situations, and adjust their strategies over time (Schön, 1983; Day, 2019). Without reflective and self-regulatory capacities, other determinants (such as emotional intelligence or social sensitivity) remain fragmented and are less likely to translate into coherent professional practice.

Internal professional motivation emerged as a stabilising factor that links psychological determinants to long-term commitment. Studies grounded in self-determination theory demonstrate that autonomous, value-based motivation supports persistence, resilience, and openness to feedback—all of which are vital in emotionally demanding fields such as special education (Ryan & Deci, 2000).

Finally, communicative culture, although often framed as a pedagogical or social skill, appears in the literature as a psychologically rooted construct that draws on self-awareness, perspective taking, and ethical orientations (Littlewood, 2014; Friend & Cook, 2017). It is crucial for establishing effective interaction with parents, colleagues, and multidisciplinary teams.

These relationships are summarised in Table 3.

**Table 3.** Psychological Determinants and Their Projected Impact on Socio-Pedagogical Competence

<b>Determinant</b>	<b>Main Psychological Function</b>	<b>Expected Contribution to Socio-Pedagogical Competence</b>
Emotional intelligence	Emotion recognition and regulation	Managing stressful interactions; maintaining supportive climate
Empathy / social sensitivity	Perspective taking, responsiveness to others	Building trust with children and families; inclusive attitudes
Professional reflection	Critical self-analysis, meaning-making	Adapting strategies; improving quality of support over time
Self-regulation	Control of impulses, attention, and affect	Stable behaviour in complex situations; reduction of reactive responses
Internal professional motivation	Autonomous goal pursuit, value commitment	Persistence, engagement in learning, readiness to face difficulties
Communicative culture	Coherent, ethical interaction with others	Effective collaboration with parents, teams, and institutional actors

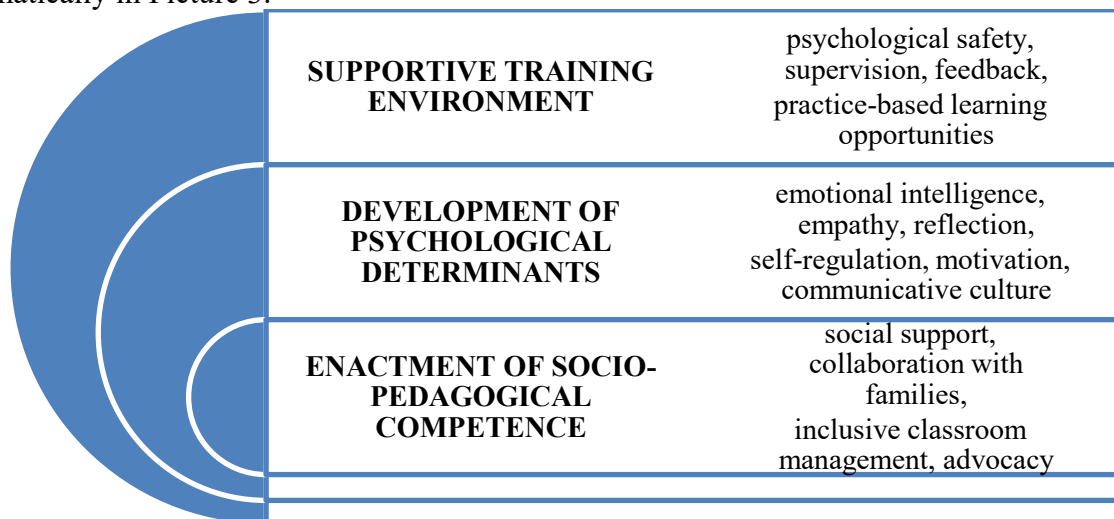
The pattern visible in Table 3 supports the idea that socio-pedagogical competence is psychologically scaffolded rather than purely behavioural: what teachers do in inclusive contexts is constrained and enabled by how they feel, think, and regulate themselves.

A second major result of the review concerns the interaction between internal determinants and external training conditions. Across international and Kazakhstani studies, psychological

determinants are rarely treated as fixed traits; instead, they are shown to be sensitive to the quality of the learning environment, the presence of supervision, and the structure of practice-based experiences (Ryan & Deci, 2000; Darling-Hammond, 2017; Kulmagambetova, 2020; Sagyndykova, 2022).

Research grounded in self-determination theory indicates that environments which support autonomy, competence, and relatedness tend to foster higher emotional self-regulation, more adaptive coping strategies, and deeper professional engagement (Ryan & Deci, 2000). In teacher education, this translates into the importance of psychologically safe, dialogic, and feedback-rich contexts. When future special educators experience respect, constructive guidance, and opportunities for voice, their emotional intelligence and reflective capacities are more likely to develop in a sustained way (Jennings & Greenberg, 2009; Day, 2019).

Kazakhstani studies further show that in programmes where supervision, mentoring, and collaborative activities are integrated into training, students report higher professional motivation and a stronger sense of self-efficacy in dealing with inclusive classroom situations (Aitbayeva, 2021; Omarova, 2019; Sagyndykova, 2022). Conversely, in environments characterised by excessive formalism, weak feedback, or limited practice, psychological determinants tend to remain underdeveloped, and socio-pedagogical competence is described in more declarative than functional terms. These relationships can be visualised as a “psychological activation pathway”, presented schematically in Picture 3.



**Picture 3.** Psychological Activation Pathway in the Development of Socio-Pedagogical Competence

The figure highlights that environmental support and psychological determinants are mutually reinforcing: a well-designed programme nurtures emotional and reflective capacities, and these capacities, in turn, enable students to make fuller use of learning opportunities.

A third result of the analysis is conceptual rather than descriptive: it concerns how the competence profile of the future special educator should be reframed when psychological determinants are taken seriously.

First, the literature suggests that socio-pedagogical competence should be interpreted as a multi-level construct, where observable behaviours (e.g., collaboration with families, mediation of conflicts, support for social adaptation) rest on deeper emotional, cognitive, and motivational processes (Goleman, 1995; Ainscow, 2020; Mitchell, 2014). This implies that assessment of competence cannot be limited to checklists of actions or knowledge tests. Instead, evaluation tools need to include indicators of emotional regulation, empathy, and reflective capacity—such as reflective journals, observation protocols targeting interaction quality, or self-report measures carefully integrated into supervision.

Second, the review indicates that many of the difficulties reported by novice special educators—burnout, emotional exhaustion, feelings of incompetence in inclusive classrooms—can be interpreted not only as systemic or organisational problems, but also as signs of insufficient development of psychological determinants during training (Jennings & Greenberg, 2009; Day, 2019). This does not place “blame” on individuals; rather, it underlines the responsibility of training programmes to explicitly cultivate emotional and reflective skills, rather than assuming they will emerge spontaneously.

Third, the findings point to the need for intentional alignment between curriculum design and psychological goals. Practice-oriented components such as internships, case studies, and role-plays are most effective when they are coupled with guided reflection and emotional support, rather than being treated as purely technical exercises (Darling-Hammond, 2017; Friend & Cook, 2017). In such settings, psychological determinants are not only activated but also stabilised as enduring professional resources.

Taken together, the results of this review support three overarching interpretations:

1. Socio-pedagogical competencies are rooted in psychological determinants. Emotional intelligence, empathy, reflection, self-regulation, motivation, and communicative culture form an interconnected psychological system that underpins competent socio-pedagogical action in inclusive contexts.
2. These determinants are malleable and context-sensitive. They develop most robustly in training environments that are emotionally safe, practice-rich, and supervision-supported, where students are invited to reflect critically on their experiences and receive sustained feedback.
3. The preparation of future special educators must be re-designed with psychological goals in mind. Without explicit attention to psychological determinants, socio-pedagogical competence risks remaining a formal construct that is weakly expressed in real professional behaviour.

In this sense, the review not only summarises existing research, but also argues for a psychologically informed model of competence development that can guide future empirical studies and the redesign of special educator training programmes.

**Conclusion.** The review carried out in this article shows that the socio-pedagogical competencies of future special educators cannot be understood solely as a set of externally observable skills. Behind such behaviours lies a network of psychological determinants that includes emotional intelligence, empathy and social sensitivity, professional reflection, self-regulation, intrinsic motivation, and communicative culture (Goleman, 1995; Brackett & Rivers, 2014; Ryan & Deci, 2000; Littlewood, 2014). These determinants function not as isolated traits, but as an interconnected system that shapes how future teachers perceive educational situations, regulate their own reactions, and choose ways of interacting with children, families, and colleagues. When this psychological system is weak or fragmented, socio-pedagogical competence remains fragile and situational; when it is sufficiently developed, competence acquires a stable, value-based character and can be enacted across a variety of demanding contexts (Ainscow, 2020; Mitchell, 2014).

An equally important conclusion concerns the role of the training environment. The analysis of international and Kazakhstani studies suggests that psychological determinants are highly sensitive to the socio-psychological climate of university programmes. Environments that provide psychological safety, constructive feedback, supervision, and opportunities for practice-based learning tend to foster higher levels of emotional regulation, reflection, and professional self-efficacy in future special educators (Jennings & Greenberg, 2009; Darling-Hammond, 2017; Kulmagambetova, 2020; Sagyndykova, 2022). Conversely, formalistic or overload-focused programmes, in which reflective dialogue and emotional support are marginal, risk producing graduates who know the language of inclusion but struggle to cope with its psychological demands

in real classrooms. Thus, psychological determinants and training conditions must be considered together: neither can compensate for the absence of the other.

From a practical standpoint, the findings imply that special educator preparation should be deliberately redesigned with explicit psychological goals. It is not enough to add separate courses on inclusive education or special pedagogy; programmes need built-in mechanisms for developing emotional intelligence and empathy (e.g. through structured reflection on practice, analysis of emotionally charged cases), for strengthening self-regulation and motivation (e.g. via mentoring and individual goal-setting), and for cultivating a communicative culture in interaction with families and multidisciplinary teams (Friend & Cook, 2017; Day, 2019). Such interventions are most effective when they are continuous, integrated into practicum experiences, and supported by supervisors who model the very socio-emotional competencies expected from students.

At the same time, this review has certain limitations. It relies on existing theoretical and empirical work, which is uneven across countries and often concentrates on general teacher education rather than the specific context of special educators. Many psychological constructs are operationalised differently across studies, which complicates direct comparison. Future research would therefore benefit from empirical studies that test the proposed conceptual model, use mixed methods to examine how particular determinants (for example, emotional intelligence or reflective capacity) develop over the course of training, and explore culturally specific factors in the Kazakhstani context.

Overall, the article argues for a psychologically informed view of socio-pedagogical competence: one that recognises the deep connections between what special educators know, what they value, how they feel, and how they act. By foregrounding psychological determinants within competence-based frameworks, teacher education institutions can better align their curricula with the real emotional and social challenges of inclusive practice and, ultimately, contribute to more humane and effective support for children with special educational needs.

## References

1. Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusive education: The case for a more coordinated approach*. Routledge.
2. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
3. Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
4. Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence: A conceptual clarification*. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Hogrefe & Huber.
5. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
6. Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Transforming students' lives with social and emotional learning*. *School Psychology Review*, 33(1), 21–27.
7. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
8. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
9. Day, C. (2019). *Teachers' professional learning and development*. Springer.
10. Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (2nd ed.)*. Routledge.

11. Aitbayeva, A. (2021). *Professional preparedness of teachers in inclusive education. Pedagogy and Psychology*, 3(48), 41–48. [in Kazakh]
12. Omarova, G. (2019). *Teacher competencies in inclusive education: Challenges and prospects. Kazakhstan Higher Education Journal*, 4, 55–62. [in Kazakh]
13. Kulmagambetova, D. (2020). *Professional motivation of future teachers in the context of educational modernization. Issues of Education*, 2, 114–120. [in Kazakh]
14. Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals (8th ed.)*. Pearson.
15. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books*.
16. Littlewood, W. (2014). *Communication in language teaching: A social interaction perspective*. Oxford University Press.
17. Sagyndykova, Zh. (2022). *The role of the learning environment in preparing special educators. Science and Education*, 6, 72–79. [in Kazakh]
18. Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Cambridge University Press.

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

УДК 376.3

МРНТИ 14.29.37

DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.008>

<sup>1</sup>*O.V. Zavalishina, <sup>2</sup>Zh.A. Abenova*

<sup>1</sup>*c.p.s., Associate Professor, Academic Supervisor*

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

*e-mail: [zhan8467878@yandex.ru](mailto:zhan8467878@yandex.ru)*

*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

**PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AND HYGIENIC SKILLS IN CHILDREN AGED 5–6 WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A DIAGNOSTIC (ASCERTAINING) STUDY WITHIN THE APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS (ABA) FRAMEWORK**

**Abstract:** The study addresses difficulties in acquiring self-care skills among preschool children with autism spectrum disorder (ASD), which constrain functional independence and inclusion. The aim was to conduct a baseline assessment of dressing skills and identify deficit components relevant for a subsequent intervention phase. Four children aged 5–6 years with ASD (ICD-10 F84.0) participated. Within an applied behavior analysis (ABA) framework, Section P of the ABLLS-R and behavioral chain analysis (task analysis) were used. Each chain component was scored on a 0–2 scale (0 – not performed, 1 – performed with prompting, 2 – independently within 20 seconds). None of the participants demonstrated full mastery; the mean independent performance rate was 34.5%. The most prominent difficulties involved clothing spatial orientation (top/bottom, front/back) and multi-step sequencing requiring bilateral coordination. The findings support structured behavioral teaching procedures, particularly backward chaining, and highlight the practical value of baseline diagnostics for individualized goal setting.

**Keywords:** autism spectrum disorder; self-care skills; dressing; applied behavior analysis; ABLLS-R.

<sup>1</sup>*Завалишина О.В., <sup>2</sup>Абенова Ж.А*

<sup>1</sup>*п.ғ.к., доцент, ғылыми жетекші*

<sup>2</sup>*7M01908 "Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды қолдау" мамандығының 2 курс магистранты*

*e-mail: [zhan8467878@yandex.ru](mailto:zhan8467878@yandex.ru)*

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан*

**АУТИЗМ СПЕКТРІНІҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР 5–6 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДА МӘДЕНИ-ГИГИЕНАЛЫҚ ДАҒДЫЛАРДЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ: ҚОЛДАНБАЛЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ТАЛДАУЫ (АВА) ПАРАДИГМАСЫНДАҒЫ АНЫҚТАУШЫ ЗЕРТТЕУ**

**Аңдатпа:** Зерттеудің өзектілігі аутизм спектрінің бұзылысы (АСБ) бар балаларда өзін-өзі күту дағдыларының жеткіліксіз қалыптасуы олардың функционалдық дербестігін төмендетіп, әлеуметтік бейімделуін және білім беру ортасына кірігуін қиындататындығымен анықталады. Жұмыстың мақсаты – мектеп жасына дейінгі АСБ бар балаларда киіну

дағдысының қалыптасу деңгейін анықтау және кейінгі қалыптастырушы ықпалға арналған дефицитті компоненттерді айқындау. Зерттеуге 5–6 жастағы төрт бала қатысты. Бағалау қолданбалы мінез-құлық талдауы (АВА) парадигмасында ABLLS-R шкаласының Р бөлімі және мінез-құлық тізбегін талдау (task analysis) әдісі арқылы жүргізілді. Әр операция 0–2 балдық шкала бойынша бағаланды (0 – орындамайды, 1 – көмектесумен орындайды, 2 – 20 секунд ішінде өздігінен орындайды). Қатысушылардың ешқайсысы киіну дағдысын толық меңгермеген; операцияларды өз бетінше орындаудың орташа көрсеткіші 34,5% құрады. Ең үлкен қиындықтар киімнің кеңістікте бағдарлануына және көпсатылы әрекеттерді ретімен орындауға байланысты болды. Қорытындыда кері тізбек (backward chaining) сияқты құрылымдалған мінез-құлықтық әдістерді қолданудың қажеттілігі және бастапқы диагностиканың жеке оқу мақсаттарын дәл айқындаудағы маңызы көрсетіледі.

**Түйін сөздер:** аутизм спектрінің бұзылысы; өзін-өзі күту дағдылары; киіну; қолданбалы мінез-құлық талдауы; ABLLS-R.

<sup>1</sup>О.В. Завалишина, <sup>2</sup>Ж.А. Абенова

<sup>1</sup>к.п.н., доцент, научный руководитель

<sup>2</sup>магистрант 2 курса образовательной программы 7М01908 «Специальная педагогика: сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра»

e-mail: [zhan8467878@yandex.ru](mailto:zhan8467878@yandex.ru)

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С РАС: КОНСТАТИРУЮЩИЙ СРЕЗ В ПАРАДИГМЕ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ (АВА)**

**Аннотация:** Актуальность исследования обусловлена тем, что недостаточная сформированность навыков самообслуживания у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) ограничивает их функциональную самостоятельность, снижает возможности социальной адаптации и затрудняет включение в образовательную среду. Цель работы – провести констатирующую оценку сформированности навыка одевания у детей дошкольного возраста с РАС и выделить дефицитные компоненты для последующего проектирования формирующего вмешательства. В исследовании приняли участие четыре ребёнка 5–6 лет с диагнозом РАС (F84.0 по МКБ-10). Оценка выполнялась в парадигме прикладного анализа поведения (АВА) с использованием раздела Р шкалы ABLLS-R и метода анализа поведенческой цепочки (task analysis). Каждая операция в цепочке оценивалась по трёхбалльной шкале: 0 – не выполняет, 1 – выполняет с подсказкой, 2 – выполняет самостоятельно в пределах 20 секунд. Установлено, что ни один участник не владеет навыком одевания в полном объёме; средний показатель самостоятельного выполнения операций составил 34,5%. Наиболее выраженные трудности выявлены в операциях, связанных с пространственной ориентацией одежды (верх/низ, перед/зад) и последовательным выполнением многошаговых действий, требующих билатеральной координации. Сделан вывод о необходимости структурированного обучения с опорой на методы формирования поведенческой цепочки, прежде всего обратной цепочки (backward chaining), а также о практической значимости базовой диагностики для индивидуализации целей и критериев вмешательства.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра; навыки самообслуживания; одевание; прикладной анализ поведения; ABLLS-R.

**Introduction.** The development of cultural and hygienic skills in early childhood is considered a fundamental prerequisite for a child's future independence and readiness for

participation in educational activities. Self-care skills (feeding, hygiene, dressing) are directly associated with the quality of family life, the child's level of social participation, and the expansion of everyday functioning.

The dressing skill has high practical relevance, as it is repeatedly performed in daily life and requires the integration of sensorimotor coordination, spatial analysis (distinguishing “top/bottom,” “front/back”), comprehension of instructions, and consistent execution of action sequences. In neurotypical children, this skill develops through natural learning and imitation, whereas in children with autism spectrum disorder (ASD), its acquisition may be significantly delayed.

Contemporary clinical and pedagogical descriptions of ASD emphasize impairments in social interaction and communication, as well as the presence of restricted and repetitive patterns of behavior. According to the ICD-10 classification, ASD belongs to the category F84 “Pervasive developmental disorders,” including childhood autism (F84.0), characterized by early onset and qualitative impairments in three domains: social interaction, communication, and behavior. These features create a context in which self-care skills are often formed in a fragmented manner.

From a psycho-pedagogical perspective, children with ASD typically exhibit difficulties with generalization and transfer of skills, limited behavioral flexibility, and a high dependence on prompts. A child may understand the general instruction (“get dressed”) but experience substantial difficulties in performing individual operations, particularly those requiring fine motor skills, bilateral coordination, working memory for sequence retention, and spatial discrimination of clothing elements.

Applied Behavior Analysis (ABA) conceptualizes complex skills as behavioral chains consisting of discrete, operationally defined steps organized into a meaningful sequence. Teaching such skills involves chaining procedures, including forward chaining, backward chaining, and total task presentation. The selection of a specific teaching strategy depends on the child's baseline performance and the level of acquisition of individual chain components.

International systematic reviews of early interventions confirm the effectiveness of behavioral and naturalistic behavioral approaches in improving functional outcomes in children with ASD, including adaptive behavior and daily living skills. However, variability in intervention outcomes highlights the importance of precise baseline assessment for setting realistic goals and selecting appropriate monitoring tools.

From a methodological standpoint, effective intervention requires a preliminary baseline assessment. Such an analysis identifies independent components, prompted behaviors, and critical deficit points within the skill. A widely used standardized assessment tool is the ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised), which includes Section P devoted to dressing skills.

The relevance of the present study lies in the need to objectively assess baseline dressing skills in preschool children with ASD within an educational setting, as well as to establish an empirical basis for designing a subsequent intervention program. In ABA, quantitative baseline indicators (e.g., proportion of independent steps, error patterns across chain components) are essential for individualized program development and evaluation of intervention effectiveness.

**Research object:** self-care skills in preschool children with ASD.  
**Research subject:** the structure of dressing skill acquisition (components, sequence, deficit links) in children aged 5–6 years with ASD.

**Aim of the study:** to conduct a baseline assessment of dressing skills in children with ASD aged 5–6 years using the ABLLS-R scale and behavioral chain analysis.

**Research objectives:**

1. To describe the baseline level of dressing skills based on ABLLS-R (Section P);
2. To develop and apply behavioral chains for key dressing actions and identify sequence breakdowns;
3. To identify deficit operations requiring targeted instruction;

4. To justify directions for subsequent intervention based on baseline results.

Research question: Which operations within the dressing skill are most deficient in children with ASD aged 5–6 years, and what is their baseline level of independence?

Hypothesis: Dressing skills in preschool children with ASD are fragmented; the most pronounced deficits occur in operations requiring spatial analysis and sequential multi-step motor execution.

Practical significance: The baseline results enable precise formulation of individualized instructional goals, selection of optimal chaining strategies (particularly backward chaining), and definition of success criteria and prompting parameters for subsequent intervention.

**Materials and Methods.** Study design. The research was conducted as a baseline (diagnostic) study aimed at assessing the initial level of skill acquisition without intervention. This design corresponds to evidence-based ABA practice, where the initial state is recorded prior to intervention for comparison with post-intervention outcomes [2: <https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9781292341057>].

Study stages:

1. preparatory stage – selection of participants, specification of inclusion criteria, and development of behavioral chains (task analysis) for key dressing actions;
2. baseline (diagnostic) stage – individual task presentation and video recording of performance;
3. analytical stage – coding of behavior using the ABLLS-R scale and task analysis steps, identification of deficit components, and construction of an error profile.

Participants. The study involved four children diagnosed with ASD (ICD-10 F84.0) [15: <https://icd.who.int>], aged between 5 years 2 months and 6 years 1 month (mean age 5 years 8 months). All participants attended specialized preschool groups.

Inclusion

criteria:

- absence of severe motor impairments;
- ability to maintain a seated position for at least 5 minutes;
- understanding of simple verbal instructions.

These criteria ensured that the assessment primarily reflected skill acquisition rather than motor limitations.

Table 1 – Individual Characteristics of Participants (n = 4)

Participant Code	Sex	Age (years; months)	Verbal Development Level (ABLLS-R, Section B)	Motor Imitation Level (ABLLS-R, Section D)
Child 1	M	5;2	12 points (single words)	8 points (imitation of simple actions)
Child 2	M	5;9	8 points (vocalizations without words)	5 points (imitation with physical prompting)
Child 3	F	5;11	15 points (2–3 word phrases)	10 points (imitation of up to 5 actions)
Child 4	M	6;1	10 points (echolalia, rare spontaneous words)	7 points (imitation of gross motor actions)

Assessment procedure. The assessment was conducted individually in a familiar classroom setting in the morning. Each participant was asked to complete dressing tasks (putting on a T-shirt, pants, socks, and shoes). Instructions were standardized and accompanied by gestural cues.

To control for learning effects, no additional verbal or physical prompts were provided during assessment. Each operation was limited to 20 seconds. All sessions were video recorded for subsequent coding.

Instruments. The primary instrument was Section P of the ABLLS-R (items P14–P17) [1: <https://www.partingtonbehavioranalysts.com>]. In addition, a behavioral chain (task analysis) was developed for each skill [2: <https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9781292341057>], consisting of 5–6 discrete operations. Such decomposition makes it possible to obtain a detailed performance profile and identify points at which the child loses the sequence or exhibits typical errors.

Example of a behavioral chain (putting on a T-shirt):

1. pick up the T-shirt;
2. determine top/bottom (identify the neckline);
3. put the head through;
4. insert the right arm;
5. insert the left arm;
6. adjust the T-shirt.

Scoring system. Each operation was evaluated using a three-point scale: 0 – not performed (refusal, stereotypy, incorrect action); 1 – performed with gestural or partial physical prompting (coded from video recordings); 2 – performed independently within  $\leq 20$  seconds [2: same source].

Outcome measures were presented as total ABLLS-R scores and as the proportion of independently completed steps within the behavioral chain.

Data analysis. Descriptive statistical methods (mean values, percentage of independent performance) and qualitative analysis of error patterns across task analysis steps were used. This approach is consistent with the study objectives, which focus on identifying deficit components for subsequent intervention.

Ethical considerations. The study was conducted in an educational setting. Participants' personal data were anonymized; no interventions posing potential harm were employed. Video recordings were used exclusively for behavioral coding and to enhance the accuracy of data collection.

**Results and Discussion.** The results of the assessment of dressing skill acquisition based on the ABLLS-R scale are presented in Table 2. None of the four participants achieved the maximum score on any of the items. The mean group score for item P14 was 1.25 out of a possible 2; for P15 – 0.75; and for P16 – 0.5. Item P17 (fastening skills) was scored 0 in all cases, reflecting the absence of the corresponding fine motor skills under baseline assessment conditions [1: <https://www.partingtonbehavioranalysts.com>].

The overall mean group score was 2.5 out of a possible 8 (31.25%). These findings are consistent with the proportion of independent performance observed in the behavioral chains: on average, 34.5% of operations were completed independently by the children. Thus, even in the presence of individually acquired components, the skill does not function as an integrated behavioral chain sufficient to complete the task independently without adult assistance.

**Table 2 – Scores on ABLLS-R Items (Section P, max = 2)**

Participant	P14 (T-shirt)	P15 (Pants)	P16 (Shoes)	P17 (Fastening)	Total (max = 8)
Child 1	1	1	1	0	3
Child 2	1	0	0	0	1
Child 3	2	1	1	0	4
Child 4	1	1	0	0	2
Mean	1.25	0.75	0.5	0.0	2.5 (31.25%)

Qualitative analysis of behavioral chains revealed specific breakdowns in the structure of the skill [2: <https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9781292341057>]. For most children, initial operations that did not require spatial analysis were performed relatively better: all participants confidently picked up the clothing item (the first step in the chain). However, operations related to recognizing clothing orientation (neckline/top vs. bottom, front vs. back) were the most deficient and frequently triggered incorrect responses. Typical errors included attempts to insert the head into

a sleeve, holding the T-shirt in an incorrect orientation, terminating the action after partial completion, or switching to stereotyped manipulations with the object.

Particular attention should be paid to operations requiring bilateral coordination, such as the sequential insertion of both arms [4: <https://www.litres.ru/book/elena-rostislavovna-baenskaya/autichnyy-rebenok-puti-pomoschi-178258/chitat-onlayn/>]. In several cases, the child successfully completed the first component (inserting one arm) but became “stuck” when transitioning to the next step, reducing the likelihood of completing the chain. These observations can be explained by a combination of insufficient motor planning and deficits in maintaining a stable action sequence.

Comparison of individual participant profiles shows that children with higher levels of motor imitation demonstrated greater success in the initial steps of the chain but experienced difficulties in the final stages, which require more complex coordination and adjustment of clothing [9: <https://jneurodevdisorders.biomedcentral.com/articles/10.1186/s11689-021-09378>]. The participant with minimal imitation abilities exhibited almost complete failure of the chain, except for picking up the clothing. Thus, motor imitation appears to be an important but insufficient condition for successful completion of the dressing task.

Interpretation of results within the ABA framework. In ABA, the teaching of self-care skills is based on task analysis (breaking down the skill into discrete steps), the use of prompting procedures, reinforcement strategies, and planning for generalization. At the baseline stage, the key objective is to identify specific steps that require targeted instruction. In the present study, these primarily included spatial discrimination tasks and transitions between sequential steps.

Practical relevance of backward chaining. The selection of backward chaining for the subsequent intervention phase is justified by the fact that the child completes the chain in each trial and gains access to the natural outcome (e.g., the T-shirt being fully worn, task completion). This may enhance motivation and reduce refusal behavior. At the same time, the instructor provides support for preceding steps, gradually transferring responsibility for earlier components to the child.

Recommendations for intervention design based on baseline findings. Based on the results of the baseline stage, it is recommended to:

- operationally define target steps (e.g., “correctly identifies the neckline and orients the T-shirt”);
- introduce visual supports (markers, contrasting cues, pictograms) for spatial operations;
- implement a most-to-least prompting hierarchy and a plan for prompt fading;
- monitor progress at the level of individual chain steps (percentage of independent steps, number of prompts, task completion time), allowing evaluation of instructional effectiveness.

Comparison with existing literature. Meta-analytic data on early interventions for children with ASD indicate that effects on adaptive behavior and daily living skills are generally moderate, with considerable variability across studies [6: <https://www.bmj.com/content/383/bmj-2023-076733>; 7: <https://www.mdpi.com/2077-0383/11/17/5100>; 8: <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-025-006XX>]. This highlights the importance of targeted instruction for specific skill components and accurate baseline assessment. Within the context of dressing skills, ABA research and methodological guidelines emphasize the role of chaining procedures and prompting strategies in teaching complex, multi-component behaviors.

Study limitations. A limitation of the study is the small sample size ( $n = 4$ ), which restricts the generalizability of the findings. However, the study was specifically designed to identify deficit components and construct individual performance profiles, which aligns with applied research logic and subsequent single-case design methodologies.

Expanded literature review and theoretical framework. Adaptive behavior and activities of daily living are considered key indicators of a child’s functional independence and important target outcomes of intervention programs for ASD. Systematic reviews and meta-analyses indicate that

early interventions may improve specific components of adaptive functioning; however, effect sizes vary depending on intervention intensity, study design, sample characteristics, and the quality of baseline measurement. In practice, this suggests that the most reliable outcomes are achieved through targeted training of specific functional skills combined with continuous progress monitoring and data-driven program adjustments.

Within the ABA framework, dressing is categorized as a complex, multi-step behavior in which the final outcome emerges only after correct execution of a sequence of actions. Therefore, task analysis is methodologically justified, as it allows the skill to be decomposed into observable steps and supports the selection of an appropriate chaining strategy based on baseline data. Dressing places a high cognitive load on spatial processing: the child must determine clothing orientation, relate it to their own body, retain the sequence in working memory, and perform coordinated motor actions. For children with ASD, these requirements may be particularly challenging due to deficits in sensory integration and motor planning.

Motor imitation plays a significant role in the acquisition of self-care skills. Imitation provides a foundation for model-based learning and transfer of observed actions, which is especially important for daily living skills. Research on imitation trajectories in preschool children with ASD indicates that imitation deficits emerge early and are associated with other developmental domains. Therefore, when planning intervention, it is advisable to consider the child's baseline imitation level and incorporate modeling procedures and reinforced practice.

Methodological considerations and outcome measures. From a publication perspective, it is important to specify measurable variables for the intervention phase. In ABA and special education research, these typically include: (1) proportion of independent steps (percentage of independence); (2) number and type of prompts; (3) time required to complete individual steps and the entire chain; (4) frequency of specific error types (e.g., incorrect clothing orientation); (5) indicators of generalization (transfer across settings and materials) and maintenance over time.

Given the identified deficits in spatial orientation, it is methodologically justified to combine visual supports with discrimination training procedures. Visual cues may include markers (stickers, colored dots), contrasting indicators at key points (e.g., neckline), pictogram sequences, and object prompts facilitating correct orientation. A critical component is planned prompt fading to ensure independence and generalization across different clothing items.

Backward chaining strategy. Backward chaining is particularly effective when: (a) the child demonstrates partial acquisition of initial steps; (b) completing the chain provides natural reinforcement; and (c) difficulties occur in transition points between steps. In this procedure, the instructor completes most of the chain and teaches the child to independently perform the final step first. Once mastery is achieved, earlier steps are gradually incorporated. This structure increases the frequency of successful task completion and may reduce frustration and refusal behavior.

Pedagogical conditions and social validity. Dressing skills have high social validity: they are required daily, reduce dependence on adults, and are meaningful for both families and educators. Increasing independence in self-care enhances participation in routine educational activities (e.g., preparing for outdoor play, changing clothes after activities, hygiene routines), thereby expanding opportunities for social engagement.

Effective intervention conditions include environmental stability at early learning stages, consistent instructions, structured task presentation, supportive interaction style, and individualized reinforcement strategies. Predictability is essential for children with ASD: consistent verbal cues, fixed sequences, and designated locations for task execution are recommended. Environmental variability should be gradually introduced to promote generalization.

Interpretation and broader implications. The identified deficit components (spatial orientation, sequencing, bilateral coordination) are consistent with findings in ASD research, where impairments in the executive component of action are observed despite intact understanding of task goals. ABA guidelines emphasize that steps requiring spatial discrimination and coordination often

represent critical bottlenecks and should be further subdivided, supported with prompts, and reinforced more intensively.

Limitations and future directions. The small sample size and absence of an intervention phase limit conclusions to baseline-level descriptions. However, the study provides a detailed operationalization of the dressing skill and demonstrates a replicable diagnostic approach. Future research should include a single-case experimental design to evaluate the effectiveness of backward chaining, as well as the stability and generalization of acquired skills across contexts.

Thus, the expanded theoretical and methodological analysis strengthens the link between baseline findings and evidence-based practice, providing a solid foundation for the subsequent intervention phase.

Future directions. The next stage of the research will involve a formative intervention using backward chaining. Effectiveness will be evaluated based on increased independent performance, reduced prompting requirements, and improved stability and generalization of skill execution across different contexts.

**Conclusion.** The baseline stage of the study, using the ABLLS-R scale and behavioral chain analysis, made it possible to objectively identify the structure of deficits in dressing skills in four children aged 5–6 years with ASD [1: <https://www.partingtonbehavioranalysts.com>; 2: <https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9781292341057>].

The findings revealed that:

1. dressing skills were not fully developed in any of the participants;
2. the average proportion of independently performed operations was 34.5%;
3. the critical components included spatial orientation of clothing and transitions between steps in multi-step sequences;
4. the level of motor imitation was associated with successful performance of initial operations but did not guarantee completion of the entire behavioral chain.

The obtained results represent a “point A” (baseline) for a subsequent intervention study, in which the use of backward chaining in combination with visual and motor prompts and their systematic fading is considered appropriate [2: <https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9781292341057>]. The practical implication lies in the development and validation of a training program for dressing skills in the same group of children, followed by comparison of results.

#### References:

1. Partington, J. W. (2010). *The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (ABLLS-R)*. Walnut Creek, CA: Behavior Analysts, Inc.
2. Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied Behavior Analysis (3rd ed.)*. Pearson.
3. Leaf, J. B., Cihon, J. H., Ferguson, J. L., & McEachin, J. (2019). *Advances in applied behavior analysis for individuals with autism spectrum disorder*. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1579–1592.
4. Nikolskaya, O. S., Baenskaya, E. R., & Libling, M. M. (2016). *Autistic Child: Ways of Support*. Moscow: Terevinf.
5. Pyatnitsyna, E. V., & Kovalets, I. V. (2021). *Development of self-care skills in children with autism spectrum disorders using applied behavior analysis*. *Defectology*, 2, 45–53.
6. Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., LaPoint, S. C., et al. (2023). *Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): Updated systematic review and secondary analysis*. *BMJ*, 383, e076733.
7. Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). *The efficacy of early interventions for children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis*. *Journal of Clinical Medicine*, 11(17), 5100.
8. Han, D.-G., Lee, Y., Kim, H.-S., et al. (2025). *Effectiveness and experiences of early intensive behavioral and naturalistic developmental behavior interventions for autism spectrum disorders: A mixed-methods systematic review and meta-analysis*. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 20, 14.

9. Pittet, I., Kojovic, N., Franchini, M., & Schaer, M. (2022). Trajectories of imitation skills in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 14, 2.
10. McDuffie, A., Turner, L., Stone, W., Yoder, P., Wolery, M., & Ulman, T. (2007). Developmental correlates of different types of motor imitation in young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 401–412.
11. Association for Science in Autism Treatment. (n.d.). *Behavior chaining (ABA techniques)*.
12. Indiana Resource Center for Autism. (n.d.). *Applied Behavior Analysis: The role of task analysis and chaining*.
13. Nebraska Autism Spectrum Disorders Network. (n.d.). *Chaining (virtual strategies)*.
14. American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR)*. Washington, DC: APA Publishing.
- World Health Organization. (n.d.). *ICD-10: Pervasive developmental disorders (F84): Childhood*

**УДК 376.112.4**

**МРНТИ 14.29.37**

**DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.010>**

<sup>1</sup>Бейбітқызы А., <sup>2</sup>Жігітбекова Б.Д.,

<sup>1</sup>Арнайы педагогика білім беру бағдарламасының магистранты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.  
психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

## **МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ АУТИСТІК СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСЫНЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ**

*Аңдатпа*

Бұл мақала мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалардың коммуникативтік дағдыларының психологиялық ерекшеліктерін зерттеуге арналған. Қазіргі уақытта аутизмнің таралуы артып отырғандықтан, ерте жастағы әлеуметтік және тілдік даму мәселелерін ғылыми тұрғыдан талдау өзекті болып отыр. Коммуникация бұзылыстары АСБ-ның жетекші белгілерінің бірі болғандықтан, оларды кешенді зерттеу ерте диагностика мен тиімді психологиялық қолдауды ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Зерттеу барысында мектеп жасына дейінгі балалардың вербалды және вербалды емес коммуникациясы, әлеуметтік бастама көрсету ерекшеліктері және эмоциялық жауап беру деңгейі қарастырылды. Сонымен қатар, ата-анамен өзара әрекет сипаты мен баланың әлеуметтік белсенділігі талданды. Зерттеу нәтижелері АСБ бар балаларда сөздік қордың шектеулілігі, диалогқа өздігінен түсу қиындығы, көз байланысы мен ым-ишараның әлсіздігі, сондай-ақ әлеуметтік бастаманың төмендігі байқалатынын көрсетті.

Қорытындылай келе, мектеп жасына дейінгі АСБ бар балалардың коммуникативтік дамуы кешенді сипаттағы психологиялық қолдауды қажет етеді. Ерте диагностика мен жүйелі сүйемелдеу баланың әлеуметтік бейімделуіне және болашақтағы білім алу үдерісіне оң әсер етеді. Зерттеу нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында ерте коррекциялық жұмыстарды ұйымдастыруға ғылыми негіз бола алады.

**Түйін сөздер:** аутистік спектр бұзылысы, мектеп жасына дейінгі кезең, коммуникативтік дағдылар, вербалды емес коммуникация, әлеуметтік бастама, психологиялық сүйемелдеу.

<sup>1</sup>Бейбитқызы А., <sup>2</sup>Жигитбекова Б.Д.,

<sup>1</sup>магистрант образовательной программы «Специальная педагогика», Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан.

*кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан.*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### *Аннотация*

Данная статья посвящена исследованию психологических особенностей коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). В условиях роста распространенности аутизма особую актуальность приобретает изучение раннего социального и речевого развития. Поскольку нарушения коммуникации являются одним из ведущих признаков РАС, их комплексное исследование позволяет совершенствовать систему ранней диагностики и психологической поддержки.

В ходе исследования были рассмотрены особенности вербальной и невербальной коммуникации, уровень социальной инициативы и эмоционального реагирования детей дошкольного возраста. Также проанализирован характер взаимодействия ребенка с родителями и особенности его социальной активности. Результаты показали, что у детей с РАС наблюдаются ограниченный словарный запас, трудности в самостоятельном вступлении в диалог, слабость зрительного контакта и жестовой коммуникации, а также низкий уровень социальной инициативы.

В заключение отмечается, что коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с РАС требует системной психологической поддержки. Ранняя диагностика и целенаправленное сопровождение способствуют успешной социальной адаптации ребенка и его дальнейшему обучению. Полученные результаты могут служить научной основой для организации коррекционной работы в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, дошкольный возраст, коммуникативные навыки, невербальная коммуникация, социальная инициатива, психологическое сопровождение.

*Beibitkyzy A.<sup>1</sup>, Zhigitbekova B.D.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Master's student, Special pedagogy, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan*

*E-mail: [arukoshaa@mail.ru](mailto:arukoshaa@mail.ru)*

*<sup>2</sup>Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

## **PSYCHOLOGICAL STUDY OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

### *Abstract*

This article is devoted to the study of psychological characteristics of communication skills in preschool children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Given the increasing prevalence of autism, the study of early social and language development has become highly relevant. Since communication impairments are one of the core features of ASD, their comprehensive analysis contributes to improving early diagnosis and psychological support systems.

The study examined verbal and nonverbal communication, social initiative, and emotional responsiveness in preschool children. The nature of parent-child interaction and the child's level of social activity were also analyzed. The findings indicate that children with ASD demonstrate limited vocabulary, difficulties initiating dialogue independently, reduced eye contact and use of gestures, as well as low levels of social initiative.

In conclusion, the communicative development of preschool children with ASD requires systematic psychological support. Early diagnosis and structured intervention positively influence social adaptation and future educational outcomes. The results of the study may serve as a scientific basis for organizing corrective work within inclusive education settings.

**Keywords:** autism spectrum disorder, preschool age, communication skills, nonverbal communication, social initiative, psychological support.

**Кіріспе.** Соңғы жылдары аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалар саны әлем бойынша көбейіп келеді. Қазіргі деректерге сүйенсек, шамамен әрбір 100 баланың бірінде аутизм белгілері кездеседі. Мысалы, АҚШ-та жүргізілген зерттеулерде аутизмнің таралуы 1:36 деңгейінде екені көрсетілген [1]. Бұл көрсеткіш өткен жылдармен салыстырғанда жоғары. Ғалымдар бұл өсімді бірнеше себеппен түсіндіреді. Біріншіден, қазіргі уақытта диагностика ертерек және дәлірек жүргізіледі. Бұрын аутизм жеңіл формада болса, диагноз қойылмай қалуы мүмкін еді. Екіншіден, ата-аналар мен мамандардың ақпараттануы артты. Үшіншіден, диагностикалық критерийлер кеңейтілді [2]. Ғалымдар бұл өсімді бірнеше факторлармен түсіндіреді. Біріншіден, қазіргі уақытта диагностика әдістері жетілдіріліп, ерте жаста анықтау мүмкіндігі артты. Бұрын аутизмнің жеңіл формалары назардан тыс қалып, бала тек «тілі кеш шыққан» немесе «тұйық» деп бағалануы мүмкін еді. Екіншіден, ата-аналар мен мамандардың ақпараттануы артты, нәтижесінде балаларды тексеру жиілей түсті. Үшіншіден, диагностикалық критерийлердің кеңеюі де статистикалық көрсеткіштердің өсуіне ықпал етті. Қазіргі әлеуметтік жағдай да бұл мәселенің өзектілігін арттырып отыр. Балалардың ерте жастан цифрлық құрылғылармен көп уақыт өткізуі, тірі қарым-қатынастың азаюы және ата-аналардың жұмысбастылығы баланың әлеуметтік тәжірибесіне әсер етуі мүмкін. Әрине, аутизмнің себептері күрделі және көпфакторлы, бірақ баланың қарым-қатынас ортасының сапасы оның коммуникативтік дамуына тікелей ықпал ететіні анық.

АСБ-ның негізгі ерекшеліктерінің бірі – әлеуметтік өзара әрекет пен коммуникацияның бұзылуы. Дәл мектеп жасына дейінгі кезеңде бала сөйлеуді, эмоцияны білдіруді, бірлескен әрекетке қатысуды және өз ойын жеткізуді үйренеді. Егер осы кезеңде қарым-қатынас дағдылары жеткілікті деңгейде қалыптаспаса, бұл баланың мектепке бейімделуіне, құрдастарымен байланыс орнатуына және жалпы тұлғалық дамуына кері әсер етуі мүмкін. Қазіргі таңда инклюзивті білім беру жүйесінің дамуы мектепке дейінгі ұйымдарда АСБ бар балалардың санының артуына әкеліп отыр. Бұл педагогтар мен психологтардан арнайы білім мен кәсіби дайындықты талап етеді. Алайда мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативтік дағдыларын кешенді психологиялық зерттеу және оларды дамытуға бағытталған нақты әдістемелік жүйе әлі де жеткілікті деңгейде қалыптаспаған. Осыған байланысты мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы бар балалардың коммуникативтік ерекшеліктерін анықтау және оларды психологиялық тұрғыдан талдау қазіргі ғылыми зерттеулердің маңызды бағыты болып табылады. Ерте кезеңде жүргізілген зерттеу мен қолдау баланың әлеуетін ашуға және оның әлеуметтік бейімделу мүмкіндігін арттыруға мүмкіндік береді.

Зерттеудің мақсаты – мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалардың коммуникативтік дағдыларының психологиялық ерекшеліктерін анықтау және олардың даму құрылымын кешенді талдау болып табылады. Бұл мақсат баланың вербалды және вербалды емес қарым-қатынас ерекшеліктерін, әлеуметтік өзара әрекет сипатын, эмоциялық жауап беру деңгейін, сондай-ақ ата-анамен байланыс ерекшеліктерін ғылыми тұрғыдан зерделеуді көздейді. Зерттеу нәтижелері ерте психологиялық диагностика мен түзету жұмыстарының тиімді бағыттарын анықтауға негіз болады.

Қойылған мақсатқа сәйкес зерттеу барысында бірнеше міндеттер айқындалды. Біріншіден, мектеп жасына дейінгі АСБ бар балалардың коммуникативтік дағдыларының жалпы деңгейін анықтау көзделеді. Бұл баланың қарым-қатынасқа түсу жиілігін, әлеуметтік

белсенділігін және байланыс орнату тәсілдерін бағалауды қамтиды. Екіншіден, вербалды және вербалды емес коммуникация ерекшеліктерін талдау міндеті қойылады. Мұнда сөйлеу дамуының деңгейі, сөздік қор, диалогқа түсу қабілетімен қатар көз байланысы, ым-ишара, мимика және бірлескен назар сияқты көрсеткіштер зерттеледі. Үшіншіден, баланың эмоциялық жауап беру ерекшеліктері мен әлеуметтік бастама көрсету деңгейі қарастырылады. Бұл баланың басқа адамның эмоциясына реакциясы, ортақ әрекетке қосылуы және қарым-қатынасты өздігінен бастау белсенділігін бағалауды қамтиды. Төртіншіден, ата-анамен қарым-қатынас сипатын анықтау көзделеді, яғни отбасындағы өзара әрекет ерекшеліктері, ата-ананың қолдау деңгейі және коммуникацияны ынталандыру тәсілдері талданады.

Зерттеу барысында келесі болжам ұсынылады: аутистік спектр бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балаларда вербалды емес коммуникация элементтері белгілі бір деңгейде сақталғанымен, әлеуметтік бастама көрсету және қарым-қатынасқа өздігінен түсу деңгейі төмен болады. Басқаша айтқанда, мұндай балалар кейбір ым-ишараны немесе көз байланысын қолдана алғанымен, диалогты өз бетінше бастауға және оны қолдауға қиындық көреді деп болжанады. Бұл гипотеза коммуникативтік дағдыларды тек сөйлеу деңгейімен шектемей, әлеуметтік белсенділік пен эмоциялық жауап беру ерекшеліктерін кешенді түрде зерттеу қажеттігін негіздейді.

**Әдебиеттерге шолу.** Аутизмді алғаш ғылыми тұрғыдан сипаттаған ғалымдардың бірі – Лео Каннер. Ол 1943 жылы балалардағы «ерекше жалғыздық» және қарым-қатынас қиындықтарын сипаттады [3]. Кейін Ханс Аспергер әлеуметтік қарым-қатынас бұзылыстары бар, бірақ интеллектуалдық дамуы сақталған балаларды зерттеді [4]. Қазіргі уақытта бұл жағдайлар аутистік спектр бұзылысы ұғымымен біріктірілген. Заманауи зерттеушілердің бірі Саймон Барон-Коэн аутизмді «әлеуметтік ми» ерекшелігімен байланыстырады. Оның пікірінше, аутизмді бар балалар басқалардың эмоциясы мен ойын түсінуде қиындық көреді [5] Ал Ута Фрит аутизмнің нейробиологиялық негіздерін зерттеп, оның ерте жаста байқалатынын дәлелдеген [6].

Қазақстанда да аутизм диагнозы қойылған балалар саны өсіп келеді. Бұл мектепке дейінгі ұйымдарда арнайы психологиялық қолдау жүйесін қажет етеді. Себебі дәл мектеп жасына дейінгі кезеңде баланың сөйлеуі, қарым-қатынасқа түсуі және эмоциялық байланыс орнатуы қалыптасады. Егер осы кезеңде қиындықтар байқалса, ерте көмек көрсету өте маңызды. Сондықтан аутистік спектр бұзылысының таралуының артуы – қазіргі психология мен педагогика үшін маңызды мәселе. Ерте анықтау мен дұрыс психологиялық қолдау баланың болашақ дамуына үлкен әсер етеді. Аутистік спектр бұзылысы бар балалар үшін ерте жаста диагноз қою өте маңызды. Себебі өмірдің алғашқы 3–5 жылы – баланың миы ең қарқынды дамитын кезең. Осы уақытта сөйлеу, қарым-қатынас, эмоцияны түсіну және әлеуметтік дағдылар қалыптасады. Егер осы кезеңде аутизм белгілері байқалып, дер кезінде көмек көрсетілсе, баланың дамуын айтарлықтай жақсартуға болады.

Ғалымдар ерте араласу (early intervention) бағдарламаларының тиімділігін бірнеше рет дәлелдеген. Мысалы, Джеральдин Доусон жүргізген зерттеулер ерте жаста арнайы түзету жұмыстары басталған балалардың тілдік және әлеуметтік дағдылары айтарлықтай жақсарғанын көрсеткен [7]. Бұл ми пластикалығының жоғары болуымен байланысты.

Салли Роджерс пен Джеральдин Доусон әзірлеген Ерте басталатын Денвер моделі (Early Start Denver Model) 2–4 жастағы балаларға арналған. Зерттеу нәтижелері бұл бағдарламаның сөйлеу мен әлеуметтік өзара әрекетті дамытуда тиімді екенін көрсеткен [8]. Сонымен қатар, аутизм белгілерін ерте анықтауға арналған скрининг құралдары бар. Мысалы, M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) тесті 16–30 айлық балаларға қолданылады және қауіп тобындағы балаларды ерте анықтауға мүмкіндік береді [9]. Америкалық педиатрия академиясы барлық балаларды 18 және 24 айда аутизмге тексеруді ұсынады [10]. Егер диагностика кеш қойылса, балада сөйлеудің кешігуі, әлеуметтік

оқшаулану, мінез-құлық қиындықтары тереңдей түсуі мүмкін. Ал ерте анықталған жағдайда ата-анаға кеңес беру, психологиялық қолдау көрсету және арнайы дамыту бағдарламаларын енгізу мүмкіндігі артады.

Аутистік спектр бұзылысының (АСБ) ең негізгі және алғашқы байқалатын белгілерінің бірі – коммуникациядағы қиындықтар. Көп жағдайда ата-аналар баланың сөйлеуінің кешігуін, өз атына жауап бермеуін, көзге тік қарамауын немесе қарым-қатынасқа қызығушылық танытпауын алғаш байқай бастайды. Бұл белгілер ерте жаста-ақ көрінуі мүмкін. Америкалық психиатриялық қауымдастықтың диагностикалық нұсқаулығында аутизмнің негізгі критерийлерінің бірі ретінде әлеуметтік коммуникация мен өзара әрекеттегі тұрақты бұзылыстар көрсетілген [2]. Яғни, аутизмі бар балаларда тек сөйлеу емес, қарым-қатынастың барлық түрі – вербалды (сөз арқылы) және вербалды емес (ым-ишара, мимика, көз байланысы) – бұзылады. Ғалым Лорна Уинг аутизмді «әлеуметтік өзара әрекет, коммуникация және қиялдың үштік бұзылысы» ретінде сипаттаған [11]. Оның пікірінше, коммуникациядағы қиындықтар баланың қоршаған ортамен байланыс орнатуын шектейді және әлеуметтік оқшаулануға әкелуі мүмкін. Саймон Барон-Коэн аутизмі бар балаларда «теория разума» (theory of mind) дамуының ерекшелігі бар екенін айтады. Яғни, олар басқа адамның ойын, сезімін түсінуде қиындық көреді [12]. Бұл өз кезегінде диалог құруға, эмоцияны түсінуге және әлеуметтік жағдайға бейімделуге кедергі жасайды.

Мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалардың коммуникативтік дағдыларын зерттеуде Л.С. Выготскийдің әлеуметтік даму теориясы маңызды теориялық негіздердің бірі болып табылады. Выготскийдің пікірінше, баланың психикалық дамуы ең алдымен әлеуметтік орта арқылы жүзеге асады [13]. Яғни, бала алдымен ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас жасау барысында жаңа дағдыларды меңгереді, кейін оларды ішкі психикалық құрылымға айналдырады. Выготскийдің негізгі қағидаларының бірі – «жақын даму аймағы» (зона ближайшего развития) ұғымы [13]. Бұл ұғым баланың өз бетінше орындай алатын әрекеттері мен ересек адамның немесе білікті серіктестің көмегімен орындай алатын әрекеттері арасындағы айырмашылықты білдіреді. АСБ бар балалар жағдайында бұл теория ерекше мәнге ие, себебі олардың коммуникативтік дағдылары көбінесе өздігінен қалыптаспайды, бірақ мақсатты қолдау арқылы дамуы мүмкін.

Ғалым баланың жоғары психикалық функциялары (сөйлеу, ойлау, есте сақтау) алдымен әлеуметтік деңгейде, кейін жеке деңгейде дамиды деп тұжырымдаған [13]. Яғни, сөйлеу мен коммуникация бастапқыда әлеуметтік әрекет ретінде пайда болады. Егер балада әлеуметтік өзара әрекет шектелсе, онда бұл жоғары психикалық функциялардың дамуына да әсер етеді. АСБ бар балаларда дәл осы әлеуметтік өзара әрекет пен қарым-қатынас әлсірегендіктен, олардың сөйлеу және коммуникативтік дағдылары да кешеуілдеп дамиды. Выготский сонымен қатар дамудың «компенсаторлық мүмкіндіктерін» атап өткен [14]. Оның пікірінше, дамуында ерекшелігі бар балалардың әлеуетін ашу үшін арнайы ұйымдастырылған оқыту мен қолдау қажет. Бұл қағида аутизмі бар балаларға қатысты да өзекті: дұрыс ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық ықпал олардың коммуникациялық мүмкіндіктерін арттыра алады.

Қазіргі зерттеушілер Выготский теориясын инклюзивті білім беру жағдайында кеңінен қолданады. Мысалы, Гиндис (Gindis) Выготскийдің мәдени-тарихи тұжырымдамасын ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытуда қолданудың маңыздылығын атап өтеді [15]. Оның пікірінше, баланың әлеуметтік тәжірибесін байыту – коммуникативтік дамудың негізгі шарты.

Мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалардың коммуникативтік дағдыларын зерттеуде У. Бронфенбреннердің экологиялық даму моделі маңызды теориялық негіз болып табылады. Бұл модельге сәйкес, баланың дамуы тек оның

жеке ерекшеліктеріне ғана емес, сонымен қатар оны қоршаған әлеуметтік ортаға да тәуелді [16].

Бронфенбреннер баланың дамуына әсер ететін бірнеше өзара байланысты жүйені бөліп көрсеткен:

1. Микрожүйе – бала тікелей қарым-қатынас жасайтын орта (отбасы, балабақша, құрдастар).
2. Мезожүйе – осы орталардың өзара байланысы (мысалы, ата-ана мен тәрбиеші арасындағы қатынас).
3. Экзожүйе – бала тікелей қатыспайтын, бірақ оның дамуына әсер ететін орта (атананың жұмысы, әлеуметтік қызметтер).
4. Макрожүйе – мәдени құндылықтар, заңдар, білім беру жүйесі.
5. Кейінгі еңбектерінде ғалым хроно-жүйені (уақыт факторы) қосқан, яғни баланың дамуы уақыт ағымымен және өмірлік оқиғалармен байланысты [17].



Сурет 1. Бронфенбреннер тұжырымы бойынша баланың дамуына әсер ететін жүйелер байланысы.

АСБ бар балалар жағдайында бұл модель ерекше өзекті. Себебі олардың коммуникативтік дағдылары тек жеке психологиялық ерекшеліктерге ғана емес, отбасының қолдауына, педагогтардың кәсіби дайындығына, қоғамның инклюзивті мәдениетіне де байланысты. Егер микрожүйеде (мысалы, отбасында) балаға эмоциялық қолдау көрсетілсе және қарым-қатынасқа ынталандыру жасалса, оның коммуникативтік дамуы жақсарады. Бронфенбреннер баланың дамуын «тұлға мен орта арасындағы өзара әрекет» ретінде қарастырған [16]. Бұл қағида аутисті бар балаларға қатысты маңызды: егер орта құрылымдалған, түсінікті және қолдаушы болса, балада коммуникацияға түсу мүмкіндігі артады. Қазіргі зерттеулер де аутизмдегі әлеуметтік ортаның рөлін дәлелдейді. Мысалы, Дюркин және әріптестері аутизмнің таралуы мен диагностикасына әлеуметтік факторлардың әсерін көрсеткен [18]. Бұл макрожүйенің (қоғамдық саясат, денсаулық сақтау жүйесі) баланың дамуына ықпал ететінін көрсетеді.

Аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативтік дағдыларын зерттеуде мінез-құлықтық және гуманистік бағыттағы теориялар маңызды орын алады. Бұл тұрғыда Р. Лоурас пен К. Роджерстің еңбектері ерекше мәнге ие. Роберт (Ивар) Лоурас аутисті бар балалармен жүргізілген қолданбалы мінез-құлықтық талдау (Applied Behavior Analysis – АВА) әдісінің негізін қалаушылардың бірі болып саналады [19]. Ол мінез-құлықты жүйелі түрде қалыптастыру және күшейту арқылы баланың сөйлеу, еліктеу және әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын дамытуға болатынын дәлелдеді. Лоурастың зерттеулерінде ерте және қарқынды мінез-құлықтық араласу бағдарламалары аутисті бар балалардың тілдік және әлеуметтік көрсеткіштерін айтарлықтай жақсартатынын көрсетілген [19].

АВА әдісінің негізгі қағидасы – мінез-құлықты талдау, оны шағын қадамдарға бөлу және әр дұрыс әрекетті оң күшейту арқылы бекіту. Бұл тәсіл әсіресе мектеп жасына дейінгі балаларда қарапайым коммуникативтік дағдыларды (көз байланысы, нұсқауды орындау, қарапайым сөздерді қолдану) қалыптастыруда тиімді болып саналады [20]. Қазіргі таңда

АВА әлемнің көптеген елдерінде аутизммен жұмыс істеудің дәлелді (evidence-based) әдісі ретінде қолданылады. Ал Карл Роджерс гуманистік психологияның негізін қалаушы ретінде тұлғаға бағытталған қолдау теориясын ұсынды [21]. Оның пікірінше, баланың дамуы үшін ең маңызды шарт – қабылдау, түсіну және эмпатиялық қарым-қатынас. Роджерс «шартсыз қабылдау» (unconditional positive regard) ұғымын енгізіп, баланы қандай күйде болса да қолдау қажет екенін атап өтті [22]. АСБ бар балаларға қатысты бұл теория ерекше маңызды. Себебі мұндай балалар көбінесе әлеуметтік оқшаулануға ұшырайды немесе түсінбеушілікке тап болады. Эмпатиялық, қауіпсіз және қолдаушы орта баланың эмоционалдық тұрақтылығын арттырып, коммуникацияға деген сенімін қалыптастырады. Заманауи зерттеулер ата-аналар мен мамандардың эмоционалдық қолдауы аутизмі бар балалардың әлеуметтік өзара әрекетіне оң әсер ететінін көрсетеді.

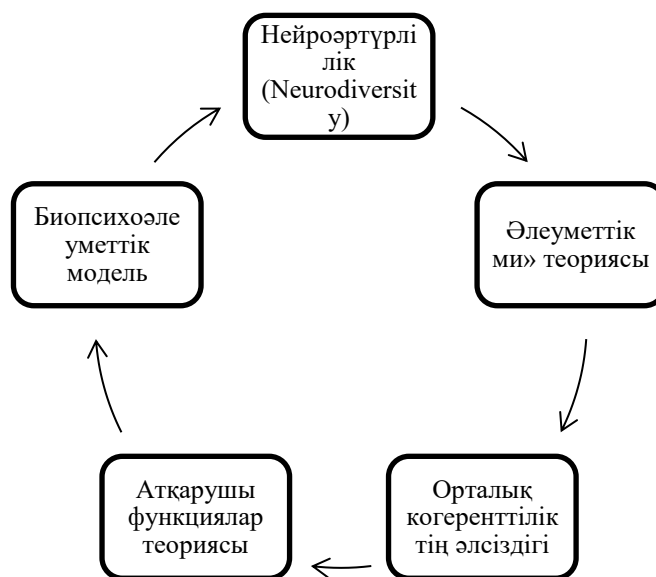
Қазіргі ғылыми әдебиеттерде аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бір ғана себеппен түсіндірілмейді. Ол – көпфакторлы, яғни генетикалық, нейробиологиялық және әлеуметтік факторлардың өзара ықпалы нәтижесінде қалыптасатын күрделі даму ерекшелігі ретінде қарастырылады. Заманауи концепциялар аутизмді психикалық ауру емес, нейродаму ерекшелігі ретінде түсіндіреді.

Қазіргі ғылыми кеңістікте аутизмді түсіндірудің бірнеше заманауи концепциялары қалыптасқан. Соңғы жылдары кең тараған бағыттардың бірі – нейроэртүрлілік (neurodiversity) концепциясы. Бұл көзқарас аутизмді «бұзылыс» ретінде емес, мидың дамуындағы табиғи әртүрлілік ретінде қарастырады [2]. Нейроэртүрлілік қозғалысы аутизмі бар адамдардың ерекше когнитивтік стилін, мысалы, детальдарға жоғары назар аударуын немесе жүйелілікке бейімділігін әлсіздік емес, жеке ерекшелік ретінде бағалайды. Бұл тұжырым инклюзивті білім беру идеясымен тығыз байланысты, себебі мәселе тек баланы «түзетуде» емес, сонымен қатар әлеуметтік ортаны бейімдеуде екенін көрсетеді.

Аутизмді түсіндірудегі тағы бір маңызды бағыт – «әлеуметтік ми» теориясы. Бұл теорияға сәйкес, аутизмі бар балалар әлеуметтік ақпаратты өңдеуде ерекшелік танытады. Олар басқа адамның эмоциясын, ниетін және көзқарасын түсінуде қиындық көреді. Бұл жағдай «теория разума» (Theory of Mind) деп аталатын қабілеттің даму ерекшелігімен түсіндіріледі. Осы тұрғыдан алғанда, коммуникациядағы қиындықтар тек сөйлеудің болмауымен емес, әлеуметтік мағынаны түсіну механизмдерінің жеткіліксіздігімен байланысты.

Ута Фрит ұсынған орталық когеренттіліктің әлсіздігі теориясы да аутизмді когнитивтік тұрғыдан түсіндіреді [6]. Бұл теория бойынша, аутизмі бар адамдар ақпаратты тұтас жүйе ретінде емес, жеке бөлшектер арқылы қабылдауға бейім. «Weak central coherence» деп аталатын бұл ерекшелік әлеуметтік жағдайды толық түсінуге кедергі келтіруі мүмкін, өйткені қарым-қатынаста контексті, жасырын мағынаны және эмоциялық реңкті дұрыс қабылдау маңызды рөл атқарады.

Сонымен қатар, кейбір зерттеушілер аутизмді атқарушы функциялардың әлсіреуімен байланыстырады [5]. Атқарушы функцияларға жоспарлау, икемділік, өзін-өзі бақылау және мінез-құлықты реттеу жатады. Бұл теория бойынша, мінез-құлықтың қайталануы мен өзгерістерге бейімделудің қиындығы когнитивтік икемділіктің төмендігімен түсіндіріледі. Мұндай ерекшеліктер коммуникация процесіне де әсер етеді, себебі диалог жүргізу икемді жауап беруді, жағдайға бейімделуді және серіктестің реакциясын ескеруді талап етеді.



Сурет 2 - Аутизмді түсіндірудің заманауи концепциялары

Қазіргі таңда аутизмді түсіндіруде кешенді биопсихоәлеуметтік модель кеңінен қолданылады. Бұл модель генетикалық бейімділік, ми дамуының ерекшеліктері, қоршаған орта факторлары және әлеуметтік тәжірибе арасындағы өзара байланысты қарастырады. Яғни, баланың дамуы тек биологиялық себептермен ғана емес, оны қоршаған әлеуметтік орта мен тәрбиелік жағдайлармен де анықталады. Осылайша, заманауи концепциялар аутизмді бір ғана фактор арқылы емес, көпқырлы және кешенді құбылыс ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді.

Мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалардың коммуникативтік дамуын зерттеу қазіргі таңда өзекті бағыттардың бірі болғанымен, бұл салада әлі де шешімін толық таппаған мәселелер бар. Ғылыми әдебиеттерді талдау аутизм проблемасының кеңінен қарастырылғанын көрсеткенімен, мектепке дейінгі кезеңдегі коммуникативтік дағдылардың құрылымы мен даму ерекшеліктері жеткілікті деңгейде кешенді зерттелмегенін аңғартады. Көптеген еңбектер жалпы әлеуметтік өзара әрекетке немесе мектеп жасындағы балаларға бағытталған. Ал ерте жаста көз байланысы, бірлескен назар, еліктеу және символдық ойын сияқты маңызды коммуникативтік компоненттердің қалыптасу динамикасы мен психологиялық механизмдері терең әрі жүйелі талдауды қажет етеді.

Тейджер-Флусберг және әріптестері мектеп жасына дейінгі АСБ бар балалардың тілдік дамуы біркелкі емес екенін, кейбір балаларда сөйлеу мүлдем қалыптаспайтынын атап көрсетеді [23]. Бұл деректер коммуникативтік дамудың әртүрлі деңгейде көрінетінін дәлелдейді. Дегенмен, мұндай айырмашылықтардың психологиялық себептері, әлеуметтік ортамен байланысы және ерте қолдау факторлары жеткілікті деңгейде зерттелмеген. Осыған байланысты мектепке дейінгі кезеңдегі коммуникативтік дағдылардың құрылымын, деңгейін және даму факторларын арнайы психологиялық зерттеу қажеттілігі туындайды.

Сонымен қатар, психологиялық диагностика жүйесінің жеткіліксіздігі де маңызды мәселе болып отыр. Қазіргі уақытта аутизмді анықтауға арналған құралдар кеңінен қолданылғанымен, олардың басым бөлігі клиникалық бағытқа негізделген. Лорд әзірлеген ADOS әдісі сенімді диагностикалық құрал ретінде танылған [24], алайда ол көбінесе диагноз қоюға бағытталған. Ал мектепке дейінгі жастағы баланың қарым-қатынас стилін, әлеуметтік бастамасын, эмоциялық жауап беруін, вербалды және вербалды емес коммуникация ерекшеліктерін кешенді бағалауға арналған психологиялық әдістемелер жүйесі жеткілікті деңгейде дамымаған. Көптеген елдерде ерте скрининг жүйесі енгізілгенімен, диагностика

кешігуі әлі де кездеседі. Кейбір балаларға диагноз 4–5 жастан кейін ғана қойылады, бұл ерте араласу мүмкіндігін шектейді. Қазақстандық тәжірибеде де мектепке дейінгі кезеңдегі коммуникативтік дамуды бағалаудың бірізді психологиялық стандарты толық қалыптаспаған. Ғылыми проблема екі негізгі бағытта көрінеді: біріншіден, мектеп жасына дейінгі АСБ бар балалардың коммуникативтік дағдылары жеткілікті деңгейде кешенді психологиялық тұрғыдан зерттелмеген; екіншіден, ерте жастағы коммуникативтік дамуды бағалауға арналған ғылыми негізделген психологиялық диагностика жүйесі жетілдіруді қажет етеді. Бұл мәселелер зерттеудің өзектілігін және арнайы эмпирикалық талдаудың қажеттілігін айқындайды.

**Зерттеу әдіснамасы мен әдістері.** Зерттеу мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалардың коммуникативтік дағдыларын кешенді зерттеуге бағытталды. Зерттеу барысында сапалық және сандық әдістерді үйлестіретін аралас дизайн қолданылды. Мұндай тәсіл коммуникативтік дағдылардың сандық көрсеткіштерін статистикалық тұрғыдан талдауға және сапалық бақылау нәтижелері арқылы олардың мазмұндық ерекшеліктерін тереңірек түсіндіруге мүмкіндік береді.

Зерттеу базасы ретінде мектепке дейінгі білім беру ұйымы және ерекше білім беру орталығы алынды. Бұл ұйымдарда аутистік спектр бұзылысы бар және қалыпты дамып келе жатқан балалар тәрбиеленеді. Зерттеу табиғи ортада жүргізілді, яғни балаларға таныс ортада бақылау мен диагностикалық процедуралар ұйымдастырылды.

Зерттеуге 4–6 жас аралығындағы жалпы саны 30 бала қатысты. Негізгі топты аутистік спектр бұзылысы диагнозы бар 15 бала құрады. Диагноз медициналық-психологиялық қорытынды негізінде расталған. Бақылау тобына жас ерекшеліктері бойынша сәйкестендірілген, дамуы қалыпты 15 бала енгізілді. Екі топ арасындағы айырмашылықтарды анықтау зерттеудің салыстырмалы сипатын қамтамасыз етті.

Зерттеу барысында бірнеше әдістер қолданылды. Біріншіден, құрылымдалған бақылау әдісі арқылы балалардың қарым-қатынасқа түсу ерекшеліктері, көз байланысы, ым-ишара қолдану жиілігі, әлеуметтік бастама көрсету деңгейі тіркелді. Екіншіден, ата-аналарға арналған сауалнама жүргізілді. Сауалнама баланың үй жағдайындағы коммуникация ерекшеліктерін, ата-анамен өзара әрекет сипатын және әлеуметтік белсенділігін бағалауға бағытталды.

Үшіншіден, аутизмнің клиникалық белгілерін нақтылау үшін ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule) әдістемесі қолданылды. Бұл құрал балалардың әлеуметтік өзара әрекеті мен коммуникациясын стандартталған жағдайда бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, коммуникативтік даму деңгейін анықтау үшін арнайы коммуникативтік даму шкалалары пайдаланылды. Бұл шкалалар вербалды және вербалды емес қарым-қатынас көрсеткіштерін сандық бағалауға мүмкіндік береді.

Жиналған мәліметтер статистикалық өңдеуден өткізілді. Деректерді талдау үшін SPSS бағдарламасы қолданылды. Сандық көрсеткіштер бойынша орташа мәндер есептелді. Негізгі және бақылау топтарының айырмашылықтарын анықтау үшін Стьюденттің t-критерийі пайдаланылды. Сонымен қатар, коммуникативтік дағдылар мен әлеуметтік бастама арасындағы өзара байланысты анықтау мақсатында корреляциялық талдау жүргізілді.

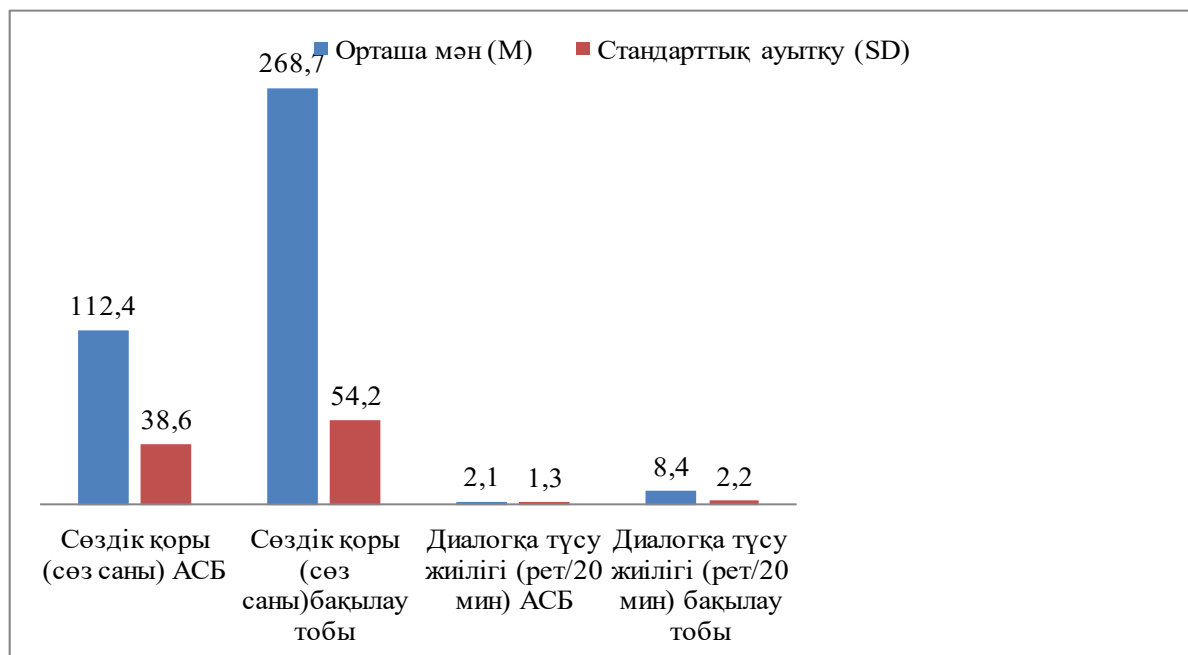
**Нәтижелер.** Зерттеу нәтижелері мектеп жасына дейінгі АСБ бар балалар мен қалыпты дамып келе жатқан балалардың (бақылау тобы) вербалды коммуникация көрсеткіштері арасында айқын айырмашылық бар екенін көрсетті. Талдау барысында екі негізгі көрсеткіш қарастырылды: сөздік қоры және диалогқа түсу жиілігі.

#### *Вербалды коммуникация көрсеткіштері*

Зерттеу нәтижелері бойынша балалардың белсенді сөздік қоры, яғни күнделікті қарым-қатынаста қолданатын сөздер саны және еркін ойын жағдайындағы диалогқа өздігінен түсу жиілігі бағаланды. Диалогқа түсу көрсеткіші 20 минуттық құрылымдалған бақылау барысында тіркелді. Алынған мәліметтер екі топ — аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар

балалар мен қалыпты дамып келе жатқан балалар — арасында айқын айырмашылық бар екенін көрсетті.

АСБ бар балалардың орташа белсенді сөздік қоры 112,4 сөзді құрады ( $SD = 38,6$ ), ал бақылау тобында бұл көрсеткіш 268,7 сөзге тең болды ( $SD = 54,2$ ). Стьюденттің t-критерийі бойынша айырмашылық статистикалық тұрғыдан мәнді екені анықталды ( $t = 5.87, p < 0.001$ ). Бұл нәтиже АСБ бар балаларда вербалды сөйлеудің айқын кешеуілдегенін және сөздік қор көлемінің едәуір шектеулі екенін көрсетеді.



Сурет 3 - Вербалды коммуникация көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері

Диалогқа өздігінен түсу жиілігі бойынша да елеулі айырмашылық байқалды. 20 минуттық еркін ойын барысында АСБ бар балалар орта есеппен 2,1 рет қана диалог бастама көрсеткен ( $SD = 1,3$ ), ал қалыпты дамып келе жатқан балалар 8,4 рет қарым-қатынасқа өздігінен түскен ( $SD = 2,2$ ). Бұл айырмашылық та статистикалық тұрғыдан жоғары деңгейде мәнді болды ( $t = 7.14, p < 0.001$ ).

Зерттеу қорытындылары АСБ бар балаларда тек сөздік қордың аздығы ғана емес, әлеуметтік бастама көрсету деңгейінің де өте төмен екенін дәлелдейді. Бұл жерде басты мәселе — сөйлеу қабілетінің физикалық тұрғыдан бар-жоғында емес, оны қарым-қатынас құралы ретінде қолдана білуінде.

Тіпті баланың сөйлеу мүмкіндігі мен сөздік қоры белгілі бір деңгейде сақталған жағдайда да, оның өзгелермен байланысты өздігінен бастауға деген мотивациясы әлсіз. Диалогты қолдау және әлеуметтік өзара іс-қимылды дамыту механизмдерінің жеткіліксіздігі баланың ортаға бейімделуіне кедергі келтіреді. Осылайша, АСБ бар балалардың коммуникативтік қиындықтары тек тілдік қана емес, терең әлеуметтік-психологиялық сипатқа ие.

**1-кесте. Вербалды коммуникация көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері**

Көрсеткіш	Топ	N	Орташа мән (M)	Стандарттық ауытқу (SD)	t	p
Сөздік қоры (сөз саны)	АСБ	15	112.4	38.6	5.87	0.000
	Бақылау тобы	15	268.7	54.2		
Диалогқа түсу жиілігі	АСБ	15	2.1	1.3	7.14	0.000

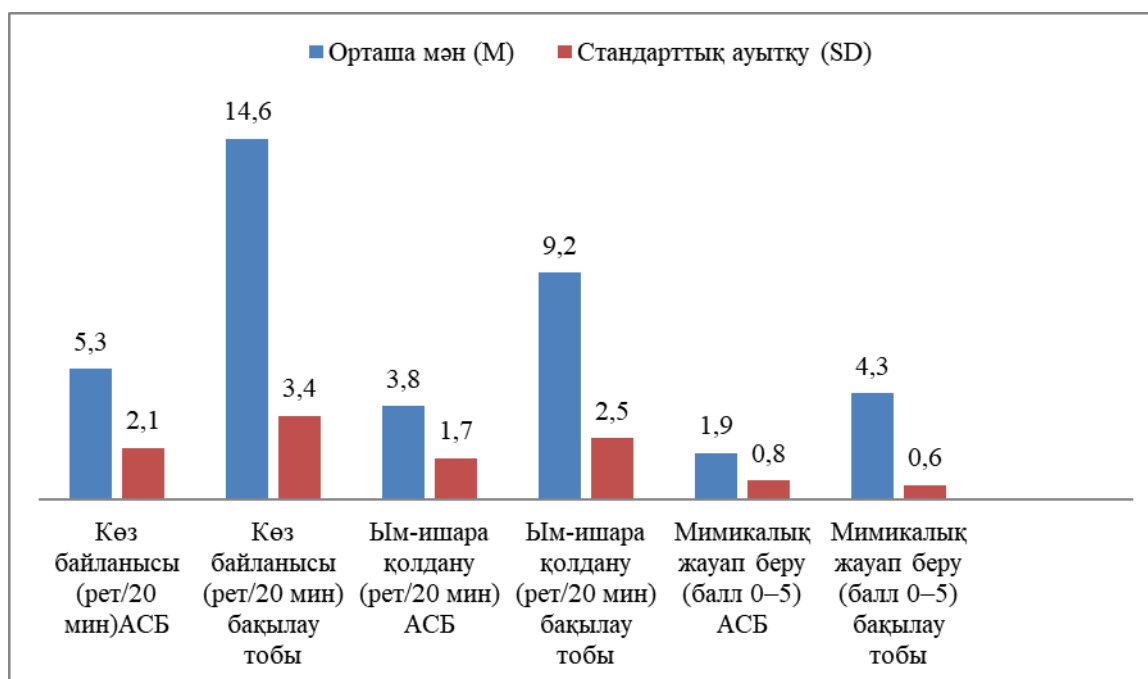
(рет/20 мин)						
	Бақылау тобы	15	8.4	2.2		

$p < 0.05$  деңгейінде статистикалық мәнді айырмашылық

### Вербалды емес коммуникация көрсеткіштері

Вербалды емес коммуникацияны бағалау барысында үш негізгі көрсеткіш қарастырылды: көз байланысы, ым-ишара қолдану жиілігі және мимикалық жауап беру белсенділігі. Бағалау 20 минуттық құрылымдалған бақылау негізінде жүргізілді және әрбір көрсеткіш арнайы бақылау шкаласы арқылы тіркелді. Алынған нәтижелер АСБ бар балалар мен қалыпты дамып келе жатқан балалар арасында вербалды емес коммуникация компоненттері бойынша айқын айырмашылық бар екенін көрсетті.

Көз байланысы көрсеткіші бойынша АСБ бар балалар 20 минут ішінде орта есеппен 5,3 рет қана тұрақты көз байланысын орнатқан ( $SD = 2,1$ ), ал бақылау тобында бұл көрсеткіш 14,6 рет болды ( $SD = 3,4$ ). Топтар арасындағы айырмашылық статистикалық тұрғыдан мәнді екені анықталды ( $t = 6.42$ ,  $p < 0.001$ ). Бұл нәтиже АСБ бар балаларда әлеуметтік өзара әрекетке түсу барысында көз байланысының әлсіз дамығанын көрсетеді.



Сурет 4 - Вербалды емес коммуникация көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері

Ым-ишара қолдану жиілігі бойынша да елеулі айырмашылық байқалды. АСБ тобында балалар орта есеппен 3,8 рет ым-ишара қолданса ( $SD = 1,7$ ), бақылау тобында бұл көрсеткіш 9,2 рет болды ( $SD = 2,5$ ). Айырмашылық статистикалық тұрғыдан мәнді ( $t = 5.11$ ,  $p < 0.001$ ). Бақылау нәтижелері көрсеткендей, АСБ бар балаларда ым-ишара көбіне жеке қажеттілікті білдіру немесе нұсқауды орындау мақсатында қолданылған, ал ортақ назарды бөлісу немесе әлеуметтік өзара әрекетті бастау үшін сирек пайдаланылған.

Мимикалық жауап беру арнайы 0–5 балдық шкала бойынша бағаланды, мұнда 0 – эмоциялық реакцияның болмауын, ал 5 – толық және сәйкес эмоциялық жауапты білдіреді. АСБ бар балалардың орташа көрсеткіші 1,9 баллды құрады ( $SD = 0,8$ ), ал бақылау тобында бұл көрсеткіш 4,3 баллға тең болды ( $SD = 0,6$ ). Айырмашылық өте жоғары деңгейде статистикалық мәнді болып шықты ( $t = 7.03$ ,  $p < 0.001$ ).

**2-кесте. Вербалды емес коммуникация көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері**

Көрсеткіш	Топ		Орташ а мән (M)	Стандарттық ауытқу (SD)		
Көз байланысы (рет/20 мин)	АСБ	15	5.3	2.1	6.42	0.000
	Бақылау тобы	15	14.6	3.4		
БІМ-ишара қолдану (рет/20 мин)	АСБ	15	3.8	1.7	5.11	0.000
	Бақылау тобы	15	9.2	2.5		
Мимикалық жауап беру (балл 0–5)	АСБ	15	1.9	0.8	7.03	0.000
	Бақылау тобы	15	4.3	0.6		

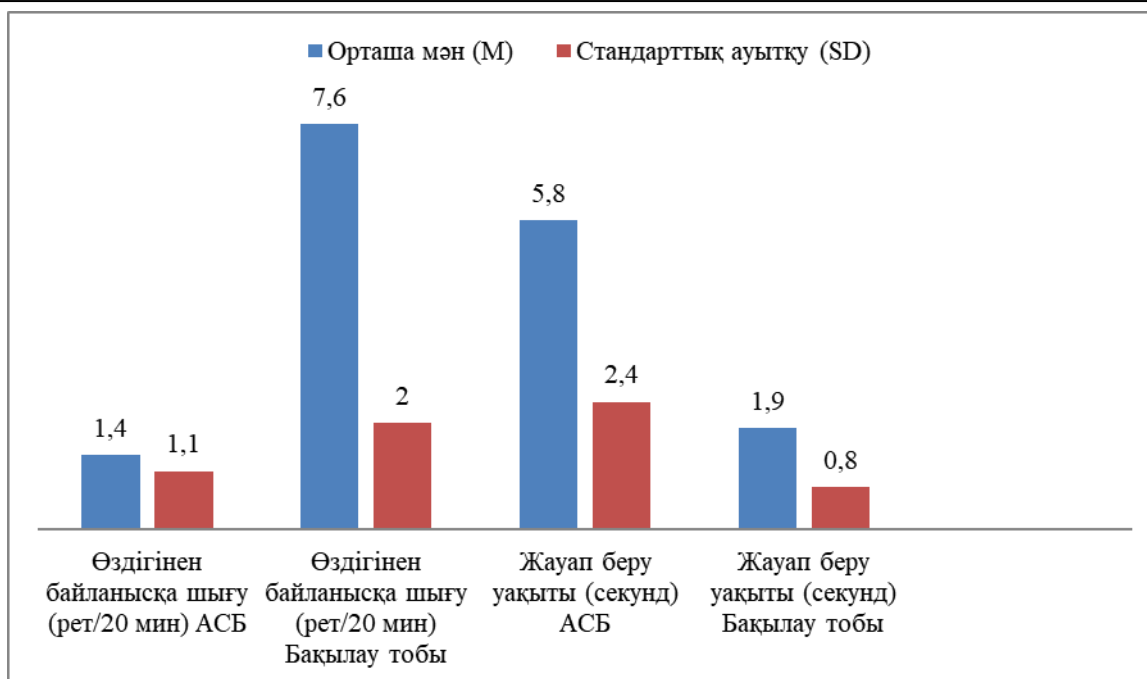
$p < 0.05$  деңгейінде статистикалық мәнді айырмашылық

*Әлеуметтік бастама көрсеткіштері*

Әлеуметтік бастаманы бағалау барысында екі негізгі көрсеткіш талданды: баланың өздігінен байланысқа шығу жиілігі және әлеуметтік стимулға жауап беру уақыты. Бағалау 20 минуттық құрылымдалған ойын және қарым-қатынас жағдайында жүргізілді. Өздігінен байланысқа шығу деп баланың ересекке немесе құрдасына ешқандай нұсқаусыз бастама көрсету әрекеттері (сұрақ қою, ойын ұсыну, назар аударту) түсіндірілді. Ал жауап беру уақыты ересектің шақыруынан немесе сұрағынан кейінгі реакция уақыты секундпен өлшенді.

Зерттеу нәтижелерін талдау барысында АСБ (аутистік спектр бұзылыстары) бар балалар мен бақылау тобындағы қалыпты дамыған құрдастарының арасында әлеуметтік бастама көтеру көрсеткіштері бойынша өте айқын және елеулі айырмашылықтар бар екені анықталды. Балалардың қоршаған ортамен өздігінен байланысқа шығу жиілігін қарастырғанда, АСБ тобындағы балалардың белсенділігі өте төмен деңгейде көрініс тауып, орта есеппен небәрі **1,4 ретті** ( $SD = 1,1$ ) құрады. Ал бақылау тобындағы балалардың әлеуметтік қарым-қатынасқа түсу көрсеткіші едәуір жоғары болып, орташа есеппен **7,6 ретке** ( $SD = 2,0$ ) тең болды.

Бұл екі топ арасындағы алшақтық статистикалық тұрғыдан жоғары деңгейде мәнді екені дәлелденді ( $t = 8.02$ ,  $p < 0.001$ ), бұл алынған деректердің кездейсоқ емес, заңды екенін айғақтайды. Жалпы алғанда, бұл мәліметтер АСБ бар балаларда әлеуметтік белсенділік пен коммуникативтік мотивация деңгейінің қалыпты нормадан айтарлықтай төмен екенін нақты көрсетеді. Зерттеу барысында жүргізілген бақылау жұмыстары АСБ бар балалардың қарым-қатынас жасау ерекшеліктерін де айқындап берді. Олардың тарапынан болатын бастамалар көбіне әлеуметтік сипатта емес, тек өздерінің жеке физикалық қажеттіліктерін білдірумен (мысалы, қажетті затты сұрау немесе көмек алу) ғана шектелді. Сонымен қатар, бұл балаларда құрдастарын ортақ ойынға шақыру, өз әсерлерімен бөлісу немесе эмоциялық жақындық таныту сияқты әлеуметтік маңызы бар әрекеттер өте сирек тіркелді, бұл олардың әлеуметтену процесіндегі күрделі кедергілерді білдіреді.



Сурет 5 - Әлеуметтік бастама көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері

Әлеуметтік стимулға жауап беру уақыты бойынша да елеулі айырмашылық анықталды. АСБ бар балаларда орташа жауап беру уақыты 5,8 секундты құрады ( $SD = 2,4$ ), ал бақылау тобында 1,9 секунд болды ( $SD = 0,8$ ). Бұл айырмашылық статистикалық тұрғыдан мәнді ( $t = 6.57$ ,  $p < 0.001$ ). Аталған көрсеткіш АСБ бар балаларда әлеуметтік ақпаратты өңдеу мен жауап қалыптастыру үдерісінің баяу жүретінін көрсетеді.

### 3-кесте. Әлеуметтік бастама көрсеткіштерінің салыстырмалы нәтижелері

Көрсеткіш	Топ	N	Орташа мән (M)	Стандарттық ауытқу (SD)	t	p
Өздігінен байланысқа шығу (рет/20 мин)	АСБ	15	1.4	1.1	8.02	0.000
	Бақылау тобы	15	7.6	2.0		
Жауап беру уақыты (секунд)	АСБ	15	5.8	2.4	6.57	0.000
	Бақылау тобы	15	1.9	0.8		

$p < 0.05$  деңгейінде статистикалық мәнді айырмашылық

#### Топтар арасындағы айырмашылық және статистикалық маңыздылық

АСБ бар балалар мен қалыпты дамып келе жатқан балалар арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін барлық негізгі коммуникативтік және әлеуметтік көрсеткіштер салыстырылды. Талдау нәтижелері екі топ арасында айқын және тұрақты айырмашылық бар екенін көрсетті. АСБ бар балаларда сөздік қор көлемі төмен, диалогқа өздігінен түсу жиілігі аз, көз байланысы мен ым-ишара қолдану деңгейі әлсіз, мимикалық жауап беру шектеулі болды. Сонымен қатар, әлеуметтік бастама көрсету көрсеткіші төмен және қарым-қатынасқа жауап беру уақыты ұзақ екені байқалды.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер АСБ бар мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативтік дамуы қалыпты дамып келе жатқан құрдастарымен салыстырғанда едәуір төмен деңгейде екенін дәлелдейді. Әсіресе, әлеуметтік бастама мен қарым-қатынасқа

белсенді қатысу көрсеткіштері айқын ерекшеленді. Бұл балаларда негізгі қиындық тек сөйлеу көлемінің аздығында емес, әлеуметтік өзара әрекетті бастау, қолдау және әлеуметтік сигналдарды өңдеу механизмдерінің әлсіздігінде екенін көрсетеді.

**4-кесте. Барлық негізгі көрсеткіштер бойынша топтар арасындағы айырмашылық**

Көрсеткіш	АСБ (M ± SD)	Бақылау (M ± SD)	t	p	Айырмашылық деңгейі
Сөздік қоры	112.4 ± 38.6	268.7 ± 54.2	5.87	0.000	Мәнді
Диалогқа түсу жиілігі	2.1 ± 1.3	8.4 ± 2.2	7.14	0.000	Мәнді
Көз байланысы	5.3 ± 2.1	14.6 ± 3.4	6.42	0.000	Мәнді
Ым-ишара	3.8 ± 1.7	9.2 ± 2.5	5.11	0.000	Мәнді
Мимикалық жауап	1.9 ± 0.8	4.3 ± 0.6	7.03	0.000	Мәнді
Әлеуметтік бастама	1.4 ± 1.1	7.6 ± 2.0	8.02	0.000	Мәнді
Жауап беру уақыты (сек)	5.8 ± 2.4	1.9 ± 0.8	6.57	0.000	Мәнді

*p < 0.05 деңгейінде статистикалық мәнді*

**Талқылау.** Осы зерттеуде алынған нәтижелер мектеп жасына дейінгі АСБ бар балалардың коммуникациясы тек сөйлеудің аздығымен ғана емес, әлеуметтік өзара әрекетті бастау және қолдау механизмдерінің әлсіздігімен сипатталатынын көрсетті. Бізде АСБ тобында сөздік қордың төмендігі, диалогқа өздігінен түсу жиілігінің аздығы, көз байланысы, ым-ишара, мимиканың әлсіздігі, сондай-ақ әлеуметтік бастаманың төмен болуы және жауап беру уақытының ұзақтығы анықталды. Бұл деректер аутизмнің негізгі критерийлерінің бірі ретінде әлеуметтік коммуникациядағы тұрақты дефициттерді көрсететін DSM-5 тұжырымдарымен сәйкес келеді.

Л.С. Выготскийдің әлеуметтік даму теориясы тұрғысынан қарағанда, коммуникация мен сөйлеу ең алдымен әлеуметтік өзара әрекет барысында қалыптасады, ал кейін ішкі психикалық функцияға айналады [13]. Біздің нәтижелерде АСБ тобында әлеуметтік бастама мен жауап беру әлсіз болғандықтан, баланың әлеуметтік тәжірибесі шектеліп, соның салдарынан вербалды және вербалды емес коммуникация да жеткілікті дамымайтыны байқалады. Яғни, қиындықтың түбірі тек «сөйлеу қабілетінде» емес, әлеуметтік қатынасқа кірудің төмен деңгейінде болуы ықтимал. У. Бронфенбреннердің экологиялық моделіне сүйенсек, баланың дамуы бірнеше деңгейлі орта ықпалымен жүреді (отбасы, балабақша, мамандар жүйесі, қоғамдағы инклюзия мәдениеті)[17]. Біздің зерттеу нәтижелерін осы тұрғыдан түсіндірсек, АСБ бар балалардың коммуникациясы тек жеке ерекшеліктермен шектелмей, микроортадағы (отбасы–балабақша) өзара әрекет сапасына тәуелді екені көрінеді. Мәселен, ата-анамен байланыс сипаты мен ересектердің коммуникацияны ынталандыруы баланың жауап беру уақытына, диалогқа түсуіне әсер етуі мүмкін.

Мінез-құлықтық бағыт тұрғысынан алынған нәтижелер коммуникацияны қадам-қадаммен қалыптастыру қажеттігін дәлелдейді: АСБ тобындағы төмен көрсеткіштер әлеуметтік бастама, көз байланысы, ым-ишара сияқты дағдыларды мақсатты күшейту арқылы дамытуға болатынын көрсетеді. Ал К. Роджерстің тұлғаға бағытталған қолдау идеялары бұл процесте баланың эмоционалдық қауіпсіздігін, қабылдануын қамтамасыз ету маңызды екенін айқындайды: мимика мен эмоциялық жауаптың төмендігі көбіне ортаға сенімнің аздығымен де байланысуы мүмкін. Сонымен қатар, «теория разума» және ақпаратты өңдеу ерекшеліктеріне қатысты көзқарастарға сәйкес, АСБ бар балаларда басқа адамның ниетін/эмоциясын «оқу» қиындығы болады, бұл мимикаға жауап беру, диалогты қолдау, әлеуметтік бастамаға тікелей әсер етеді [17, 21]. Сондықтан біздің нәтижелердегі

мимикалық жауаптың төмендігі когнитивтік деңгейдегі әлеуметтік түсінудің ерекшелігімен байланысты болуы ықтимал.

Ерте араласудың тиімділігі бойынша ең күшті дәлелдердің бірі — Доусонның Ерте басталатын Денвер моделі (ESDM) жөніндегі рандомизацияланған зерттеуі. Онда ерте жаста басталған кешенді даму-бихевиоралдық араласу тіл, әлеуметтік дағды және жалпы даму көрсеткіштерін жақсартатыны көрсетілген [7]. Бұл біздің нәтижелерге тікелей қатысты: өйткені бізде ең төмен көрсеткіштер әлеуметтік бастама мен диалогқа өздігінен түсу жиілігінде болды; демек ерте араласуда дәл осы компоненттерді (әлеуметтік бастама, бірлескен назар, вербалды емес сигналдарды қолдану) нысанаға алу маңызды.

Сондай-ақ біздің қорытындылар DSM-5-тегі аутизм критерийлерімен (әлеуметтік-эмоционалдық өзара әрекет, вербалды емес коммуникация, қатынасты дамыту/сақтау қиындықтары) үйлеседі. Яғни, алынған деректер халықаралық ғылыми түсінікпен сәйкес бағытта.

Зерттеу нәтижелері АСБ бар мектепке дейінгі балаларда коммуникациядағы дефицит өздігінен жойылмайтынын, керісінше тиісті психологиялық-педагогикалық қолдау болмаған жағдайда әлеуметтік ортадан алшақтауды күшейтіп, тілдік және әлеуметтік дамуды тежейтінін көрсетті. Егер бала ерте кезеңде жүйелі қолдау алмаса, оның қарым-қатынас тәжірибесі шектеліп, әлеуметтік бастама мен жауап беру белсенділігі одан әрі төмендеуі мүмкін. Керісінше, ерте араласу неғұрлым ерте басталса, баланың әлеуметтік тәжірибесі кеңейіп, бірлескен әрекетке қатысуы, жауап беруі және өздігінен бастама көрсетуі біртіндеп артуы ықтимал. Бұл ерте жаста ұйымдастырылатын кешенді бағдарламалардың тиімділігін дәлелдейтін халықаралық тәжірибемен үйлеседі [4].

Практикалық тұрғыдан алғанда, алынған нәтижелер педагог-психологтар мен тәрбиешілерге маңызды бағыттар ұсынады. Біріншіден, коммуникацияны бағалау тек сөйлеу деңгейімен шектелмеуі тиіс. Көз байланысы, ым-ишара, мимика, әлеуметтік бастама және жауап беру уақыты сияқты көрсеткіштер кешенді түрде қарастырылуы қажет, себебі олар баланың әлеуметтік өзара әрекетінің сапасын айқындайды. Екіншіден, түзету жұмысының негізгі нысаналары ретінде әлеуметтік бастаманы дамыту, бірлескен назарды қалыптастыру, вербалды емес сигналдарды мақсатты қолдану және диалогты қолдау дағдыларын жетілдіру алға шығуы тиіс. Үшіншіден, отбасының қатысуы ерекше маңызды. Баланың коммуникациялық тәжірибесі ең алдымен үй жағдайында қалыптасатындықтан, ата-анамен бірлесе жұмыс жүргізу, күнделікті қарым-қатынасты құрылымдау және шағын ойын сценарийлерін қолдану түзету жұмысының тиімділігін арттырады. Төртіншіден, диагностика тек бастапқы бағалаумен шектелмеуі керек, уақыт өте өзгерісті бақылап отыру үшін тұрақты мониторинг ұйымдастырылуы қажет.

**Қорытынды.** Жүргізілген зерттеу мектеп жасына дейінгі аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалардың коммуникативтік дамуы кешенді және көпқырлы бұзылыс сипатында көрінетінін көрсетті. Коммуникативтік дефицит тек сөздік қордың төмендігімен немесе сөйлеудің кешеуілдеуімен шектелмейді. Ол вербалды емес коммуникация компоненттерінің әлсіздігімен (көз байланысының тұрақсыздығы, ым-ишараның сирек қолданылуы, мимикалық жауаптың төмендігі), әлеуметтік бастама көрсету деңгейінің аздығымен және қарым-қатынасқа жауап беру уақытының ұзақтығымен қатар жүреді. Яғни, негізгі қиындық сөйлеудің өзінде емес, әлеуметтік өзара әрекет механизмдерінің жеткіліксіз қалыптасуында байқалады.

Зерттеу нәтижелері ерте диагностика маңыздылығын нақты дәлелдейді. Мектеп жасына дейінгі кезең — баланың сөйлеуі, эмоциялық реакциясы және әлеуметтік мінез-құлқы қарқынды дамитын уақыт. Осы кезеңде коммуникативтік қиындықтарды уақтылы анықтау баланың әрі қарайғы дамуына оң әсер етеді. Ерте жаста басталған психологиялық және педагогикалық қолдау әлеуметтік бейімделуді жеңілдетіп, тілдік даму қарқынын арттыруға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, алынған нәтижелер психологиялық сүйемелдеудің қажеттілігін айқындайды. АСБ бар балалар үшін тек диагностикалық қорытынды жеткіліксіз; жүйелі, мақсатты және ұзақ мерзімді психологиялық-педагогикалық қолдау қажет. Мұндай қолдау баланың жеке ерекшеліктерін, отбасылық ортасын және әлеуметтік тәжірибесін ескере отырып ұйымдастырылуы тиіс.

Зерттеу негізінде бірнеше практикалық ұсыныстар беруге болады. Біріншіден, мектепке дейінгі ұйымдарда ерте психологиялық скрининг жүйесін енгізу қажет. Бұл 2–4 жас аралығындағы балалардың коммуникативтік қиындықтарын ерте анықтауға мүмкіндік береді. Екіншіден, ата-аналарға арналған арнайы тренинг бағдарламаларын ұйымдастыру маңызды, себебі баланың коммуникациялық дамуы көбіне отбасындағы өзара әрекетке байланысты. Үшіншіден, әлеуметтік бастама, бірлескен назар, көз байланысы және диалогтық дағдыларды дамытуға бағытталған коммуникативтік дамыту бағдарламасын әзірлеу қажет. Төртіншіден, мектепке дейінгі ұйым психологтарының аутизмнің ерте белгілерін анықтау және түзету жұмыстарын жүргізу бойынша кәсіби даярлығын арттыру маңызды.

Практикалық тұрғыдан алғанда, зерттеу нәтижелері ерте коррекциялық жұмыстың ғылыми негізін құрайды. Коммуникативтік дефициттің құрылымын нақтылау түзету бағдарламаларын дәл және мақсатты жоспарлауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, алынған материалдар педагог-психологтарға арналған әдістемелік ұсыныс ретінде қолданылуы мүмкін. Вербалды және вербалды емес коммуникацияны кешенді бағалау моделі тәжірибеде қолдануға ыңғайлы құрал бола алады.

Жалпы алғанда, бұл зерттеу инклюзивті білім беру жүйесіне үлес қосады. Мектепке дейінгі кезеңде сапалы диагностика мен жүйелі психологиялық сүйемелдеу ұйымдастыру болашақта баланың білім беру кеңістігіне тиімді бейімделуін қамтамасыз етеді және оның әлеуметтік интеграциясын жеңілдетеді.

#### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі**

1. Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., et al. (2023). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — United States, 2020*. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1–14.
2. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: APA Publishing.
3. Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*, 2, 217–250.
4. Asperger, H. (1944). *Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter*. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
5. Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: Oxford University Press.
6. Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma (2nd ed.)*. Oxford: Blackwell Publishing.
7. Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., et al. (2010). *Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model*. *Pediatrics*, 125(1), e17–e23.
8. Rogers, S. J., Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for Young Children with Autism*. New York: Guilford Press.
9. Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., Green, J. A. (2001). *The Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 131–144.
10. Hyman, S. L., Levy, S. E., Myers, S. M. (2020). *Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder*. *Pediatrics*, 145(1), e20193447.
11. Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable.

12. Baron-Cohen, S. (2000). *Theory of mind and autism: A review. International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169–184.
13. Выготский Л.С. (1984). *Мышление и речь*. Москва: Педагогика.
14. Выготский Л.С. (1983). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии*. Москва: Педагогика.
15. Gindis, B. (1999). *Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. Remedial and Special Education*, 20(6), 333–340.
16. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
17. Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. In: Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828)*. New York: Wiley.
18. Durkin, M. S., Maenner, M. J., Baio, J., et al. (2017). *Autism spectrum disorder among US children (2002–2010): Socioeconomic, racial, and ethnic disparities. American Journal of Public Health*.
19. Lovaas, O. I. (1987). *Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9.
20. Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
21. Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
22. Rogers, S. J., Vismara, L. A. (2008). *Evidence-based comprehensive treatments for early autism. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 8–38.
23. Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). *Language and communication in autism*. In: Volkmar, F. et al. (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Hoboken, NJ: Wiley.
24. Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2)*. Los Angeles: Western Psychological Services.

**УДК 376.112.4**

**МРНТИ 14.29.01**

**DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.004>**

*Ибраимова Айдана Асқатқызы  
«Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық  
орталығы» РММ, Алматы, Қазақстан*

### **ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРМЕН ТОПТЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ**

*Аңдатпа. Бұл мақалада ерте жастағы балалармен түзету жұмысын топтық жұмыс арқылы ұйымдастыру ерекшеліктері қарастырылды. АИБД ҰҒПО ұсынған статистикалық деректерге үңілсек, елімізде бүгінде ерекше білімді қажет ететін балалардың санының жылдан-жылға күрт арту құбылысы байқалады. Бұл дегеніміз, олармен жүргізілетін түзету жұмыстарының дер кезінде әрі жүйелі жүргізілуін талап етеді. Ал, мұндай жұмыс балалардың ерте жас кезеңінен басталғанда тиімді әрі орынды*

болып табылады. Себебі, ерте жас балалардың дамуындағы ең маңызды, сензитивті өтпелі кезең ретінде қарастырылады.

Ерте жастағы балалармен түзету жұмысын ұйымдастыру кезінде қолданылатын әдістердің арасында топтық тәсілдің орны ерекше. Себебі, топтық жұмыс ерте жастағы балалардың даму ерекшеліктеріне айқын үйлесетін тәсіл. Бүгінгі күні қазақстандық арнайы педагогика саласында ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастыруға қатысты зерттеулердің жеткіліксіздігі байқалады. Мұндай ғылыми-әдістемелік қажеттілік тақырып өзектілігін айқындап, зерттеу сұрақтарын құруға негіз болады.

Мақаланың мақсаты: ерте жастағы ерекше білімді қажет ететін балалармен топтық жұмысты ұйымдастырудың педагогикалық шарттарын негіздеу.

Мақала нәтижелерінің практикалық маңыздылығы: зерттеуден алынған нәтижелер ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастыруда назарға алуға ұсынылатын теориялық және практикалық тұрғыдан құнды дереккөзі бола алады.

Түйін сөздер: ерте жас, топтық жұмыс, педагогикалық шарт, даму.

*Ибраимова Айдана Асқатқызы*

*РГУ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования», Алматы, Казахстан*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности организации коррекционной работы с детьми раннего возраста через групповую работу. Если взглянуть на статистические данные, предоставленные ННПЦ РСИО, то сегодня в стране наблюдается тенденция резкого увеличения количества детей с особыми образовательными потребностями из года в год. Это означает, что проводимые с ними коррекционные работы требуют своевременного и систематического подхода. А такая работа является эффективной и целесообразной, когда она начинается с раннего возраста детей. Это связано с тем, что ранний возраст считается наиболее важным, сензитивным переходным периодом в развитии детей.*

*Среди методов, используемых при организации коррекционной работы с детьми раннего возраста, особое место занимает групповой подход. Это связано с тем, что групповая работа-это подход, который четко вписывается в особенности развития детей раннего возраста. На сегодняшний день наблюдается недостаточное количество исследований в области Казахстанской специальной педагогики, касающихся организации групповой работы с детьми раннего возраста. Такая научно-методическая необходимость определяет актуальность темы и служит основой для построения исследовательских вопросов.*

*Цель статьи: обоснование педагогических условий организации групповой работы с детьми, нуждающимися в особых знаниях в раннем возрасте.*

*Практическая значимость результатов статьи: полученные из исследования результаты могут служить ценным в теоретическом и практическом плане источником, рекомендуемым к принятию во внимание при организации групповой работы с детьми раннего возраста.*

*Ключевые слова: ранний возраст, командная работа, педагогические условия, развитие.*

*Ibraimova Aidana Askatkyzy*

*«National scientific and practical center for the development of special and inclusive education»  
RSI, Almaty, Kazakhstan*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING GROUP WORK WITH EARLY CHILDHOOD CHILDREN**

*Annotation. This article discusses the specifics of the organization of correctional work with young children through group work. If we look at the statistical data provided by the NNPC of the Russian Academy of Education, today there is a tendency in the country for a sharp increase in the number of children with special educational needs from year to year. This means that the corrective work carried out with them requires a timely and systematic approach. And such work is effective and expedient when it begins at an early age of children. This is due to the fact that early age is considered the most important, sensitive transition period in children's development.*

*Among the methods used in the organization of correctional work with young children, a special place is occupied by the group approach. This is due to the fact that group work is an approach that clearly fits into the peculiarities of early childhood development. To date, there is an insufficient amount of research in the field of Kazakh special pedagogy concerning the organization of group work with young children. Such a scientific and methodological necessity determines the relevance of the topic and serves as the basis for constructing research questions.*

*The purpose of the article is to substantiate the pedagogical conditions for organizing group work with children in need of special knowledge at an early age.*

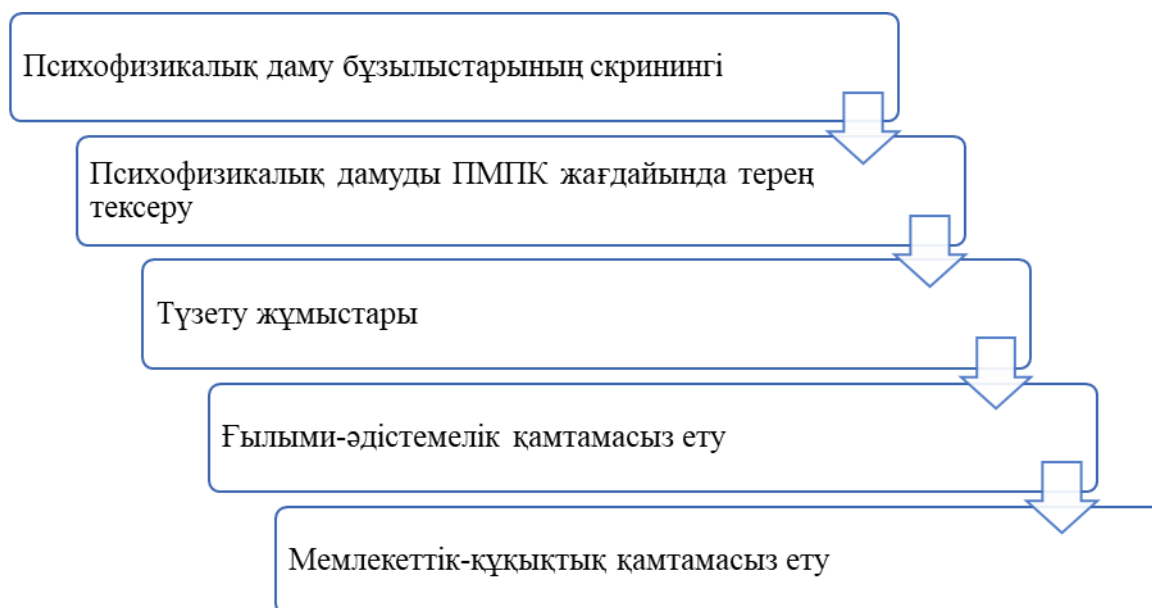
*Practical significance of the results of the article: the results obtained from the study can serve as a valuable theoretical and practical source recommended for consideration when organizing group work with young children.*

*Keywords: early age, teamwork, pedagogical conditions, development.*

### **Кіріспе**

Білім берудің заманауи трансформациясы тек қана «оқыту-оқу» қағидасымен шектелмейді. Бүгінгі білім беру сипаты кәсіби қызметке құзыретті, тұлғалық және кәсіби қасиеттері қатар дамыған, әлеуметтік ортадағы өзгермелі жағдайларға бейімделе алатын озық тұлғаны тәрбиелеуді көздейді. Осы мақсатқа орай балаларды мектепке дайындау балабақша қабырғасынан немесе ересек мектеп жасынан емес, ерте жас кезеңінен басталады. Сондықтан, қазіргі білім беру жүйесі ерте жастан білім беру процесін ұйымдастыру мен оған құзыретті мамандарды даярлау мәселесін іске асыруды көздейді [1].

Қазақстандық білім беру жүйесінде «ерте жас» ұғымы алғаш рет 2000 жылдардың басында қолданыла бастады. Осы кезеңде отандық автор Р.А. Сүлейменова ерте жастағы балаларды қолдау мәселесіне арналған кандидаттық диссертациясы және онда ұсынылған қолдау деңгейлерінен кейін ерте жастағы балаларды жан-жақты зерттеу процесі басталды. Автор ұсынған модель Алматы қаласы, ӘБЕО орталығынан сәтті апробацияланып, қолданысқа шығарылды. Осылайша, Р.А. Сүлейменова ұсынған қолдау деңгейлері төмендегідей кезеңдерді қамтиды [2]:



## 1 сурет – Ерте жастан көмек көрсету деңгейлері

«Ерте жас кезеңі» атауы жас ерекшеліктер психологиясына сәйкес сәбилік кезең мен мектеп жасына дейінгі кезең арасындағы өтпелі сензитивті кезеңді білдіреді. Жас ерекшелігі бойынша бала өмірінің 1-3 жас кезеңіне сәйкес келеді. Torgano D. және қосалқы авторлармен құрамымен әзірленіп жарияланған зерттеу еңбегінде бұл жастағы балалардың даму ерекшеліктеріне нақты талдаулар жасалады. Атап айтқанда, ерте жас психикалық процестердің қарқынды дамып, тұлғалық қасиеттердің қалыптасатын кезеңі екендігі көрсетіледі.

Ерте жастағы балалардың тағы бір ерекшелігі ақпаратты қабылдау және қолдану қабілетінің жетілгендігі болып табылады. Себебі, бұл жастағы балалардың орталық жүйке жүйесінің ерекшеліктеріне байланысты олардың сыртқы орта жағдайларына бейімделгіштігі жоғары болады. Мұндай бейімделгіштік олардың жаңа дағдыларды жылдам меңгеруіне, түзету процесін жақсы қабылдауға, сонымен қатар, қарым-қатынас дағдыларын өнімді дамытуға ықпал етеді. Бұл сипатталған құбылыстар әдетте психикалық немесе (және) физикалық бұзылысы жоқ балаларда орын алады. Ал, бала дамуына кедергі келтіретін қандай да бір бұзылыстың болуы балалардың ерте жастағы дамуында дағдылардың жасына сай қалыптаспауына алып келеді [3].

Ерте жастағы балалардың дамуындағы бұзылыстардың барлығы олардың дамуындағы әлеуметтік және қоғамдық рөлін айқындайтын негізгі факторлар болып табылады. Сәйкесінше, ерекше білімді қажет ететін ерте жастағы балалармен аранйы ұйымдастырылған түзете-дамыту жұмыстарын өткізу өте маңызды. Сонымен қатар, балалардың жасын және жеке ерекшеліктерін ескеретін болсақ, олармен түзету жұмысын ұйымдастыру да бірқатар педагогикалық шарттардан және талаптардан тұрады. Ерте жастағы балалармен түзету жұмысының әдістерін таңда осы процестің тиімді болуының басты факторы деуімізге болады. Ал, әдістердің ішінде топтық әдістің рөлі ерекше. Себебі, ерте жастағы балалардың ерекшелігіне байланысты олармен топтарда жұмыс істеу өте тиімді. Топтық жұмыс барысында балалар бір-бірін бақылайды, еліктейді және қайталайды. Осылайша, түзету жұмысының нәтижелерін арттыру мүмкіндігі туындайды.

Жоғарыда атап өткеніміздей, түзету жұмысын ұйымдастырудың негізін педагогикалық шарттар құрайды. Бұл дегеніміз топтық жұмыстың тек топқа біріктіріп жұмыс атқару емес, тиімді жұмыс атқару мақсатындағы педагогикалық тәсіл екендігін білдіреді.

**Материалдар мен әдістер.** Мақала мазмұнында ұсынылған зерттеу мақсаты ерте жастағы ерекше білімді қажет ететін балалармен топтық жұмысты ұйымдастырудың педагогикалық шарттарын негіздеу болып табылады. Осы мақсатқа байланысты жұмысты төмендегідей зерттеу сұрақтары көзделеді:

- Ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастыру ерекшеліктері қандай?
- Ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастырудың педагогикалық шарттары мен мазмұны қандай?

Зерттеу мәселесінің (сұрақтарының) шешімдерін табу үшін зерттеу барысында келесі әдістер қатары қолданылды:

*Салыстыру әдісі.* Салыстыру әдісі зерттеу жұмысында ерте жастағы балалардың жас ерекшеліктеріне қарай даму ерекшеліктерін зерттеуде, топтық жұмыстың педагогикалық шарттарын өзара салыстыру барысында қолданылды.

*Теориялық талдау әдісі.* Теориялық талдау әдісі арқылы зерттеу сұрақтарының теориялық негіздері айқындалып, шолу жасалды. Мұнда «ерте жас» ұғымының мәні, ерте жастағы балалардың даму ерекшеліктері, тақырыпты зерттеген авторлардың тұжырымдары қарастырылды. Теориялық талдау әдісі отандық авторлардың диссертациялары, нормативтік құжаттар, рейтингтік журналдар (Scopus, Web of Science) және ҚР ҒЖЖБМ саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитеті ұсынған журналдарды қолдана отырып жүзеге асырылды.

*Жүйелеу әдісі.* Жүйелеу әдісін қолдану арқылы алынған ақпарат түрлері жүйеленіп, бірізді ғылыми стилде ұсынылды. Жүйелеу жұмысында мәтін, кесте және сурет түріндегі ақпарат қолданылды.

*Әдебиеттерді өңдеу әдісі.* Әдебиеттерді өңдеу әдісі арқылы зертету әдебинетіне транслитерация жасалды.

**Зерттеу нәтижелері.** Бала дамуы жас кезеңдері психологиясына сәйкес бірнеше кезеңдерден тұрады. Соның ішінде 1 мен 3 жас аралығын қамтитын кезең «ерте жас» деп аталады. Кезеңнің ерекшелігі мен басты көрсеткіші сензитивтілік болып табылады. Яғни, баланың барлық қызметтері мен функциялары осы кезеңде қарқынды дамиды. Баланың когнитивті жүйесі мен физикалық қызмет түрлері дамуында үлкен өзгерістер орын алады. Аталған даму орталық жүйке жүйесінің қызметімен басқарылатын болғандықтан, мұндай қарқынды даму барысында «ерте жас дағдарысы» деп аталатын кризистік кезең де орын алады. Сонымен қатар, ерте жастағы балалардың жетекші әрекеті заттық әрекет түрі ретінде қалыптасып, кезеңнің соңына қарай ойын әрекеті ерекше дамиды. Осылайша, «ерте жас» ұғымының мәнін негіздей отырып, бұл кезеңнің әрбір жартыжылдығында орын алатын ерекшеліктерді төмендегі кестеде ұсынамыз:

*Кесте 1 – Ерте жас онтогенезі*

№	Жас кезеңі (ай)	Негізгі сипаттамасы
1	12-18 ай	Сензитивті кезеңнің басталуы, психикалық-физикалық процестердің қарқынды дамуының бастапқы кезеңі
2	18-24 ай	Жетекші әрекеттің анық көрінуі, мақсатты әрекет дағдысының қалыптасуы
3	24-30 ай	Әрекет түрлерінің күрделенуі және қарым-қатынас дағдыларының дамуы, сөйлеу тілінің дамуы
4	30-36 ай	Мектепке дейінгі кезеңге көшу үрдісінің басталуы, сөйлеу тілінің жетік дамуы, қоршаған ортада мақсатты әрекет ету дағдыларының қалыптасуы

Жоғарыда ұсынылған теориялық деректе көрсетілгендей, балалардағы физиологиялы қарқындылық олардың дамуындағы кризистік кезеңге алып келеді. Яғни, балаларда бұл кезеңде дамумен қатар мінез-құлықтың қиындықтары, психологиялық өзгерістер мен коммуникациялық қиындықтар арқылы көрінетін уақытша өзгермелі жағдай орын алады. Психолог маманардардың айтуынша, бұл кезең балаларда орта есеппен алғанда 6 айға дейінгі уақытты құрайды.

Демек, ерте жастағы балаларда қалыпты жағдайда да даму біркелкі емес қарқынды дамиды. Сәйкесінше, мұндай жағдай ерекше білімді қажет ететін балалардың да дамуында өзіндік қиындықтарын алып келеді. Ерекше білімді қажет ететін ерте жастағы балаларда ерте жас кризисі және дамудың спецификалық ерекшеліктеріне байланысты күрделі өтеді.

Жетекші әрекеттің ерте жас кезеңінде заттық түрде болатындығын ескерсек, түзету ортасын жабдықтау және түзету жұмысының мазмұнын құру кезінде осы ерекшеліктер есепке алынуы тиіс. Балалардың даму психологиясын зерттей отырып, Д.Б. Эльконин өз жұмысында ерте жастағы балалардың негізгі әрекеті манипулятивті әрекет түріне бағытталатыны жөнінде деректер келтіреді [8].

Бала дамуының мәселелерін зерттеген авторлардың бірі Л.С. Выготский өз жұмыстарында ерте жастағы балалардың әлеуметтік ерекшеліктерін қарастырды. Автор өз теориясында ерте жастағы балалардың әлеуметтік ортаға деген қажеттілігін жоғары

бағалайды. Сонымен бірге, балаларды әлеуметтік ортаға енгізуді баланы дамытудағы негізгі тәсілдердің бірі ретінде ұсынады. Демек, топтық жұмыс балалардың әлеуметтік ортаға енуінің микродеңгейі ретінде қарастырылатын тиімді стратегия болып табылады [9].

Ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастыруды тиімді технология дегенмен де, оның тиімділігі ұйымдастыру кезіндегі педагогикалық шарттардың сақталуына тікелей тәуелді. Ал, бұл педагогикалық шарттар педагогика, психология және арнайы педагогика ғылымдарындағы негізгі қағидалар мен талаптар негізінде әзірленеді. Сонымен, педагогикалық шарттардың әрқайсына жеке-жеке тоқталып өтейік [10]:

Алғашқы педагогикалық шарт арнайы педагогикадағы кез-келген түзету жұмысының негізін құрайтын қағидамен тікелей байланысты. Яғни, бірінші шарт ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастыру кезінде олардың жеке және жас ерекшеліктерін ескеруді көздейді. Яғни, балаларды тек топқа біріктіру және топта түзету жұмысын өткізу жеткіліксіз. Топта өткізілетін жұмыс мазмұны балалардың жасына және олардың осы жас кезеңіндегі даму ерекшеліктеріне негізделі отырып дайындалуы шарт. Яғни, өзекті даму аймағы мен жақын арадағы даму аймағын ескеру арқылы балаларды тиімді дамытуға болады. Бұл педагогикалық шартты ескеру шағын топтарды құру кезінде де басты назарға алынады. Себебі, бір топта жасы шамалас балалар біріктіріліп, түзету сабақтары ұйымдастырылады. Мәселен, ерте жастағы балалардан топтарды құру кезінде 1 және 3 жастағы балалармен топты құру тиімсіз деуге болады. Себебі, олардың жетекші әрекеті, қарым-қатынас және әлеуметтік дағдыларының қалыптасу сипаты түрлі болып келеді. Бұл олардың топтық өзара әрекеттесуіне кері ықпалын тигізеді. Сәйкесінше, педагогтер топтарды құру барысында және жұмыс мазмұнын құруда аталған педагогикалық шартты ескерулері міндетті.

Ерте жастағы балалармен жұмыстағы келесі педагогикалық шарт денсаулық сақтау қағидасымен тікелей байланысты. Яғни, түзету жұмысын ұйымдастыру кезінде жұмыс мазмұны тек педагогикалық мақсатқа ғана емес, сонымен қатар, балалардың қауіпсіз әрі қолайлы ортада болуымен де байланысты болуы қажет. Балалардың ерте жастағы эмоционалды даму ерекшеліктерін ескеретін болсақ, бұл кезеңде түзету жұмысына ата-аналардың қатысуы, педагогтердің қауіпсіз ортаны құруы, сонымен қатар, педагогикалық ортадағы жайлылықты қамтамасыз етуі өте маңызды. Баламен түзету жұмысы «жұмсақ» тәсілдерге, эмоционалды тығыз байланысқа бағытталуы тиіс. Бұл түзету жұмысының тиімділігін арттырып, өнімді нәтижелерді қамтамасыз етеді [11].

Қарастыратын келесі педагогикалық шарт әлеуметтік механизм қағидасын есепке алуға қатысты болып келеді. Себебі, бұл қағидаға сүйенетін болсақ, ерте жастағы балалардың негізгі үйрену механизмі өзгелерге еліктеу мен бақылау арқылы жүзеге асырылады. Яғни, топтық жұмыс тек қатаң дидактикалық қағидаларға емес, керісінше, еркін сабақтар түрінде өткізілуі қажет. Балалар көбірек бақылау және еліктеу арқылы жаңа дағдылар мен біліктерді сәтті қалыптастырады.

Әлеуметтік механизм қағидасын ескере отырып, топтық жұмыстың келесі педагогикалық шартын ұсына аламыз. Топтық жұмысты ұйымдастыру процесінен бөлек оның мазмұнына да қойылатын талаптар қатары бар. Ерте жастағы балалардың жетекші әрекеті ойын және заттық әрекет болғандықтан, сабақтардың негізгі фрагменті де осы әдістерге бағытталуы қажет. Дегенмен, ойын тек уақыт өткізу құралы емес, жұмыс мақсатына бағытталған педагогикалық әрекет ретінде ұйымдастырылуы тиіс. Ойындарды құрылымды әрі жүйелі өткізу арқылы балалардың қоршаған ортаны тануына, дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік туындайды. Ф.Фребель жұмысында көрсетілгендей ойын ерте жастағы балаларды дамытудағы негізгі әдіс болып саналады. Сол себепті, ерте жастағы балалармен топтық жұмыс кезінде қолданылатын ойындарды мазмұнды әрі мақсатына сай ұсыну өнімді нәтижелерге алып келеді [12; 13].

Ерте жастағы балалармен педагогикалық жұмыстың тағы бір маңызды шарттарының бірі білім беру процесіне қатысушылармен өзара әрекеттесу болып табылады. Яғни, түзету жұмысында ерте жастағы балалармен тек педагог мамандар ғана емес, сонымен қатар, олардың ата-аналарының да қатысуы өте маңызды. Бұл балалардың педагогикалық ортасының жайлылығын арттыруға, ата-аналардың ақпараттық құзыреттілігін дамытуға оңды ықпал етеді.

Сонымен, ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастыру жоғарыдағы педагогикалық шарттарды назарға алуды ұстанады.

**Талқылау.** Ерте жастағы балаларды дамыту кезінде топтық тәсілді қолдану теориялық талдау кезеңінде көрсетілгендей тиімді тәсілдердің бірі болып табылады. Сондай-ақ, топтық жұмысты ұйымдастыру барысында ұсынылған педагогикалық шарттарға сүйену түзету жұмысының тиімді әрі ұзақмерзімді болуына әсер ететін негізгі фактор деуімізге болады. Ерте жастағы балалармен педагогикалық түзету жұмысын ұйымдастыратын мамандардың тәжірибелік ұсынымдарына сүйенетін болсақ, балалармен жұмыс кезінде тиімді топтық тәсілдер, формалар және заманауи инновациялық әдістердің қолданылуы қажет. Бұл таңдалған әдістер балалардың сөйлеу тілін, қарым-қатынас дағдыларын, танымдық қызметтерін, сенсорлық жүйесін және әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларын дамытуға бағытталады. Бұл салаларды дамыту әдістерін таңдау барысында бұл әдістердің мамандарға әрі ата-аналарға да қолдану мүмкіндігінің болуы ескеріледі. Ал, әдіс мазмұны мен формасына келсек, мұнда жұмыс барысында қарастырылған бірінші педагогикалық шарт ұсынылады [14].

Бірінші педагогикалық шартты есепке ала отырып, жұмыстың екінші педагогикалық шарты әзірленді. Ерте жастағы балалармен қатаң нұсқаулықтарсыз, қайталауға және еліктеуге сүйенетін әдістерді таңдауымыз қажет. Бала педагогикалық процесс барысында өзін жайлы сезінер болса – олармен коммуникация орнату да жеңілдірек болады.

Әлеуметтік механизм мен әдістерді таңдауға құрылған педагогикалық шарттар ерте жастағы балалармен топтық жұмысты ұйымдастыру кезінде тиімді тәсілдерді таңдау мақсатына бағытталады. Сонымен бірге, мұндай жұмыстарға тек педагогтер ғана емес, ата-аналардың да белсенді енуі өте маңызды.

Ұсынылған педагогикалық шарттар теориялық талдау және тәжірибеден алынған бақылау деректеріне сүйене отырып жасалынды. Тақырып өзекті әрі алда перспективалы талдауды қажет етеді деп бағаланады.

### **Қорытынды**

Мақала әдістеріне сәйкес жүргізілген зерттеу нәтижесінде ерте жастағы балалардың даму ерекшеліктері айқындалып, әрбір ерте жас кезеңіне сай дағдылардың қалыптасу онтогенезі ұсынылды. Сонымен қатар, ерте жас кезеңінің баланың тұлға ретінде қалыптасуындағы маңызы талданып, түзету жұмысының негізгі бағыттары айқындалды. Осы бағыттар бойынша түзету жұмысының педагогикалық шарттары беріліп, әрбір шарттың мазмұнына талдау жасалды.

Қазіргі қазақстандық білім беру жүйесінің өзгермелі жағдайларында ерекше білімді қажет ететін балаларды ерте жастан бастап дамыту олардың қоғамда өз қатарластарымен тең азамат ретінде қалыптасуына ықпал ететін ең тиімді қадам деп қорытынды жасауға болады.

### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі**

- 1 Polat F., Karakuş M., Helmer J., Malone K., Gallagher P., Mussabalinova A., Zontayeva Z., Mnazhatdinova A. Factors affecting multi-stakeholders perspectives towards inclusive early childhood education (IECE) in Kazakhstan // *Children and Youth Services Review*. – 2023. – Vol. 155. – Article 107224 <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107224>
- 2 Сулейменова Р.А. *Организационно-технологические основы ранней коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на материале Республики Казахстан): автореф. дис. ... д-ра пед. наук.* – М., 2001. – 36 с.

- 3 Hernández-Torrano D., Ibrayeva L., Sergazina M., Burambayeva A., Kulsary A., Vella-Brodrick D., Eadie P. What makes young children happy? Exploring well-being through children's perspectives in early childhood education // *Early Childhood Education Journal*. – 2025. – Vol. 53. – No. 1. – P. 1–15.
- 4 Дуниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы (ДДСҰ). Ресми сайт [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділік режимі: <https://www.who.int/> (қаралған күні: 22.03.2026).
- 5 Шереметьева Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста // М.: Национальный книжный центр. – 2012. – Т. 168. – С. 4.1.
- 6 Браткова М. В., Закрепина А. В., Пронина Л. В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослым. – 2013.
- 7 Филатова Ю. О. Онтогенез и дизонтогенез плавности речи у детей // *Дефектология*. – 2018. – №. 5. – С. 33-42.
- 8 Эльконин Д. Б. Игра и психическое развитие // *Альманах Института коррекционной педагогики*. – 2017. – №. 28. – С. 32-66.
- 9 Выготский Л.С. Мышление и речь. Психология искусства. Вопросы детской психологии. – М.: Эксмо, 2025. – 848 с.
- 10 Леонтьев А.Н. Проблемы психологии: учеб. пособие для вузов / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2024. – 327 с.
- 11 Мамедова Л. В. Особенности психического развития детей раннего возраста // *Современное педагогическое образование*. – 2018. – №. 6. – С. 255-259.
- 12 Кухтова Н. В., Сотникова Е. И., Белановская М. Л. Измерение стилей семейного воспитания детей и механизмов социального научения // *Психология человека в образовании*. – 2023. – Т. 5. – №. 2. – С. 283-304.
- 13 Брюханова И. А. Фридрих Фребель-фундатор дошкольного образования // *Путь в педагогическую науку: проблемы и решения*. – 2019. – №. 5. – С. 10-16.

**УДК 376.42**

**МРНТИ 14.29.21**

**DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.011>**

<sup>1</sup>Сардарова Ж.И., <sup>2</sup>Дауренбекова М.Н.

<sup>1</sup>п.ғ.д., қауымд.проф. Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

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

## **КӘСІБИ ЕҢБЕККЕ БАУЛУ ПӘНІНДЕ ЗИЯТЫ ЖЕҢІЛ ЗАҚЫМДАЛҒАН 8-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЕҢБЕК DAҒДЫЛАРЫН ДАМУЫ**

**Аңдатпа.** Мақалада зияты жеңіл зақымдалған 8-сынып оқушыларының «Кәсіби еңбекке баулу. Тігін ісі» пәнінде еңбек дағдыларын дамыту мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың әлеуметтік бейімделуін, дербестігін және болашақ кәсіби қызметке даярлығын қамтамасыз ету қажеттілігімен анықталады. Зерттеудің мақсаты – кәсіби еңбекке баулу сабақтарында Step-by-step технологиясы мен QR-код арқылы ұсынылатын бейне-нұсқаулықтарды қолданудың еңбек дағдыларын қалыптастырудағы тиімділігін теориялық тұрғыдан негіздеу және эксперименттік жолмен анықтау. Зерттеу барысында педагогикалық бақылау, диагностикалық бағалау, сауалнама және эксперименттік әдістер қолданылды. Еңбек дағдыларының қалыптасу деңгейі С.Л. Мирский әдістемесі, ал кәсіби қызығушылық деңгейі Ю.П. Засядько тесті арқылы бағаланды. Эксперимент нәтижелері оқушылардың басым бөлігінде еңбек әрекетін жоспарлау, әрекеттердің реттілігін сақтау және өздігінен жұмыс істеу дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетті. Сонымен қатар кезеңдік оқыту технологиясын, QR-код арқылы ұсынылатын бейне-нұсқаулықтарды және көрнекі алгоритмдерді пайдалану оқушылардың оқу мотивациясын, практикалық әрекеттерді орындау сапасын және дербестігін арттыруға ықпал ететіні анықталды.

Зерттеу нәтижелері арнайы мектеп жағдайында кәсіби-еңбек дағдыларын қалыптастырудың тиімді педагогикалық шарттарын жетілдіруге мүмкіндік береді.

**Түйін сөздер:** зияты жеңіл зақымдалған оқушылар, кәсіби еңбекке баулу, еңбек дағдылары, Step-by-step технологиясы, QR-код, бейне-нұсқаулық, арнайы педагогика, тігін ісі.

*Сардарова Ж.И., <sup>2</sup>Дауренбекова М.Н.*

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

<sup>2</sup>*магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование*

### **РАЗВИТИЕ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА С ЛЁГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития трудовых навыков у учащихся 8-х классов с лёгкими интеллектуальными нарушениями на уроках предмета «Профессионально-трудовое обучение. Швейное дело». Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у обучающихся с особыми образовательными потребностями самостоятельности, социальной адаптации и готовности к будущей профессиональной деятельности. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально определить эффективность применения технологии Step-by-step и видеоинструкций с использованием QR-кодов при формировании трудовых навыков. В ходе исследования использовались методы педагогического наблюдения, диагностического оценивания, анкетирования и педагогического эксперимента. Уровень сформированности трудовых навыков определялся по методике С.Л. Мирского, а профессиональная мотивация – с помощью теста Ю.П. Засядько. Результаты исследования показали недостаточную сформированность у большинства учащихся навыков планирования трудовой деятельности, соблюдения последовательности операций и самостоятельного выполнения практических заданий. Вместе с тем установлено, что использование технологии пошагового обучения, видеоинструкций по QR-кодам и наглядных алгоритмов способствует повышению учебной мотивации, качества выполнения практических работ и уровня самостоятельности обучающихся. Полученные результаты подтверждают эффективность современных педагогических технологий в развитии профессионально-трудовых навыков обучающихся с лёгкими интеллектуальными нарушениями.

**Ключевые слова:** учащиеся с лёгкими интеллектуальными нарушениями, профессионально-трудовое обучение, трудовые навыки, технология Step-by-step, QR-код, видеоинструкция, специальная педагогика, швейное дело.

*<sup>1</sup>Zh.I. Sardarova, <sup>2</sup>M.N. Daurenbekova*

*<sup>1</sup>Scientific advisor, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor*

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

### **DEVELOPMENT OF WORK SKILLS IN 8TH-GRADE STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN VOCATIONAL LABOR TRAINING CLASSES**

**Abstract.** The article examines the development of vocational labor skills among eighth-grade students with mild intellectual disabilities in the subject *Vocational Labor Training (Sewing)*. The relevance of the study is determined by the need to promote independence, social adaptation, and preparedness for future employment among students with special educational needs. The study aims to provide a theoretical justification and experimentally verify the effectiveness of the Step-by-step instructional technology combined with QR code-based video tutorials in developing vocational labor skills. The research employed pedagogical observation, diagnostic assessment, questionnaires, and an educational experiment. The level of labor skill development was assessed using S.L. Mirsky's methodology, while vocational motivation was evaluated using Yu.P. Zasyadko's test. The findings revealed that most students experienced difficulties in planning work activities, following the sequence of operations, and completing practical tasks independently. At the same time, the

use of step-by-step instruction, QR code-based video tutorials, and visual algorithms significantly improved students' learning motivation, practical performance, and independence. The results confirm the effectiveness of modern educational technologies in developing vocational labor skills among students with mild intellectual disabilities in special education settings.

**Keywords:** students with mild intellectual disabilities, vocational labor training, labor skills, Step-by-step technology, QR code, video tutorial, special education, sewing.

### **Кіріспе**

Қазіргі таңда ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың әлеуметтік бейімделуі мен болашақ кәсіби өмірге дайындығын қамтамасыз ету арнайы педагогиканың өзекті бағыттарының бірі болып табылады. Әсіресе зияты жеңіл зақымдалған оқушылардың еңбек дағдыларын қалыптастыру олардың дербестігін арттыруға, қоғамға табысты кірігуіне және болашақта қолжетімді кәсіп түрлерін меңгеруіне мүмкіндік береді. Осы тұрғыдан алғанда арнайы мектеп жағдайында оқытылатын «Кәсіби еңбекке баулу» пәнінің мазмұны ерекше маңызға ие [1].

Қазақстан Республикасында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен әлеуметтік қолдау мемлекеттік білім беру саясатының басым бағыттарының бірі ретінде қарастырылып келеді. Инклюзивті білім беруді дамытудың нормативтік-құқықтық құжаттарында ерекше білім алушылардың өмірлік құзыреттерін, еңбекке даярлығын және кәсіби бағдарын қалыптастыруға ерекше назар аударылады. Бұл талаптар арнайы мектептерде кәсіби еңбекке баулу пәнінің мазмұнын жаңартуды және оқытудың тиімді педагогикалық технологияларын енгізуді қажет етеді[2-3].

Зияты жеңіл зақымдалған оқушылардың танымдық процестерінің, қабылдау, есте сақтау, ойлау және зейін ерекшеліктерінің болуы еңбек әрекеттерін меңгеруде арнайы педагогикалық қолдауды талап етеді. Сондықтан еңбекке баулу сабақтарында әрекеттерді кезең-кезеңімен ұйымдастыру, көрнекілікке сүйену, практикалық жаттығуларды жүйелі қайталау және цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану еңбек дағдыларын қалыптастырудың тиімді шарттарының бірі болып саналады.

Отандық және шетелдік ғалымдардың (Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский, А.К. Рсалдинова, Б.С. Халықова және т.б.) еңбектерінде зияты жеңіл зақымдалған оқушыларды еңбекке даярлаудың ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылып, еңбек әрекетінің олардың әлеуметтік бейімделуі мен дербес өмір сүруіне ықпалы дәлелденген. Зерттеулерде еңбек дағдыларын қалыптастырудың практикалық бағыттылығы, әрекеттерді жүйелі меңгерту және оқушылардың жеке мүмкіндіктерін ескеру қажеттілігі атап көрсетілген. Сонымен қатар қазіргі білім беру тәжірибесінде оқытудың цифрлық технологияларын пайдалану ерекше білім алушылардың оқу мотивациясын арттыруға, еңбек операцияларын меңгеруді жеңілдетуге және өздігінен жұмыс істеу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді[4-7].

Соңғы жылдары арнайы педагогикада еңбек әрекеттерін кезең-кезеңімен меңгертуге негізделген Step-by-step технологиясы кеңінен қолданыла бастады. Бұл технология оқу тапсырмаларын қарапайым және бірізді әрекеттерге бөліп, әр кезеңді көрнекі түрде көрсетуге мүмкіндік береді. QR-кодтар арқылы ұсынылатын қысқа бейне-нұсқаулықтар оқушылардың тапсырманы бірнеше рет қарап, әрекетті өздігінен қайталауына жағдай жасап, олардың танымдық ерекшеліктерін ескере отырып еңбек дағдыларын тиімді қалыптастыруға ықпал етеді.

Осыған байланысты зияты жеңіл зақымдалған 8-сынып оқушыларының кәсіби еңбекке баулу пәнінде еңбек дағдыларын заманауи педагогикалық технологиялар негізінде дамыту мәселесі ғылыми және практикалық тұрғыдан ерекше өзектілікке ие.

Зерттеудің мақсаты – кәсіби еңбекке баулу пәнінде Step-by-step технологиясы мен QR-код арқылы ұсынылатын бейне-нұсқаулықтарды қолдану негізінде зияты жеңіл зақымдалған

8-сынып оқушыларының еңбек дағдыларын қалыптастырудың тиімділігін теориялық тұрғыдан негіздеу және эксперименттік жолмен анықтау.

Кәсіби-еңбек дағдыларын қалыптастыру арнайы педагогикадағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың әлеуметтік бейімделуі мен дербестігін қамтамасыз ететін маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Зияты жеңіл зақымдалған оқушылар үшін еңбекке баулу олардың өмірлік құзыреттіліктерін, әлеуметтік ортаға кірігуін және болашақ еңбек әрекетіне даярлығын қалыптастырады.

Л.С. Выготскийдің «жақын даму аймағы» теориясына сәйкес, оқушы еңбек әрекеттерін алдымен ересектің көмегімен орындап, кейін оларды өз бетінше меңгереді. Сондықтан мұғалімнің бағыттаушы рөлі, үлгі көрсетуі және бірлескен әрекетті ұйымдастыруы еңбек дағдыларын қалыптастырудың негізгі шарты болып табылады [8]. А.Н. Леонтьев іс-әрекетті мотив–мақсат–әрекет–операция жүйесі ретінде қарастырып, күрделі еңбек әрекеттерін қарапайым операцияларға бөліп оқытудың тиімділігін негіздеген [9]. Ал С.Л. Рубинштейннің сана мен іс-әрекет бірлігі қағидасына сәйкес, еңбек әрекеті оқушылардың практикалық дағдыларымен қатар зейін, есте сақтау және ойлау сияқты танымдық процестерін де дамытады [10].

Зияты жеңіл зақымдалған оқушылардың психофизикалық ерекшеліктерін ескере отырып, еңбекке оқытуда оқу материалын көрнекі және кезең-кезеңімен ұсыну, әрекеттерді жүйелі қайталау және тұрақты мотивациялық қолдау көрсету еңбек дағдыларын тиімді қалыптастырудың негізгі педагогикалық шарттары болып табылады.

Зияты жеңіл зақымдалған оқушылардың көпшілігі еңбек әрекетін алдын ала жоспарламай, тапсырманың мазмұнын толық түсінбей орындайды. Соның салдарынан олар қате тәсілдерді байқаса да өзгертпей жалғастырып, тапсырманы талапқа сай орындай алмайды. Бұл ерекшелік олардың танымдық және реттеуші әрекеттерінің жеткіліксіз қалыптасуымен түсіндіріледі (Б.И. Пинский, Г.М. Дульнев және т.б.). Сонымен қатар қарапайым және бірнеше рет орындалған еңбек тапсырмаларында кейбір оқушылар өздігінен жұмыс істей алады, нәтижесін бағалап, мұғалімнің көмегінсіз әрекет етуге қабілетті.

Қазіргі арнайы білім беру тәжірибесінде еңбек дағдыларын қалыптастыруда қадамдық оқыту (Step-by-step) технологиясы тиімді қолданылуда. Бұл әдіс еңбек әрекетін нақты кезеңдерге бөліп, әрбір қадамды жүйелі меңгертуге негізделген [11]. Әдісті QR-код арқылы ұсынылатын қысқа бейне-нұсқаулықтармен ұштастыру оқушыларға әрекетті бірнеше рет бақылап, өздігінен қайталауға мүмкіндік береді. Мұндай цифрлық қолдау әрекеттердің реттілігін сақтауға, қателерді азайтуға және оқушылардың дербестігін арттыруға ықпал етеді. Сонымен қатар технологиялық карталар мен анықтамалық сигналдарды пайдалану еңбек әрекетін жоспарлау және орындау дағдыларын тиімді қалыптастырады.

Осылайша, зияты жеңіл зақымдалған оқушылардың кәсіби-еңбек дағдыларын дамытуда еңбек әрекетін кезең-кезеңімен ұйымдастыру, көрнекілікке, қайталауға және цифрлық қолдау құралдарына негізделген оқыту тәсілдерін қолдану олардың әлеуметтік бейімделуі мен болашақ еңбек қызметіне даярлығын арттырудың маңызды шарты болып табылады.

### **Зерттеу әдістері мен нәтижелері**

Зерттеу жұмысы зияты жеңіл зақымдалған 8-сынып оқушыларының «Кәсіби еңбекке баулу. Тігін ісі» пәні бойынша еңбек дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтауға бағытталды. Зерттеу базасы ретінде Есік қаласындағы №2 облыстық арнайы мектеп-интернаты алынды. Экспериментке 22 оқушы қатысты.

Зерттеу барысында педагогикалық бақылау, диагностикалық бағалау, сауалнама және эксперименттік әдістер қолданылды. Оқушылардың еңбек әрекетін орындау ерекшеліктері, нұсқауды түсінуі, практикалық тапсырмаларды орындау сапасы және еңбекке деген қызығушылығы кешенді түрде бағаланды.

Еңбек дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау үшін С.Л. Мирскийдің әдістемесі пайдаланылды. Әдістеме арқылы оқушылардың еңбек операцияларын дұрыс орындауы, әрекеттердің реттілігін сақтауы, тапсырманы өздігінен орындау деңгейі және жіберілген қателер саны бағаланды [12].

Оқушылардың кәсіби еңбекке деген қызығушылығы мен оқу мотивациясын анықтау мақсатында Ю.П. Засядьконың тесті қолданылды. Тест нәтижелері еңбек пәніне қызығушылық деңгейін, практикалық әрекетке ынтасын және сабақтағы белсенділігін бағалауға мүмкіндік берді [13].

Зерттеу нәтижелері зияты жеңіл зақымдалған оқушылардың басым бөлігінде еңбек әрекетін жоспарлау, тапсырманы кезең-кезеңімен орындау және өздігінен жұмыс істеу дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетті. Көптеген оқушылар күрделі еңбек операцияларын орындау барысында мұғалімнің қосымша көмегін қажет етті, әрекеттердің реттілігін сақтауда және жіберілген қателерді өздігінен түзетуде қиындықтар байқалды.

Сонымен қатар оқушылардың еңбек пәніне қызығушылығы әртүрлі деңгейде қалыптасқаны анықталды. Практикалық әрекеттерді көрнекілік пен кезеңдік нұсқаулықтар арқылы орындаған кезде олардың белсенділігі мен тапсырманы орындау сапасының жоғарылағаны байқалды. Бұл нәтижелер кәсіби еңбекке баулу сабақтарында Step-by-step технологиясын, QR-код арқылы ұсынылатын бейне-нұсқаулықтарды және көрнекі алгоритмдерді қолданудың тиімділігін дәлелдейді әрі еңбек дағдыларын дамытуға бағытталған қалыптастырушы жұмысты ұйымдастырудың қажеттілігін көрсетеді.

Анықтаушы эксперимент барысында алынған нәтижелер «Кәсіби еңбекке баулу. Тігін ісі» пәні бойынша зияты жеңіл зақымдалған 8-сынып оқушыларының еңбек дағдылары мен кәсіби қызығушылық деңгейін кешенді түрде бағалауға мүмкіндік берді. Диагностикалық зерттеу С.Л. Мирский әдістемесі және Ю.П. Засядько тесті негізінде жүргізілді.

Эксперименттік зерттеудің анықтаушы кезеңінің нәтижелері (Л. С. Мирский әдісін қолдана отырып)

**1-кесте. Кәсіби-еңбек дағдыларын анықтау нәтижелері (С.Л. Мирский әдістемесі)**

Деңгей	Саны	%
Төмен деңгей	12	54,5%
Орташа деңгей	8	36,4%
Жоғары деңгей	2	9,1%

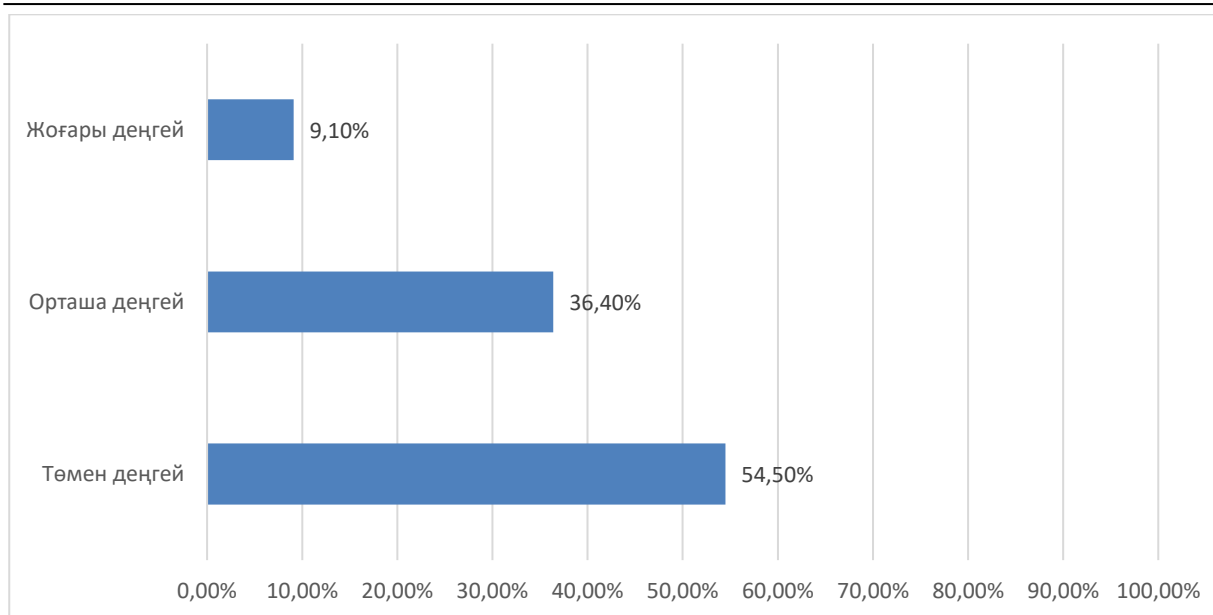
Жүргізілген зерттеу нәтижелері зияты жеңіл ауытқушылығы бар оқушылардың тігін ісі сабағындағы кәсіби-еңбек дағдылары әртүрлі деңгейде қалыптасқанын көрсетті.

Кесте нәтижелеріне сәйкес, оқушылардың басым бөлігі төмен деңгейде – 12 оқушы (54,5%) екені анықталды. Бұл топтағы оқушыларда тігін ісіне қатысты негізгі еңбек әрекеттерін орындау барысында қателіктер жиі кездеседі, құралдарды дұрыс қолдану дағдылары жеткіліксіз, сондай-ақ тапсырманы өз бетінше орындау қабілеті әлсіз дамыған.

Орташа деңгейде – 8 оқушы (36,4%) тіркелді. Бұл оқушылар тігін жұмысының қарапайым түрлерін орындай алады, бірақ күрделі операцияларды орындауда қосымша нұсқаулық пен мұғалімнің көмегіне мұқтаж. Олардың практикалық дағдылары біртіндеп қалыптасып келе жатқанын байқауға болады.

Ал жоғары деңгей – 2 оқушы (9,1%) ғана анықталды. Бұл оқушылар тігін ісі бойынша негізгі операцияларды өз бетінше, дұрыс және жүйелі орындай алады, еңбек құралдарын қауіпсіз әрі тиімді қолданады, сондай-ақ берілген тапсырманы жоспарлы түрде орындай біледі.

Жалпы алғанда, нәтижелер тігін ісі сабақтарында кәсіби-еңбек дағдыларын дамытуға бағытталған түзете-дамыту жұмыстарының қажеттілігін көрсетеді.



1 сурет. Кәсіби -еңбек дағдыларының деңгейлерінің көрсеткіштері (С. Л. Мирский әдістемесі)

Жүргізілген зерттеу барысында зияты жеңіл ауытқушылығы бар оқушылардың тігін ісі сабағындағы кәсіби-еңбек дағдылары бірнеше негізгі көрсеткіштер арқылы талданды: нұсқауды түсіну және орындау деңгейі, қимыл әрекетінің бірізділігі, қол еңбегінің дәлдігі, тапсырманы өз бетінше орындау дәрежесі, қателер саны және еңбек тәсілдерін меңгеру деңгейі.

Нұсқауды түсіну және орындау деңгейі бойынша көптеген оқушыларда орташа және төмен көрсеткіштер байқалды. Бір бөлігі қарапайым нұсқауларды түсінгенімен, күрделі немесе көпсатылы тапсырмаларды орындауда қиналады.

Қимыл әрекетінің бірізділігі көбіне тұрақсыз. Оқушылар тігін операцияларын орындау барысында әрекеттер ретін жиі шатастырады, бұл жұмыс сапасына тікелей әсер етеді.

Қол еңбегін орындау дәлдігі төмен және орташа деңгейде басым. Тігін тігу, сызық бойымен жүргізу, құралдарды қолдану кезінде ұсақ моторика жеткіліксіз дамығаны байқалады.

Тапсырманы өз бетінше орындау дәрежесі бойынша оқушылардың басым бөлігі мұғалімнің көмегіне мұқтаж. Тек аз ғана бөлігі тапсырманы толықтай дербес орындай алады.

Қателер саны орташа және жоғары деңгейде жиі кездеседі. Қателер көбіне өлшеу дәлсіздігі, тігіс бағытын бұзу және құралды дұрыс қолданбаумен байланысты.

Еңбек тәсілдерін меңгеру деңгейі жеткілікті қалыптаспаған. Оқушылардың көпшілігі тігін ісінің негізгі тәсілдерін тек қайталау арқылы орындайды, ал дағды автоматтандырылмаған.

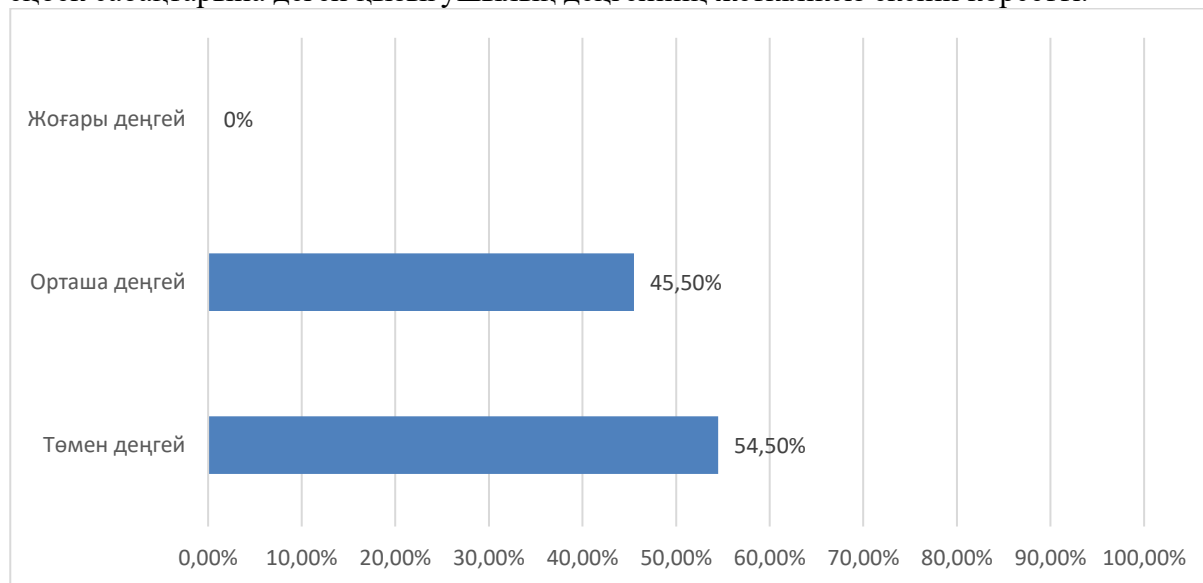
Алынған нәтижелер тігін ісі сабақтарында оқушылардың кәсіби-еңбек дағдылары толық қалыптаспағанын көрсетеді. Әсіресе нұсқауды түсіну, әрекеттердің бірізділігі және өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын дамытуға бағытталған QR қолдауы бар Step-by-step әдісін енгізу қажеттілігі анықталды.

**2-кесте. Кәсіптік еңбек сабақтарына қызығушылық деңгейі (Ю.П. Засядько әдістемесі)**

Деңгей	Саны	%
Төмен деңгей	12	54,5%
Орташа деңгей	10	45,5%

Жоғары деңгей	0	0%
---------------	---	----

Ю.П. Засядько әдістемесі бойынша жүргізілген зерттеу нәтижелері оқушылардың кәсіби еңбек сабақтарына деген қызығушылық деңгейінің жеткіліксіз екенін көрсетті.



2 сурет. Білім алушылардың еңбек сабақтарына деген қызығушылығының қалыптасу деңгейінің көрсеткіштері (Ю.П. Засядько әдістемесі)

Төмен деңгей (54,5%) оқушылары еңбек пәніне қызығушылық танытпайды, сабақ барысында енжарлық байқалады, тапсырмаларды орындауда сыртқы қолдауға тәуелді. Танымдық белсенділік әлсіз.

Орташа деңгей (45,5%) оқушылары оқу процесіне ішінара қатысады, бірақ олардың қызығушылығы тұрақсыз. Кей жағдайларда белсенділік байқалғанымен, мотивация толық қалыптаспаған.

Жоғары деңгей (0%) оқушылары анықталмады, бұл кәсіби еңбекке тұрақты ішкі мотивацияның жоқ екенін көрсетеді.

Жалпы нәтижелер оқушылардың еңбек сабақтарына деген қызығушылығы төмен және орташа деңгейде шоғырланғанын дәлелдейді, бұл оқу мотивациясын арттыруға бағытталған арнайы педагогикалық жұмысты қажет етеді.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері зияты жеңіл ауытқушылығы бар оқушылардың кәсіптік-еңбек сабақтарына (тігін ісі) қызығушылық деңгейі әртүрлі көрсеткіштер арқылы анықталды: еңбек пәніне қызығушылық деңгейі, оқу мотивациясы, тапсырмаға қатысу белсенділігі, эмоционалдық қатынас және таңдау жиілігі.

#### **Еңбек пәніне қызығушылық деңгейі**

Зерттеу нәтижесі бойынша оқушылардың 54,5% (12 оқушы) төмен деңгей көрсетті. Бұл топтағы оқушыларда тігін ісі сабағына қызығушылық әлсіз, олар тапсырмаларды тек сыртқы бақылау немесе талап бойынша орындайды. Ал 45,5% (10 оқушы) орташа деңгейде, яғни оларда пәнге белгілі бір қызығушылық бар, бірақ тұрақты емес. Жоғары деңгейде бірде-бір оқушы анықталмады.

#### **Оқу мотивациясы**

Төмен деңгейдегі оқушыларда оқу мотивациясы сыртқы факторларға (мұғалімнің талап етуі, баға, бақылау) тәуелді. Орташа деңгейдегі оқушыларда ішкі қызығушылықтың бастапқы белгілері байқалады, бірақ ол тұрақты емес және тез төмендеп кетеді. Жалпы алғанда, тұрақты жоғары оқу мотивациясы қалыптаспаған.

#### **Тапсырмаға қатысу белсенділігі**

Төмен деңгейдегі оқушылар сабақта пассивті, тек шақырылған жағдайда ғана қатысады. Орташа деңгейдегі оқушылар кейбір практикалық тапсырмаларға белсенді араласады, бірақ ұзақ уақыт бойы белсенділікті сақтай алмайды.

#### **Эмоциялық қатынас**

Эмоциялық тұрғыдан төмен деңгейдегі оқушыларда бейтарап немесе кейде теріс көзқарас байқалады (шаршау, қызығушылықтың төмендігі). Орташа деңгейдегі оқушыларда жағымды эмоциялар бар, бірақ олар тұрақсыз және тапсырманың қиындығына байланысты өзгеріп отырады.

#### **Таңдау жиілігі**

Тігін ісі сабағын өз еркімен таңдау жиілігі төмен. Оқушылардың басым бөлігі бұл пәнді таңдауда белсенділік танытпайды. Орташа деңгейдегі оқушыларда кейде қызығушылықпен таңдау байқалады, бірақ ол тұрақты үрдіс емес.

Алынған нәтижелер бойынша кәсіптік-еңбек сабақтарына қызығушылық деңгейі төмен және орташа көрсеткіштерде шоғырланған. Жоғары деңгейдің болмауы оқушылардың еңбек пәніне тұрақты мотивациясының жеткіліксіз екенін көрсетеді. Сондықтан тігін ісі сабақтарында қызығушылықты арттыруға бағытталған мотивациялық және практикалық әдістерді енгізу қажеттілігі анықталды.

Осылайша, эксперименттік зерттеудің белгіленген кезеңін жүргізу нәтижесінде зиятында жеңіл ауытқушылығы бар 8-9 сынып оқушылардың көпшілігінде кәсіби еңбегі сабақтарына қызығушылықтың жеткіліксіз деңгейі және кәсіби еңбек дағдыларының қалыптасуының орташа деңгейі бар екендігі анықталды.

Алынған нәтижелерді талдау қолдану қажеттілігін сенімді түрде дәлелдейді. Зиятында жеңіл ауытқушылығы бар 8-9 сынып оқушылардың кәсіби-еңбек дағдыларын қалыптастыру бойынша кәсіптік оқытуда (тігін ісінде) оқу-әдістемелік және технологиялық карталармен жұмыс істеу кезінде анықтамалық сигналдарды пайдалану арқылы сабақтарды жоспарлау.

Зерттеу барысында зиятында жеңіл ауытқушылығы бар 8-сынып оқушыларының кәсіби-еңбек дағдылары мен еңбек сабақтарына қызығушылық деңгейі екі негізгі әдістеме арқылы анықталды: С.Л. Мирский әдістемесі және Ю.П. Засядько тесті.

### **3 Кесте – Кәсіби-еңбек дағдылары мен кәсіптік еңбек сабақтарына қызығушылық деңгейінің нәтижелері**

Көрсеткіш	Деңгей	Саны	%
Кәсіби-еңбек дағдыларын анықтау (С.Л. Мирский әдістемесі)	Төмен деңгей	12	54,5%
	Орташа деңгей	8	36,4%
	Жоғары деңгей	2	9,1%
Кәсіптік еңбек сабақтарына қызығушылық (Ю.П. Засядько әдістемесі)	Төмен деңгей	12	54,5%
	Орташа деңгей	10	45,5%
	Жоғары деңгей	0	0%

#### **1. С.Л. Мирский әдістемесі (кәсіби-еңбек дағдыларын анықтау)**

Бұл әдістеменің негізгі мақсаты – «Кәсіби еңбекке баулу. Тігін ісі» пәні бойынша оқушылардың практикалық еңбек дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау болып табылады. Зерттеу барысында оқушыларға тігін ісіне қатысты қарапайым практикалық тапсырмалар ұсынылды (тігіс түрлерін орындау, матаны белгілеу, қарапайым бұйым құрастыру). Орындау барысы мұғалім тарапынан бақылауға алынып, әрбір әрекет сапалық тұрғыдан тіркелді.

Бағалау келесі параметрлер бойынша жүргізілді: қол еңбегін орындау дәлдігі, қимыл әрекетінің бірізділігі, нұсқауды түсіну деңгейі, тапсырманы өз бетінше орындау дәрежесі және қателер саны.

Алынған нәтижелер бойынша оқушылардың басым бөлігінде еңбек дағдылары жеткілікті деңгейде қалыптаспаған. Көптеген оқушылар тапсырманы орындау кезінде нұсқауды толық түсінуде қиындықтарға тап болады, қимыл әрекеттері тұрақсыз, бірізділік сақталмайды. Сонымен қатар өз бетінше жұмыс істеу деңгейі төмен, қателер саны жоғары болып отыр.

Оқушылардың тек аз бөлігі ғана қарапайым еңбек әрекеттерін салыстырмалы түрде дұрыс орындай алады, алайда күрделі операциялар кезінде қосымша қолдауды қажет етеді. Бұл нәтижелер олардың практикалық еңбекке бейімделу деңгейінің әлсіз екенін көрсетеді.

## 2. Ю.П. Засядько тесті (кәсіптік еңбек сабақтарына қызығушылықты анықтау)

Бұл әдістеме оқушылардың «Тігін ісі» пәніне және жалпы еңбекке деген қызығушылық деңгейін анықтауға бағытталған. Зерттеу барысында оқушыларға жабық типтегі сұрақтар ұсынылды (ұнайды/ұнамайды, жиі/сирек сияқты таңдау тапсырмалары). Жауаптар жеке түрде тіркеліп, талданды.

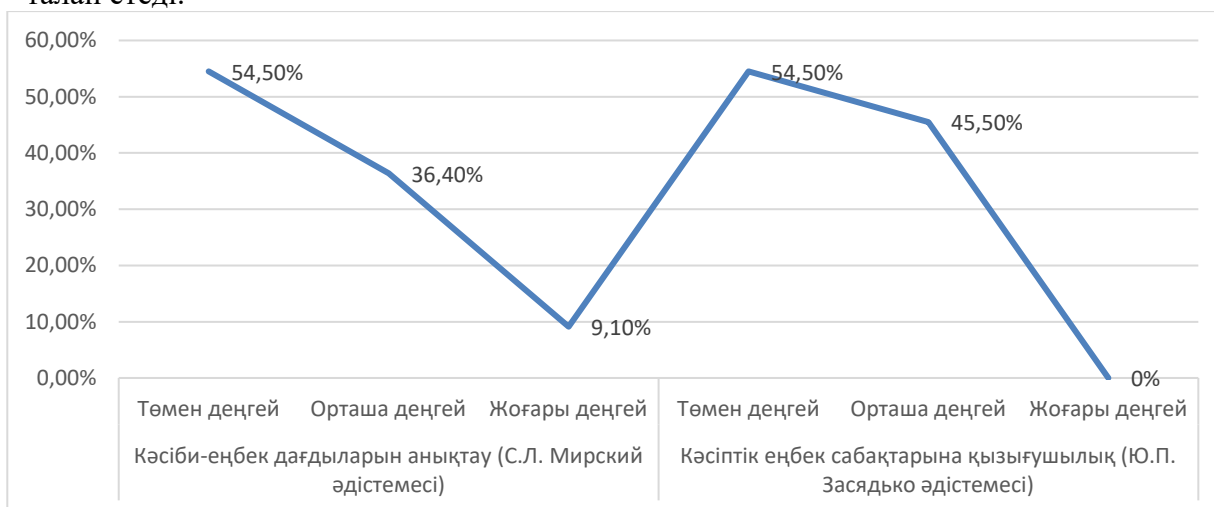
Бағалау параметрлері ретінде келесі көрсеткіштер алынды: еңбек пәніне қызығушылық деңгейі, оқу мотивациясы, тапсырмаға қатысу белсенділігі, эмоционалдық қатынас және таңдау жиілігі.

Нәтижелер оқушылардың басым бөлігінде еңбек сабақтарына деген қызығушылықтың төмен немесе тұрақсыз екенін көрсетті. Көптеген оқушыларда оқу мотивациясы әлсіз, сабаққа қатысуы көбіне сыртқы талаптарға байланысты жүзеге асады. Эмоционалдық қатынас тұрақсыз, тапсырмаларға белсенді араласу жеткіліксіз.

Оқушылардың аз ғана бөлігі оқу процесіне ішінара қызығушылық танытады, бірақ бұл қызығушылық тұрақты сипатқа ие емес. Жоғары деңгейдегі қызығушылық мүлдем байқалмайды, бұл кәсіби еңбекке ішкі мотивацияның қалыптаспағанын көрсетеді.

Екі әдістеме нәтижелерін салыстырмалы талдау зиятында жеңіл ауытқушылығы бар 8-сынып оқушыларының кәсіби-еңбек дағдылары мен еңбекке қызығушылығы өзара байланысты түрде төмен деңгейде екенін көрсетті. Практикалық дағдылардың жеткіліксіздігі оқу мотивациясының әлсіздігімен қатар жүреді.

Бұл жағдай арнайы ұйымдастырылған түзете-дамыту жұмыстарының, қадамдық оқыту технологиясының, көрнекілік пен практикалық жаттығулардың жүйелі қолданылуын талап етеді.



Сурет 3. Кәсіби-еңбек дағдылары мен кәсіптік еңбек сабақтарына қызығушылық деңгейінің нәтижелері

С.Л. Мирский әдістемесі бойынша кәсіби-еңбек дағдылары мен Ю.П. Засядько әдістемесі бойынша кәсіптік-еңбек сабақтарына қызығушылық деңгейінің нәтижелері салыстырмалы түрде берілген.

Алдымен, кәсіби-еңбек дағдыларын анықтау нәтижелері бойынша оқушылардың басым бөлігі төмен деңгейде – 12 оқушы (54,5%) екені анықталды. Бұл көрсеткіш оқушылардың еңбек әрекеттерін орындауда қиындық көретінін, дағдылардың жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетеді. Орташа деңгейде – 8 оқушы (36,4%), ал жоғары деңгейде – 2 оқушы (9,1%) ғана тіркелген. Бұл топтағы оқушыларда еңбек дағдылары біршама қалыптасқанымен, толық автоматтандырылмаған және тұрақсыз сипатта.

Екінші көрсеткіш – кәсіптік-еңбек сабақтарына қызығушылық деңгейі. Нәтижелер бойынша төмен деңгей – 12 оқушы (54,5%), яғни оқушылардың жартысынан астамында пәнге деген қызығушылық әлсіз. Орташа деңгей – 10 оқушы (45,5%), бұл оқушыларда белгілі бір қызығушылық бар, бірақ ол тұрақты емес. Жоғары деңгей анықталмаған (0%), бұл еңбек пәніне тұрақты жоғары мотивацияның жоқ екенін көрсетеді.

Жалпы алғанда, екі көрсеткіш те бір-бірімен өзара байланысты екенін байқатады: кәсіби-еңбек дағдылары төмен және орташа деңгейде болған оқушылардың көпшілігінде еңбек пәніне қызығушылық та төмен немесе тұрақсыз. Бұл жағдай тігін ісі сабақтарында оқушылардың мотивациясын арттырумен қатар, практикалық дағдыларды жүйелі түрде дамыту қажеттілігін көрсетеді.

### **Қорытынды**

Зерттеудің екінші тарауында зияты жеңіл ауытқушылығы бар 8-сынып оқушыларының тігін ісі сабақтарындағы кәсіби-еңбек дағдылары мен кәсіптік еңбекке қызығушылық деңгейі эксперименттік жолмен анықталды. Зерттеу жұмысына 22 оқушы қатысты. Диагностикалық кезеңде С.Л. Мирскийдің кәсіби-еңбек дағдыларын бағалау әдістемесі және Ю.П. Засядьконың кәсіптік еңбек сабақтарына қызығушылықты анықтау әдістемесі қолданылды.

С.Л. Мирский әдістемесі бойынша оқушылардың кәсіби-еңбек дағдылары нұсқауды түсіну және орындау деңгейі, қимыл әрекетінің бірізділігі, қол еңбегін орындау дәлдігі, тапсырманы өз бетінше орындау дәрежесі, қателер саны және еңбек тәсілдерін меңгеру деңгейі сияқты көрсеткіштер арқылы бағаланды. Нәтижесінде оқушылардың 54,5%-ында кәсіби-еңбек дағдылары төмен деңгейде, 36,4%-ында орташа деңгейде және тек 9,1%-ында жоғары деңгейде екені анықталды. Бұл көрсеткіштер оқушылардың басым бөлігінде тігін ісіне қажетті практикалық дағдылардың жеткілікті қалыптаспағанын көрсетті.

Ю.П. Засядько әдістемесі арқылы еңбек пәніне қызығушылық деңгейі, оқу мотивациясы, тапсырмаға қатысу белсенділігі, эмоционалдық қатынас және пәнді таңдау жиілігі зерттелді. Нәтижелер бойынша оқушылардың 54,5%-ында кәсіптік еңбек сабақтарына қызығушылық төмен, 45,5%-ында орташа деңгейде, ал жоғары деңгей мүлде анықталмады. Бұл жағдай оқушылардың тігін ісі сабағына тұрақты ішкі мотивациясының жеткіліксіз екенін және пәнге деген қызығушылықтың тұрақсыз сипатын көрсетті.

Жалпы зерттеу нәтижелері кәсіби-еңбек дағдылары мен еңбек пәніне қызығушылық арасында өзара байланыс бар екенін дәлелдеді. Практикалық дағдылары төмен оқушыларда пәнге деген қызығушылық та төмен болып шықты. Бұл тігін ісі сабақтарында оқушылардың іс-әрекетін визуалды қолдау, тапсырмаларды кезең-кезеңмен ұйымдастыру және оқыту үдерісін дараландыру қажеттігін айқындады.

Осылайша, анықтаушы эксперимент нәтижелері зияты жеңіл ауытқушылығы бар оқушылардың кәсіби-еңбек дағдылары мен кәсіптік қызығушылығын дамыту мақсатында QR қолдауы бар Step-by-Step әдісін қолданудың ғылыми-практикалық тұрғыдан негізді және өзекті екенін көрсетті. Алынған деректер келесі тарауда ұсынылатын қалыптастырушы жұмыстың мазмұнын әзірлеуге негіз болды.

***Пайдаланылған әдебиеттер тізімі***

1. Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар білім алушыларға арналған 7-9 (10) сыныптар үшін «Кәсіби еңбекке баулу» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы
2. 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>
3. 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>
4. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. — М.:Педагогика, 1999 — 216 с.
5. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудоового обучения во вспомогательной школе:Пособие для учителя.— 2-е изд., перерабб. — М.:Просвещение, 1998 — 224 с.
6. Пинский, Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б. И. Пинский. — М. : Педагогика, 1999. — 187 с.
7. Рсалдинова А.К. Умения умственно отсталых восьмиклассников пользоваться учебными инструкциями на занятиях по социально-бытовой ориентировке. В сб.: Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей. Тезисы докладов X-ой науч. сессии по дефектологии. Ч.2, Москва, 1990, с. 256-257.
8. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости - В кн. Избранные психологические исследования /Л.С.Выготский. - М., Просвещение, 2006.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.
10. Рубинштейн, С. Я. Основы общей психологии [Текст] / С. Я. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 713 с.
11. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы /Под ред. И.М. Бражниковой – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007
12. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудоового обучения во вспомогательной школе : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – Москва : Просвещение, 1988. – 224 с.
13. Засядько Ю. П. Методика изучения профессиональных интересов и склонностей учащихся : методические рекомендации. – Киев : Радянська школа, 1983. – 48 с.

---

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

---

УДК 37.018.15

МРНТИ 14.29.25

DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.007>

Коржова Г.М.<sup>1</sup>, Вишневская Т.А.<sup>2</sup>, Ахмедиева К.Н.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> кандидат педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования детей с нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата ННПЦ РСИО

<sup>2</sup> научный сотрудник лаборатории специального образования детей с нарушениями слуха/зрения ННПЦ РСИО

<sup>3</sup> старший научный сотрудник лаборатории специального образования детей с нарушениями слуха/зрения ННПЦ РСИО

[t\\_vishnevskaya@inbox.ru](mailto:t_vishnevskaya@inbox.ru), [mariyaa22@bk.ru](mailto:mariyaa22@bk.ru)

г. Алматы, Казахстан

### ОФТАЛЬМО-ЭРГОНОМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

#### Аннотация

Среди всего контингента детей с ограниченными возможностями значительное число составляют дети с нарушениями зрения. Многообразие форм зрительной патологии и вызванных ею вторичных отклонений требуют создания специальных условий для образовательной деятельности каждого ребенка. Статья посвящена вопросам обеспечения рациональных условий организации обучения детей дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения. Одна из специфических особенностей образовательного процесса в специальном детском саду для детей с нарушениями зрения заключается в обязательных мероприятиях по охране и гигиене их зрения, обеспечивающих повышение зрительной и общей работоспособности. Создание офтальмо-гигиенических и эргономических условий направлено на оптимизацию как зрительной среды, так и образовательного процесса. Авторами раскрыты содержание и направления реализации офтальмо-эргономических основ организованной деятельности в специальных ДОО для детей с нарушениями зрения. Содержание статьи может служить методическим руководством для педагогов специальных ДОО для детей с нарушением зрения по организации офтальмо-гигиенических и эргономических условий, а также быть полезным студентам, обучающимся по специальности «Специальная педагогика».

**Ключевые слова:** офтальмо-эргономические основы, гигиена и охрана зрения

Коржова Г.М.<sup>1</sup>, Вишневская Т.А.<sup>2</sup>, Ахмедиева К.Н.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, АИБД ҰҒПО сөйлеу тілі және тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларға арнайы білім беру зертханасының жетекші ғылыми қызметкері,

<sup>2</sup> АИБД ҰҒПО есту/көру қабілеті зақымдалған балаларға арнайы білім беру зертханасының ғылыми қызметкері,

<sup>3</sup> АИБД ҰҒПО есту/көру қабілеті зақымдалған балаларға арнайы білім беру зертханасының аға ғылыми қызметкері

[t\\_vishnevskaya@inbox.ru](mailto:t_vishnevskaya@inbox.ru), [mariyaa22@bk.ru](mailto:mariyaa22@bk.ru)

Алматы қ., Қазақстан

## МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРМЕН ҰЙЫМДАСТЫРЫЛҒАН ІС-ӘРЕКЕТТЕГІ ОФТАЛЬМО- ЭРГОНОМИКАЛЫҚ ТӘСІЛ

### Аңдатпа

Мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы контингенті арасында көру қабілеті зақымдалған балалардың үлесі едәуір жоғары. Көру патологиясының әртүрлі формалары мен соның салдарынан туындайтын екіншілік бұзылыстар әрбір баланың білім алу әрекетін ұйымдастыруда арнайы жағдайларды жасауды талап етеді. Мақала көру қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларды оқытуды ұйымдастырудың ұтымды жағдайларын қамтамасыз ету мәселелеріне арналған. Көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы балабақшадағы білім беру үдерісінің өзіндік ерекшеліктерінің бірі – олардың көру қабілетін қорғау мен гигиенасын сақтауға бағытталған міндетті шаралардың жүзеге асырылуы. Бұл шаралар балалардың көру және жалпы жұмысқа қабілеттілігін арттыруды қамтамасыз етеді. Офтальмологиялық-гигиеналық және эргономикалық жағдайларды құру көру ортасын да, білім беру үдерісін де оңтайландыруға бағытталған. Авторлар көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектепке дейінгі ұйымдардағы ұйымдастырылған іс-әрекеттің офтальмо-эргономикалық негіздерінің мазмұны мен жүзеге асыру бағыттарын ашып көрсеткен. Мақала мазмұны көру қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектепке дейінгі ұйым педагогтеріне офтальмологиялық-гигиеналық және эргономикалық жағдайларды ұйымдастыру бойынша әдістемелік нұсқаулық ретінде қызмет ете алады, сондай-ақ «Арнайы педагогика» мамандығы бойынша білім алушы студенттер үшін де пайдалы болмақ.

**Кілт сөздер:** офтальмологиялық-эргономикалық негіздер, көру гигиенасы, көру қабілетін сақтау және қорғау.

*Korzhova G.M.<sup>1</sup>, Vishnevskaya T.A.<sup>2</sup>, Akhmediyeva K.N.<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup> Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Special Education for Children with Speech and Musculoskeletal Disorders, NNPC RSIO*

*<sup>2</sup> Researcher of the Laboratory of Special Education for Children with Hearing/Visual Impairments, NNPC RSIO*

*<sup>3</sup> Senior Researcher of the Laboratory of Special Education for Children with Hearing/Visual Impairments, NNPC RSIO*

*t\_vishnevskaya@inbox.ru, mariyaa22@bk.ru  
Almaty, Kazakhstan*

## OPHTHALMO-ERGONOMIC APPROACH TO ORGANIZED ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

### Abstract

Among the entire population of children with disabilities, a significant proportion consists of children with visual impairments. The diversity of visual pathologies and the secondary deviations caused by them require the creation of special conditions for the educational activities of each child. The article is devoted to the issues of providing rational conditions for organizing the education of preschool children with visual impairments. One of the specific features of the educational process in a special kindergarten for children with visual impairments is the implementation of mandatory measures for vision protection and visual hygiene, which contribute to improving both visual and overall performance. The creation of ophthalmic-hygienic and ergonomic conditions is aimed at optimizing both the visual environment and the educational process. The authors reveal the content and directions for implementing the ophthalmic-ergonomic foundations of organized activities in special preschool educational organizations for children with visual impairments. The content of the

article can serve as a methodological guide for teachers of special preschool educational organizations for children with visual impairments in organizing ophthalmic-hygienic and ergonomic conditions, and may also be useful for students studying in the field of «Special Pedagogy».

**Keywords:** ophthalamo-ergonomic foundations, visual hygiene, vision protection.

### **Введение.**

В соответствии с современными требованиями к повышению качества образовательных услуг особое значение приобретает создание оптимальных условий для воспитанников с ограниченными возможностями. В частности, в специальных дошкольных организациях для детей с нарушениями зрения важно формировать систему мер, направленных на минимизацию последствий зрительных нарушений и повышение общей и зрительной работоспособности воспитанников, развитие сохранных функций зрения. В связи с недостаточностью на сегодняшний день в Республике Казахстан методических материалов, полно и последовательно освещающих эту проблему, педагоги затрудняются в организации офтальмо-эргономических условий для дошкольников с нарушениями зрения.

В настоящей статье на основе анализа, систематизации и структурирования различных источников раскрыты принципиальные положения организации образовательного процесса в соответствии с офтальмо-эргономическим подходом для детей с различными проявлениями зрительных нарушений. Ключевой отличительной особенностью организации воспитательно-образовательного процесса с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, являются охрана и гигиена зрения, ориентированные на рациональную организацию зрительной работы воспитанников.

Комплекс мероприятий по охране и гигиене зрения обеспечивает оптимальные условия функционирования органа зрения, предупреждает зрительное утомление и способствует сохранению зрительных функций. Основой для определения индивидуальных условий обучения служат данные офтальмологического обследования, которые позволяют педагогам определить и создать оптимальные офтальмо-гигиенические и эргономические условия процесса обучения и воспитания.

Офтальмо-гигиенические рекомендации разрабатываются:

- в отношении технических и оптических средств коррекции и компенсации зрительного нарушения;
- применительно к специальным средствам наглядности и дидактическому материалу;
- к применению специальных приемов обучения.

Эргономические рекомендации включают объем требований к конкретным условиям деятельности:

- допустимая зрительная и тактильная нагрузка;
- физическая нагрузка;
- освещенность (общая и локальная);
- плоскость рабочей поверхности (вертикальная или горизонтальная);
- определение места ребенка на занятии;
- содержание и интенсивность зрительных гимнастик.

Реализация данных мер имеет своей целью создание максимально благоприятных условий для зрительной работы, позволяющих обеспечить максимальную охрану и развитие нарушенного зрения.

Главным принципом реализации офтальмо-эргономических основ воспитания и обучения детей с нарушенным зрением является индивидуальный подход, который базируется на данных о характере, степени и прогнозе нарушения зрения, а также зрительных возможностях воспитанников.

При организации индивидуального подхода учитываются особенности, специфичные для каждого конкретного ребенка:

- особенности функционирования зрительной системы (состояние зрительных функций, прогноз изменения их состояния, этап лечения при амблиопии и косоглазии);
- особенности зрительного восприятия и познавательных возможностей.

Такой подход позволяет выстроить эффективную систему офтальмо-эргономических мероприятий, направленных на сохранение зрительной активности ребёнка.

Зрительная работоспособность во многом определяется состоянием зрения ребенка и условиями зрительной деятельности. Снижение зрительной работоспособности вызывает зрительное утомление. Важным фактором, влияющим на зрительную работоспособность, являются внешние условия зрительной работы, в связи с чем для создания оптимальной зрительной работоспособности необходимо соблюдение режима зрительных нагрузок, который обеспечивает:

- стойкое сохранение зрительной работоспособности в соответствии с возрастными и индивидуальными функциональными возможностями зрительной системы;
- профилактику утомления зрительного анализатора.

Режим зрительных нагрузок предусматривает обеспечение следующих обязательных условий:

- создание комфортных для зрения внешних условий для выполнения зрительной работы;
- ограничение непрерывной зрительной работы в соответствии с состоянием зрительных функций;
- чередование работы глаз с их отдыхом;
- подбор объектов восприятия в соответствии с офтальмо-гигиеническими требованиями [1].

Раскроем содержание каждого из условий, предусмотренных режимом зрительных нагрузок.

*1. Создание комфортных для зрения внешних условий для выполнения зрительной работы* включает следующие компоненты.

1) Соблюдение светового режима

Освещение должно быть равномерным, без бликов и прямых солнечных лучей.

Для обеспечения свободного доступа естественного света в помещение следует выполнять следующие условия:

- следить за чистотой оконных стекол;
- не ставить на подоконники комнатные растения, наглядные пособия, крупные предметы;
- использовать светлые раздвижные занавески, расположенные по краям оконного проема;
- для устранения слепящего действия прямых солнечных лучей следует использовать вертикальные жалюзи;
- не закрывать верхнюю часть окна, наиболее ценную для проникновения света [2].

В учебных помещениях предусматривается боковое левостороннее освещение. Не допускается направление основного светового потока спереди (прямая и отраженная чрезмерно слепящая яркость) и сзади (резкие и глубокие тени) от детей.

Помимо системы общего искусственного освещения применяется дополнительное локальное освещение рабочей поверхности по показаниям.

Повышенная освещенность рабочей зоны (необходимость дополнительного источника света) рекомендуется:

- при заболеваниях сетчатки, зрительного нерва, высокой осложненной близорукости, глаукоме и др.;

- при заболеваниях переднего отдела глазного яблока, его преломляющих сред (помутнение роговицы, афакия, др.) [1,3].

Необходимо соблюдение требований к местному освещению:

- свет должен равномерно освещать рабочую поверхность, но при этом не отражаться интенсивно на рабочих поверхностях. Лицо ребенка должно оставаться в тени;

- при использовании дополнительного местного освещения следует использовать «рассеиватели», чтобы не допускать слепящего действия источников света;

- во время выполнения графических работ источник света должен располагаться спереди и с противоположной стороны от пишущей руки (для правой – слева; для левой – справа);

- при рассматривании объекта источник света может находиться с любой стороны, главное, чтобы равномерно освещалась рабочая зона и не было слепящего действия света на глаза [1].

## 2) Определение места ребенка на занятии

Правильное определение рабочего места каждого ребенка способствует поддержанию зрительной работоспособности и профилактике зрительного утомления. Рабочее место определяется с учетом:

- остроты зрения и зрительных возможностей детей: 1 ряд – дети с остротой зрения до 0,4; 2 ряд – дети с остротой зрения 0,4 – 0,6; 3 ряд и далее – дети с остротой зрения выше 0,6. При разной остроте зрения обоих глаз рабочее место ребенка должно находиться там, где лучше видящий глаз будет ближе к центру;

- наличия или отсутствия у ребенка светобоязни. Для детей, которым необходимо повышенное освещение рабочей зоны, учебное место должно находиться у окна, но не в простенках между окнами. Для детей со светобоязнью учебное место должно находиться дальше от окон и источников света, чтобы не было прямого раздражающего попадания света в глаза;

- характера окклюзии: при наличии окклюзии учебное место будет наиболее благоприятным, если ребенка посадить рабочим (свободным от окклюзии) глазом по отношению к центру;

- вида косоглазия. При сходящемся косоглазии рекомендуется посадить ребенка в центре, настолько далеко от доски, насколько позволяет острота зрения. Детей с расходящимся косоглазием даже при высокой остроте зрения следует посадить по центру как можно ближе, так как рассматривание объектов на близком расстоянии способствует сведению зрительных осей и устранению косоглазия [1,4].

## 3) Демонстрация объекта восприятия

Правильное выполнение заданий у детей с нарушением зрения зависит, прежде всего, от зрительной доступности воспринимаемого материала. Объект восприятия должен находиться перед лучше видящим глазом или перед рабочим глазом у детей с окклюзией. Такой же подход применяется при организации деятельности двух детей, воспринимающих один объект (пособие, книга) или имеющих одно рабочее поле (мозаика, магнитная доска).

Индивидуальный наглядный материал должен размещаться на уровне глаз детей и на доступном расстоянии. Расстояние от глаз до объекта зрительной работы на близком расстоянии зависит от индивидуальных возможностей ребенка. Оптимальным для зрительной работы считается рассматривание объекта восприятия с расстояния 30-35 см от глаз (расстояние от локтя до кончиков пальцев). При остроте зрения 0,06—0,2 это расстояние сокращается до 17—25 см, при остроте зрения 0,01—0,05 — до 3—12 см [1,5].

Детям с низкой остротой зрения демонстрационный материал предъявляется не далее одного метра от глаз; с остротой зрения 0,3 и ниже - непосредственно перед ребенком. Размещать демонстрационный материал на доске следует так, чтобы объекты не сливались в

единую линию или пятно, а хорошо выделялись по отдельности. Для показа нужно использовать указку с ярким наконечником.

При фронтальной демонстрации объектов детям предоставляется возможность подходить к ним для рассматривания. Продолжительность рассматривания наглядного материала увеличивается в 1,5-2 раза по сравнению с нормально видящими детьми.

4) Плоскость рабочей поверхности для выполнения зрительной работы вблизи зависит:

- от вида косоглазия: при расходящемся косоглазии – горизонтальная (на столе), при сходящемся – вертикальная (на подставке);
- от формы глазной патологии: при афакии, близорукости, глаукоме – вертикальная (на подставке), при дальнозоркости – горизонтальная (на столе) [1].

2. *Ограничение непрерывной зрительной работы в соответствии с состоянием зрительных функций* – необходимое условие, предотвращающее зрительное утомление детей.

Общие нормы, предъявляемые к непрерывной зрительной нагрузке:

- младший и средний дошкольный возраст - 5-10 минут;
- старший дошкольный возраст - 15-20 минут.

При тяжелых заболеваниях, таких как глаукома, прогрессирующая атрофия зрительного нерва, дистрофии сетчатки в развитых стадиях — не более 10 минут. Незрячие дети с остаточным зрением могут выполнять непрерывную зрительную работу не более 5 минут [1,2].

Индивидуальная продолжительность непрерывной зрительной работы устанавливается офтальмологом в соответствии с диагнозом и характером зрительного заболевания конкретного ребенка.

3. *Чередование работы глаз с их отдыхом* является обязательным условием сохранения зрительной работоспособности.

Приемы, направленные на снятие зрительного напряжения:

- смена вида деятельности на деятельность, не связанную с напряженным зрительным наблюдением. После каждого периода зрительной активности проводится отдых длительностью не менее 5 минут, сопровождаемый играми, движениями или зрительной гимнастикой;

- организация во время занятий разнообразных коррекционных упражнений для снятия и предупреждения зрительного утомления.

Зрительная гимнастика помогает снять утомление, улучшает кровоснабжение сетчатки глаза, способствует укреплению глазодвигательных мышц, улучшает аккомодацию и конвергенцию.

Цель зрительной гимнастики – включить в динамическую работу глазные мышцы, бездеятельные при выполнении заданий, и наоборот – расслабить те глазные мышцы, на которые падает основная нагрузка.

Проводить зрительную гимнастику рекомендуется после этапа занятия, на котором были значительные нагрузки на зрение. Может проводиться как отдельно, так и в комплексе с физкультминуткой. Длительность проведения зрительной гимнастики – 2-3 минуты в младшей и средней группе, 4-5 минут в старшей и дошкольной группах. Временной отрезок выполнения упражнений увеличивается постепенно.

Варианты проведения зрительной гимнастики:

- с речевым сопровождением;
- с опорой на схему;
- с сигнальными метками: в различных участках помещения на разном удаленном расстоянии фиксируются привлекающие внимание яркие зрительные сигнальные метки (игрушки, яркие картинки);

- электронная зрительная гимнастика: система упражнений, представленная в виде мультимедийных презентаций (дети следят за движением объектов, при мигании объектов моргают глазами);

- с офтальмотренажерами (подвижными и статичными).

Условия проведения зрительной гимнастики:

- фиксированное положение головы (движутся только глаза, голова остается неподвижной);

- глаза должны двигаться по широкой амплитуде;

- демонстрируемые предметы для проведения зрительной гимнастики должны быть яркими и крупными. Предмет показывается чуть выше уровня глаз впереди сидящих детей. Показ предмета осуществляется в медленном темпе, чтобы ребёнок до конца проследил движение предмета. Предмет не должен сливаться по цвету с одеждой педагога и окружающей обстановкой;

- зрительная гимнастика должна проводиться регулярно с постепенным усложнением упражнений;

- при проведении упражнений с детьми рекомендуется снимать у них очки [1,3].

Упражнения для зрительной гимнастики подбираются с учетом зрительных нарушений, возраста детей, объема и интенсивности зрительной работы на занятии.

В комплекс зрительной гимнастики включаются упражнения:

- для снятия визуального напряжения, восстановления зрительной работоспособности, улучшения циркуляции крови в органе зрения (частое моргание глазами, зажмуривание глаз; «пальминг»);

- для тренировки и укрепления глазодвигательных и около глазных мышц (повороты глаз в разных направлениях);

- для тренировки аккомодационных мышц (перевод взгляда с ближнего объекта на дальний и наоборот, «метка на стекле»).

Подбор упражнений проводится на основе рекомендаций врача-офтальмолога в соответствии с индивидуальными особенностями зрительной патологии (допустимость упражнений и их интенсивность). Педагог должен наблюдать за внешними зрительными и поведенческими реакциями ребенка после выполнения упражнений. Если ребенок чувствует дискомфорт, то целесообразность использования упражнений обсуждается с врачом-офтальмологом.

Противопоказаниями для выполнения зрительной гимнастики являются:

- отслоение сетчатки;

- глаукома в стадии обострения;

- острые воспалительные процессы (конъюнктивит, блефарит);

- высокая степень миопии (особенно при патологических изменениях глазного дна);

- послеоперационный период.

*4. Подбор объектов восприятия в соответствии с офтальмо-гигиеническими требованиями*

Учебные материалы подбираются с учетом сенсорно-познавательных особенностей и возможностей воспитанников.

Общие требования к подбору учебных материалов следующие:

- крупная фронтальная наглядность;

- дифференцированная индивидуальная;

- использование фонов, улучшающих зрительное восприятие при демонстрации объектов;

- фон, на котором предьявляется объект, должен быть разгружен от излишних деталей;

- нельзя использовать пособия с блестящей поверхностью (дает блики) на первых этапах обучения и при остроте зрения ниже 0,4. При дальнейшем обучении и при остроте зрения выше 0,4, можно использовать любую, в том числе, и глянцевую, поверхность;
- повышенная контрастность, насыщенность цвета;
- четкое композиционное построение, без деталей и элементов, не несущих для объекта логическую нагрузку;
- конкретные визуальные признаки предметов, объектов и явлений окружающего мира (цвет, форма, пропорциональность, соотношение предметов по величине);
- детали, несущие смысловую нагрузку, выделяются контрастным контуром и рельефом;
- не используется стилизованная информация;
- не допускается наложение одного предмета на другой (кроме специальных заданий), особенно при знакомстве с предметом;
- выделение планов в многоплановых сюжетных изображениях (переднего, среднего и заднего) [4, 6].

В цветовой гамме желательно использовать желто-красно-оранжевые и зеленые тона. В изобразительной наглядности следует избегать использования темно-синего, темно-фиолетового, темно-зеленого цветовых оттенков, так как они хуже всего воспринимаются детьми со зрительной патологией.

Необходимо правильное сочетание предметов и их частей по цвету, так как цвет в сочетании и на расстоянии может меняться. Не следует сочетать красно-желтый, красный-оранжевый, сине-зеленый, фиолетовый-коричневый цвета, серый – белый цвета. При использовании близких по цветоисполнению деталей вводится разграничительная линия.

Для улучшения зрительного восприятия объектов используются фоны. Цветовое соотношение фона и объекта должно обеспечивать четкость границ объекта. Для обеспечения контрастности фона следует использовать двухсторонний фланелеграф с темной и светлой поверхностями, вариативное использование которых зависит от цвета объекта восприятия.

Рекомендуемые фоны:

- при атрофии зрительного нерва – светлый фон;
- при осложненной близорукости – зеленый фон;
- при катаракте – темный фон (светлое на темном);
- при амблиопии – желтый, зеленый фоны.

Следует учитывать, что дети лучше различают черные объекты на белом фоне, по сравнению с белыми на черном и лучше воспринимают заполненные, силуэтные фигуры, чем контурные.

Контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону должна быть от 60 до 100%.

Рекомендуемый размер демонстрационного материала (предметного) 12-15 см. Размер индивидуальных объектов восприятия (раздаточного материала) подбирается в соответствии с показателями зрительных возможностей ребенка:

- при остроте зрения 0,4 и выше - 2 см;
- от 0,1-0,3 - 3-4 см;
- ниже 0,1 – 5-6 см [1,4].

Мелкие натуральные объекты заменяются увеличенными изобразительными пособиями без мелкой детализации.

Следует обратить внимание на составление *расписания организованной деятельности*. При планировании занятий важно учитывать колебания работоспособности детей в течение дня и недели. Максимальная активность у детей с нарушениями зрения наблюдается на

втором занятии и в середине недели. Подобную динамику работоспособности следует учитывать при организации образовательного процесса.

Рекомендуется:

- чередовать занятия с высокой и низкой зрительной нагрузкой. Наиболее благоприятным является сочетание занятия со статическим компонентом с двигательным (физкультурное, музыкально-ритмическое);

- проводить физические занятия в середине недели для поддержания общей активности;
- ставить задания с наибольшей зрительной нагрузкой на вторые часы занятий.

**Выводы.** Таким образом, обеспечение офтальмо-гигиенических и эргономических условий процесса обучения и воспитания дошкольников, имеющих нарушения зрения, направлено на поддержку работы зрительной системы каждого конкретного ребенка, предупреждение зрительного утомления и снижения зрительных функций, что формирует предпосылки для полноценного развития, успешного обучения и социальной адаптации воспитанников.

*Список используемой литературы:*

1. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2007
2. Малева З.П. Создание условий для охраны и восстановления зрения у дошкольников / З.П. Малева // Здоровье дошкольника. — 2010. — № 5
3. Никулина Г.В., Фомичева Л.В. Охраняем и развиваем зрение. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002
4. Дружинина Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017
5. Малева З.П. Организационно-педагогические условия образования детей с нарушениями зрения в инклюзивной среде. //Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2021. № 1 (13)
6. Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения // Дефектология
7. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения. – Москва : Городец, 1998. – 262 с.
8. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва : Владос, 2000. – 240 с.
9. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – Москва : Полиграф сервис, 2000. – 256 с.
10. Волкова Л.С. (ред.). Специальная педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.С. Волкова, Н.М. Назарова, Т.В. Розанова и др.; под ред. Л.С. Волковой. – Москва : Академия, 2004. – 576 с.

УДК 376.1

МРНТИ 14.29.01

ДОИ <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.006>

<sup>1</sup>Д.Р. Каримова, <sup>2</sup>З.А. Мовкебаева

<sup>1</sup>Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Педагогика және психология институтының магистранты, Алматы қ., Қазақстан

<sup>2</sup>П.ғ.д., профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

## ЕРЕКШЕ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**Аңдатпа.** Мақалада ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативтік дағдыларының даму ерекшеліктері қарастырылды. Коммуникативті дағдылар балалардың қоғамда әлеуметтенуі мен қарым – қатынас жасауына қажетті негізгі дағды болғандықтан, бұл дағдыны дамыту түзету жұмысының мазмұнындағы міндетті бағыттардың бірі болып табылады. Коммуникативті дағдыларды дамыту арқылы ерекше қажеттіліктері бар балалардың дербестігіне, өзіне – өзі қызмет көрсетуіне, сонымен қатар, қоғамдық мінез – құлық ережелерін меңгеруіне қол жеткізе аламыз. Демек, аталған дағдыны дамыту жұмысының негізі алдымен балалардың коммуникативті дағдыларының бастапқы деңгейін анықтаудан басталады. Сәйкесінше, бұл анықтау эксперименті әрі қарай дамыту жұмысының бағыттарын айқындайтын тетік болады.

Мақала барысында «Шам – шырақ» түзету орталығының балаларымен өткізілген эксперимент жұмысының мазмұны, барысы мен нәтижелері сипатталды. Сонымен қатар, мәселеге теориялық талдау жасалып, шолу материалдары ұсынылды.

Кілт сөздер: ерекше қажеттіліктері бар бала, коммуникативті дағдылар, коммуникация, қарым – қатынас, сөйлеу тілі.

<sup>1</sup>Д.Р. Каримова, <sup>2</sup>З.А. Мовкебаева

<sup>1</sup>Магистрант Института педагогики и психологии Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Д.п.н., профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности развития коммуникативных навыков детей с особыми потребностями. Поскольку коммуникативные навыки являются основным навыком, необходимым для социализации и общения детей в обществе, развитие этого навыка является одним из обязательных направлений в содержании коррекционной работы. Развивая коммуникативные навыки, мы можем добиться самостоятельности, самообслуживания детей с особыми потребностями, а также усвоения правил общественного поведения. Следовательно, основа работы по развитию данного навыка начинается сначала с определения начального уровня коммуникативных навыков детей. Соответственно, этот констатирующий эксперимент станет механизмом, определяющим направления дальнейшей развивающей работы.

В ходе статьи были описаны содержание, ход и результаты экспериментальной работы с детьми коррекционного центра «Шам – шырақ». Кроме того, был проведен теоретический анализ проблемы и представлены обзорные материалы.

Ключевые слова: ребёнок с особыми образовательными потребностями, коммуникативные навыки, коммуникация, общение, речь.

<sup>1</sup>D.R. Karimova, <sup>2</sup>Z.A. Movkebayeva

<sup>1</sup>Master's student at the institute of pedagogy and psychology, Kazakh national women's teacher training university, Almaty, Kazakhstan

<sup>2</sup>D.p.s., associate professor, Kazakh national women's teacher training university, Almaty, Kazakhstan

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Abstract.** The article considered the features of the development of communication skills of children with special needs. Since communication skills are the main skill necessary for children to socialize and communicate in society, the development of this skill is one of the mandatory areas in the content of correctional work. Through the development of communication skills, children with special needs can achieve independence, self – service, as well as mastery of the rules of public behavior. Therefore, the basis of the work on the development of this skill first begins with determining the initial level of children's communication skills. Accordingly, this detection experiment will be a mechanism that will determine the directions of further development work.

In the course of the article, the content, course and results of the experimental work with children of the Correctional center «Sham – shyрак» were described. In addition, a theoretical analysis of the problem was carried out and review materials were presented.

Keywords: child with special educational needs, communication skills, communication, interpersonal communication, speech.

**Кіріспе.** Соңғы жылдары ерекше білімді қажет ететін балалардың санының артуы қоғамдық маңызға ие тақырыптардың бірі болып отыр. Ерекше қажеттіліктері бар балалардың артуымен олардың ішінде коммуникативті дағдыларының бұзылысы бар балалардың да саны еселене түсуде. Коммуникативті дағдылар балалардың әлеуметтік өзара әрекеттесуін жүзеге асыратын болғандықтан, арнайы педагог мамандардың түзету жұмысында аталған дағдыны дамыту бойынша кешенді жұмыс жүргізілуі шарт. Балалар коммуникацияға түсу, өзара әрекеттесу арқылы қоғамға бейімделіп, өзінің әлеуметтік қажеттіліктерін қанағаттандыра алады. Коммуникативті дағдылардың қалыптасу негізі тілдік және тілдік емес дағдылардың дамуы деуімізге болады. Демек, тілдік және тілдік емес дағдылардың дамымауы ерекше қажеттіліктері бар балалардың сөйлеу тілінің қалыптасуына кері ықпал етіп, балалардың оқу мотивациясын төмендетіп, бірлескен жұмысқа деген дайындығын әлсіретеді.

Ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативті дағдысының қалыптасуы әрқелкілікпен, кездейсоқтықпен және жүйесіздікпен сипатталады. Балалардың біріншілік бұзылысының қандай болғанына қарамастан, ерекше қажеттіліктері бар балалардың басым бөлігінде коммуникативті дағдылардың түбегейлі бұзылысы кездеседі.

*Мақала мақсаты:* ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативті дағдыларының қалыптасу мәселесін теориялық негіздеп, коммуникативті дағдының қалыптасуының негізгі ерекшеліктерін айқындау.

*Міндеттері:*

- ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативті дағдыларының қалыптасу мәселесін теориялық негіздеу;
- ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативті дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін эксперименталды тұрғыдан анықтау;

- ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативті дағдыларының қалыптасуындағы негізгі мәселелерді айқындау.

Зерттеу нысаны: ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативті дағдыларының қалыптасу процесі.

Зерттеу пәні: ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативті дағдыларының қалыптасуының теориясы мен тәжірибесі.

### Әдебиеттерге шолу

Коммуникативті дағдылар психология және педагогика ғылымында қоршаған ортамен өзара әрекеттесуді қамтамасыз ететін, ақпаратты алу мен жеткізуге жауапты тілдік және тілдік емес дағдылардың жиынтығы болып табылады. Коммуникативті дағдының және оның алғышарттарының қалыптасуы балалардың сәбилік шағынан бастау алады. Осы кезеңнен бастап балаларда коммуникация қоршаған ортамен байланыстың негізгі құралына айналады. Коммуникативті дағдылардың қалыптасуы әдетте еліктеу және үйрету арқылы жүзеге асырылатын болса, ерекше қажеттіліктері бар балаларда бұл дағды арнайы жұмыссыз қалыптаспайды. Яғни, ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативті дағдыларын қалыптастыру мамандардың барлығына ортақ міндет болып табылады [1].

Коммуникативті дағды мәдени – тарихи тәсіл тұрғысынан алғанда ересек адамдар мен балалардың бірлескен әрекетімен шартталатын әлеуметтік процесс ретінде қарастырылады. Коммуникативті дағды компоненттеріне келетін болсақ, ол өз мазмұнында мына үш дағдыны біріктіреді:



Сурет 1 – Коммуникативті дағдылардың компоненттері

Жоғарыда ұсынылған компоненттер балалардың онтогенезінде кезең – кезеңімен дамып, ересек мектеп жасына дейінгі кезеңде қалыптасып болады. Бірақ, адам өмірінің барлық кезеңдерінде коммуникация құралы, сипаты мен мазмұны қоршаған ортаның ерекшеліктеріне қарай өзгеріп, жаңа біліктер дами түседі. Төменде балалардағы коммуникативті дағдының қалыптасу ретін ұсынамыз:

Балалардың туғанынан бір жасына дейінгі кезеңде балалардағы коммуникацияның негізгі сипаты эмоционалды және вербальды емес болып табылады. Яғни, балалар ересек адамдарға тілдік емес дағды және өзіндік эмоциясын көрсете отырып қарым – қатынасқа түсуге тырысады. Мысал ретінде балалардың таныс адамын көргенде күлуін, бөтен адамды жатырқауын, сонымен қатар, бірлескен ойынға талпынуын жатқызсақ болады. Бала өмірінің бірінші жылында сәбиде таныс адамның даусына, әрекетіне деген реакция пайда болады. Ал, алты ай шамасында балаларда вербальды қарым – қатынастың алғашқы көрінісі уілдеу мен былдыр пайда болады. Ал, бір жылдың соңындағы коммуникацияның басты көрсеткіші ересек адамдардың қарапайым коммуникациялық әрекетіне деген реакция болып табылады [2].

Ерте жастағы кезеңдегі коммуникациялық дағдылардың қалыптасу ерекшеліктеріне келетін болсақ, бала бұл жаста сөйлеу тілін коммуникацияның негізгі құралы ретінде қолдана бастайды. Осы жаста балада сөйлеушінің тілін түсіну дағдысы қалыптасып, сөздер, кейін сөз тіркесі мен сөйлемдер дами бастайды. Коммуникативті дағды балааның қажеттіліктеріне жауап беретін белсенді дағды бола отырып, ересектермен қарым – қатынастың жетекші факторына айналады.

Ал, мектеп жасына дейінгі кезеңде балаларда сөйлеу тілі қарым – қатынастың негізгі құралына айналып, бала бұл дағдыны белсенді қолдана бастайды. Балалардың сөйлеу тілінің дамуы мен сөздік қорының белсенді сөздермен артуы баладағы саналы қарым – қатынастың дамуына ықпал етеді. Бала сөйлеу тілін ақпарат алу мен ақпарат беру құралы ретінде қолдана отырып, ситуативті коммуникация құра бастайды. Ал, 4-5 жас кезеңінде бала коммуникация барысындағы нормалар мен ережелерді меңгеріп, ересектермен қарым – қатынас мәдениетін игере бастайды. Осы жаста байланыстырып сөйлеу тілінің дамуына байланысты коммуникативті байланыстың сипаты күрдене түседі. Сонымен қатар, ересек мектеп жасына дейінгі кезеңде балада мектепке дайындықпен байланысты коммуникативті дағдылардың алғышарттары қалыптаса бастайды. Баланың сөйлеу тілі саналы бола түседі. Сәйкесінше, коммуникацияға түсу нәтижесінің өнімділігі мен нәтижелілігі арта түседі. Бала коммуникация нормаларын толық меңгереді. Қатарластарымен және ересектермен қарым – қатынас барысын саралай отырып, әрбір адаммен коммуникация құруда осы нормаларға сүйенеді [3,4].

Осылайша, баланың сәбилік шағынан бастап мектеп жасына дейінгі кезеңге дейінгі кезеңде толығымен қалыптасып, мектепте сәтті білім алу мен әлеуметтік қатынастың негізгі құралының біріне айналады.

#### **Зерттеу материалдары мен нәтижелері**

Тақырып аясындағы зерттеу жұмысы «Шам – шырақ» түзету орталығында өткізілді. Зерттеу жұмысына мектеп жасына дейінгі 20 бала қатысты. Балалардың барлығында сөйлеу тілінің бұзылысы байқалады. Балалардың коммуникативті дағдыларының бастапқы деңгейін анықтауға бағытталған эксперимент үш кезең бойынша ұйымдастырылды. Бірінші кезең – дайындық кезеңі. Дайындық кезеңінде эксперименттік жұмысқа қажетті құралдарды дайындау, балалардың жеке құжаттарымен танысу, сонымен қатар, эксперимент барысында түсіндіру сияқты жұмыстар өткізілді. Балалардың жеке құжаттарымен танысу мекеме рұқсатымен жүзеге асырылып, зерттеу барысында құпиялық қағидасы қатаң сақталынды.

Екінші кезең - негізгі кезең. Негізгі кезеңде эксперименттік топқа алынған балалармен зерттеу жұмысы өткізіліп, коммуникативті дағдыны зерттеуге арналған әдістер сынақтан өткізілді.

Үшінші кезең – зерттеу нәтижелерін сандық және сапалық көрсеткіштерге талдау. Яғни, бұл кезеңде екінші кезеңде алынған нәтижелерді талдау жұмысы ұйымдастырылды.

Алдымен, зерттеу жұмысына ұсынылған әдістердің мазмұны мен барысын ұсынамыз:

#### **«Қатарластарымен қарым – қатынастың дамуын диагностикалау» әдісі**

Авторы: И.А. Орлова, В.М. Холмогорова [5]

Қажетті құралдар: бақылау арқылы

Барысы: әдіс балаларды сырттай бақылау арқылы жүзеге асырылады. Бақылау мына параметрлерді бақылауды назарға алады: қатарласына деген қызығушылық, жағдаятты басқару, сезімталдық, қарым – қатынас құралын таңдау. Әрбір әдіске төмен, орташа және жоғары деңгейлері бойынша бағалау жүргізіліп, сәйкесінше, әрбір деңгейге 1,2,3 балл беріледі. Соңында әрбір параметр бойынша баллдар жалпы қосылып, қарым – қатынастың төмен, орташа және жоғары деңгейі анықталады.

Төмен деңгей – 0 – 4 балл;

Орташа – 5 – 8 балл;

Жоғары – 9 – 12 балл.

### «Лабиринттер» әдісі

Авторы: Е.Е. Кравцова [6]

Қажетті құралдар: лабиринт

Барысы: ойын басталмас бұрын балалардың машиналарының гараждары алмастырылып қойылады. Педагог балаларға әр көлікті өз орнына лабиринттен өте отырып, қоюы қажет екендігін түсіндіре отырып, тапсырма берді. Әрі қарай тапсырма барысы бақылаудан тұрады және бақылау соңында балалардың қарым – қатынас сипатының типтері айқындалады.

Бірінші тип – бала қарым – қатынас құру барысында серіктестік орната алмайды. Серіктесінің әрекетіне реакция танытпайды, ойын барысында тек машинаға ғана назар аударады. Қарым – қатынас орнатпау салдарынан ойы нсәтсіз аяқталады.

Екінші тип – бірінші типке ұқсас. Бала қарым – қатынасқа түспейді, бірақ серіктесінің әрекетін бақылайды және қайталайды.

Үшінші тип – балалар өзара қарым – қатынасқа түседі. Бірақ, қарым – қатынас сипаты кездейсоқ және жоспарсыз болғандықтан әрекет сәтсіз болады.

Төртінші тип – балалар қарым – қатынасқа белсенді түседі. Әрекетті жоспарлауға және келісуге тырысады. Бірақ, үнемі ересек адамның қолдауын қажет етеді.

Бесінші тип – балалар серіктестікті өз бетінше орнатады. Әрекетті басынан бастап жоспарлай отырып, мақсатқа бірге жете алады.

### Ата – аналарға арналған анкета [7]

Авторы: Г.А. Урунтаева

Қажетті құралдар: анкеталау бланкісі, қалам

Барысы: ата – аналарға он сұрақтан тұратын анкета ұсынылады. Әр жауапқа «иә» (1 балл), «білмеймін» (0,5 балл), «үнемі емес» (0,5 балл) және «жоқ» (0 балл) жауаптары ұсынылады. Соңында әрбір сұрақ бойынша баллдар есептеліп, нәтижелер шығарылады. Ұсынылатын сұрақтар:

1. Сіздің балаңыз мейірімді ме?
2. Сіздің балаңыз зерек пе?
3. Балаңыз үнемі шындықты айтады ма?
4. Балаңыз сыпайы ма?
5. Балаңыз қарым – қатынасқа ашық па?
6. Балаңыз бөлісуді біледі ме?
7. Балаңыз көмекке дайын ба?
8. Балаңыз әділ шешімдер қабылдай ала ма?
9. Балаңыз үнемі қуанып жүреді ме?
10. Балаңыз жауапкершілік ала ала ма?

Нәтижелер:

10 баллов – өте жоғары.

8-9 баллов – жоғары.

4-7 баллов – орташа.

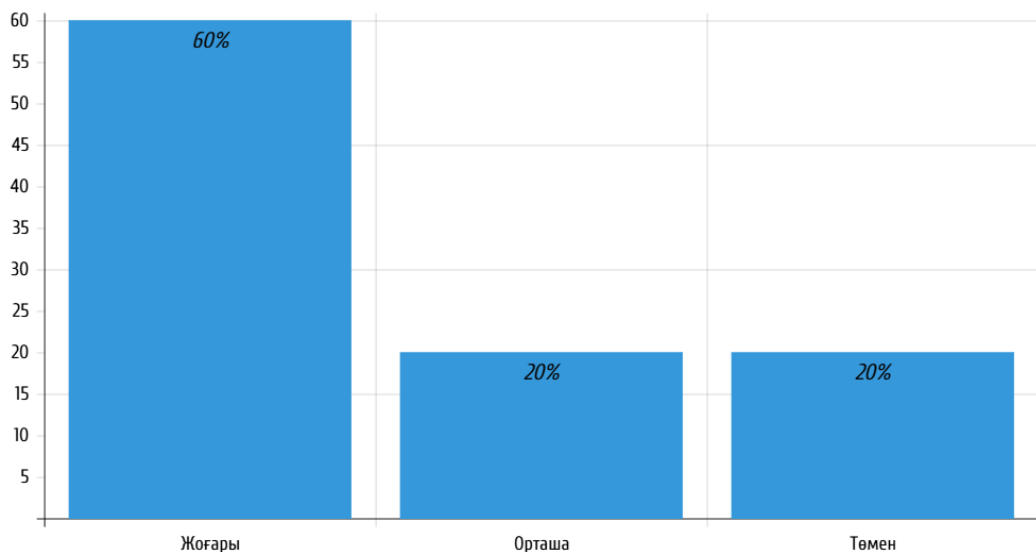
2-3 балла – төмен.

0-1 балл – өте төмен.

Ұсынылған әдістер бойынша нәтижелерді ұсынамыз.

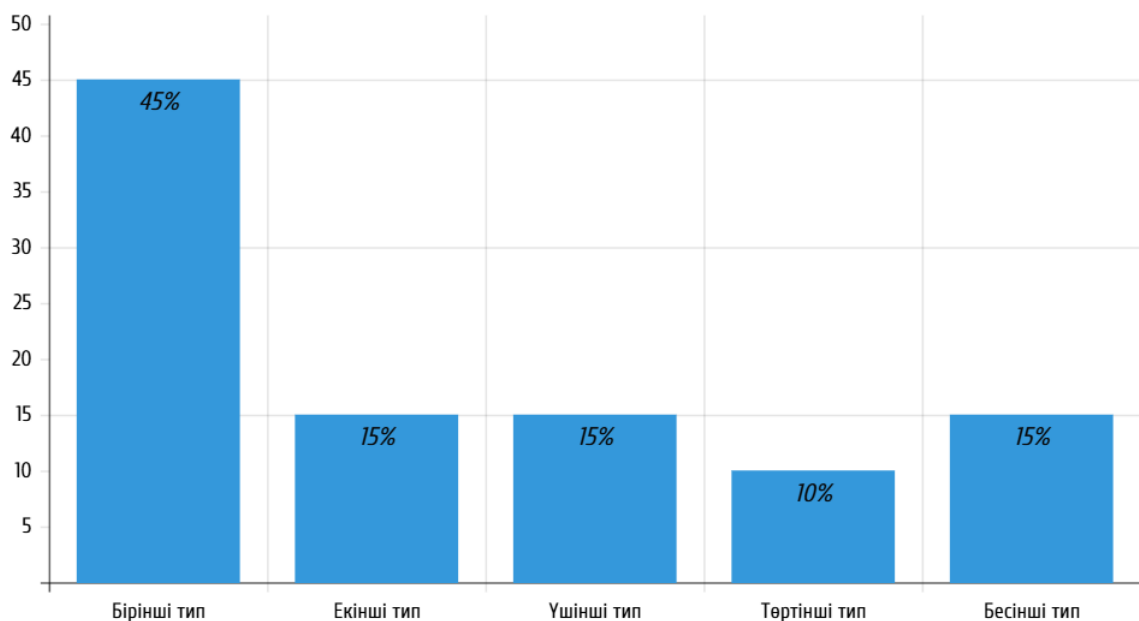
Алдымен «Қатарластарымен қарым – қатынастың дамуын диагностикалау» әдісі сынақтан өткізіліп, нәтижесінде 12 бала (60 %) төмен, 4 бала (20 %) орташа және қалған 4 бала (20%) жоғары көрсеткіш көрсетті. Балаларды бақылау барысында олардың қатарластарына қызығушылық танытпайтыны, сонымен қатар, жағдаятты басқара алмайтындығы айқын көрінді. Балалар тек кездейсоқ әрекетке бейімделген, салданынан коммуникация құралын таңдау да жүзеге асырылмайды. Бұл дегіміз, олардың

коммуникативті дағдысын дамытуға деген қажеттілікті айқын көрсетеді. Алынған нәтижелердің негізінде құрылған диаграмманы ұсынамыз:



Сурет 2 – «Қатарластарымен қарым – қатынастың дамуын диагностикалау» әдісінің нәтижелері

Әрі қарай «Лабиринттер» әдісіне сынақ өткізілді. Бұл сынақ барысында балалардың ойын барысында серіктестігі мен коммуникация құралына талдау жасалып, коммуникация типтері анықталды. Жауап интерпретациясында көрсетілгендей, бірінші типтегі 9 бала анықталды. Ал, екінші типте —3 бала; үшінші типтегі балалар саны 3 баланы құрады. Сонымен қатар, төртінші типтегі бала саны 2 бала болса, бесінші типтегі бала саны 3 баланы құрады. Алынған нәтижелердің негізінде құрылған диаграмманы ұсынамыз:



Сурет 3 – «Лабиринттер» әдісінің нәтижелері

Анықтау экспериментінің соңғы әдісі ретінде қарастырылған анкеталау нәтижелеріне келетін болсақ, ата – аналардың жауаптарына сүйене отырып, балалардың коммуникациялық дағдысының деңгейлері анықталды. Алынған анкета негізіндегі балалардың нәтижелері төмендегідей болды:

3 бала (15%) – өте жоғары.

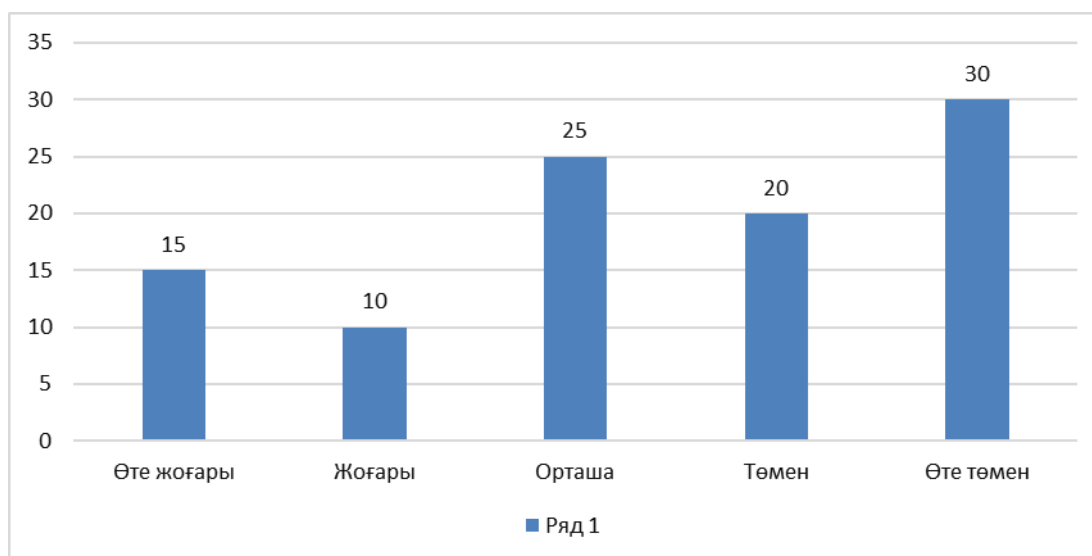
2 бала (10%) – жоғары.

5 бала (25%) – орташа.

4 бала (20%) – төмен.

6 бала (30%) – өте төмен.

Анкеталау негізінде төмендегі диаграмма алынды:



Сурет 4 – Анкеталау әдісінің нәтижелері

Осылайша, балалардың коммуникациялық дағдысының негізгі мәселелері айқындалып, дамыту жұмысының бағыттары жөніндегі алғышарттар қалыптасты.

#### **Қорытынды**

Ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникациялық дағдыларын дамыту бойынша жүргізілген жұмыс мектеп жасына дейінгі кезеңдегі коммуникациялық дағдының балалардың тұлға ретіндегі қалыптасуы, әлеуметтік қатынасы, сонымен қатар, мектепте сәтті білім алуына ықпал ететін негізгі тетіктердің бірі екендігін көрсетті. Сонымен қатар, жүргізілген эксперименттік жұмыс ерекше қажеттіліктері бар балалардың басым бөлігінде коммуникациялық дағдының компоненттері зардап шегетінін көрсетті. Қорыта айтқанда, коммуникациялық дағдыны дамыту түзету жұмысының мазмұнына кіретін негізгі әрі тұрақты компонент болуы қажет.

#### **Пайдаланған әдебиеттер тізімі**

1. Королева И. А. Развитие коммуникативных навыков у школьников //Проблемы развития территории. – 2012. – Т. 62. – №. 6. – С. 86-92.
2. Горлова Е. А., Полухина М. О., Ершова О. В. Развитие коммуникативных навыков посредством интерактивных технологий //Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2020. – №. 2 (46). – С. 51-61.

3. Лях Ю. А. Развитие коммуникативных навыков у школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №. 4. – С. 23-29.
4. Губина Е. Г. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников // УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА: НАУЧНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ. – 2010. – С. 239-241.
5. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников. – 2003.
6. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Психология игры: культурно-исторический подход. – 2017.
7. Урунтаева Г. А. Детская психология. – 2021.
8. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – Москва : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
10. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов высших учебных заведений. – 15-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 656 с.

УДК 376.1

МРНТИ 14.29.37

DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.003>

<sup>1</sup>Рсалдинова А.К., <sup>2</sup>Караманова Н.М.

<sup>1</sup>п.э.к., доцент,

<sup>2</sup>7M01908 - Арнайы педагогика: Аутистік спектрі бұзылған балаларды сүйемелдеу мамандығының 1-курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

## АУТИСТІК СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ИМИТАЦИЯ ДАҒДЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**Аңдатпа.** Мақалада аутистік спектрі бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың имитация (еліктеу) дағдыларының даму ерекшеліктері қарастырылады. Имитация баланың танымдық, коммуникативтік және әлеуметтік дамуының негізгі механизмі ретінде сипатталып, оның сөйлеу тілін, бірлескен әрекетті және әлеуметтік өзара әрекеттесуді қалыптастырудағы маңызы ғылыми тұрғыдан негізделеді. Зерттеудің мақсаты – педагогикалық технологияларды қолдану негізінде аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың имитация дағдыларын қалыптастыру мүмкіндіктерін теориялық тұрғыдан негіздеу және эксперименттік жолмен тексеру. Мақалада Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец және басқа ғалымдардың теориялық тұжырымдары негізінде имитацияның психологиялық-педагогикалық мәні талданып, аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың қимыл-қозғалыстық, вербалды және әлеуметтік-эмоциялық имитациясының ерекшеліктері сипатталады. Сондай-ақ ойын технологиялары, визуалды қолдау, құрылымдалған оқыту және модельдеу тәсілдерінің түзете-дамыту жұмысындағы тиімділігі қарастырылады. Зерттеу нәтижелері арнайы ұйымдастырылған педагогикалық ықпалдың имитация дағдыларын дамытуға, әлеуметтік қарым-қатынасты жақсартуға және балалардың жалпы психикалық дамуын қолдауға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

**Түйін сөздер:** аутистік спектрі бұзылысы, имитация, еліктеу дағдысы, ерте араласу, түзете-дамыту жұмысы, арнайы педагогика, педагогикалық технологиялар, мектепке дейінгі балалар.

<sup>1</sup>Рсалдинова А.К., <sup>2</sup>Караманова Н.М.

<sup>1</sup>кандидат педагогических наук, доцент

<sup>1</sup>магистрант 1 курса образовательной программы 7М01908 – «Специальная педагогика: Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы.

## ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ ИМИТАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности развития навыков имитации у детей 3–4 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС). Имитация рассматривается как один из ведущих механизмов когнитивного, коммуникативного и социального развития ребенка, обеспечивающий формирование речи, совместной деятельности и социальных взаимодействий. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности формирования навыков имитации у детей с расстройствами аутистического спектра на основе применения современных педагогических технологий. В статье проанализированы теоретические положения Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и других исследователей, раскрыты особенности двигательной, вербальной и социально-эмоциональной имитации у детей с РАС. Особое внимание уделено использованию игровых технологий, визуальной поддержки, структурированного обучения, моделирования и совместной деятельности взрослого и ребенка в коррекционно-развивающей работе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что целенаправленное педагогическое воздействие способствует развитию имитационных навыков, повышению эффективности социального взаимодействия и успешной социализации детей с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, имитация, навыки подражания, раннее вмешательство, коррекционно-развивающая работа, специальная педагогика, педагогические технологии, дети дошкольного возраста.

<sup>1</sup>A.K. Rsaldinova, <sup>2</sup>N.M. Karamanova

<sup>1</sup>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer

<sup>2</sup>1st-year Master' Student in the educational program 7M01908 – Special Pedagogy: Support for Children with Autism Spectrum Disorder, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

## CHARACTERISTICS OF IMITATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Abstract.** The article examines the characteristics of imitation skill development in children aged 3–4 years with Autism Spectrum Disorder (ASD). Imitation is considered one of the fundamental mechanisms of cognitive, communicative, and social development, contributing to the acquisition of speech, joint activity, and social interaction. The aim of the study is to provide a theoretical rationale and experimentally evaluate the possibilities of developing imitation skills in children with ASD through the application of modern educational technologies. The paper analyzes the theoretical concepts of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, A.V. Zaporozhets, and other scholars, describing the specific characteristics of motor, verbal, and socio-emotional imitation in children with ASD. Particular attention is paid to the use of play-based methods, visual support, structured teaching, modeling, and adult-child collaborative activities in correctional and developmental intervention. The findings indicate that systematic pedagogical support effectively

promotes imitation skills, enhances social interaction, and contributes to the overall developmental progress of children with Autism Spectrum Disorder.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, imitation, imitation skills, early intervention, correctional and developmental support, special education, educational technologies, preschool children.

### **Кіріспе**

Қазіргі таңда аутистік спектрі бұзылысы (АСБ) бар балалар санының артуы олардың даму ерекшеліктерін жан-жақты зерттеуді және тиімді психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету тәсілдерін жетілдіруді талап етеді. Ерте жастағы түзете-дамыту жұмыстарының маңызды бағыттарының бірі – баланың имитация (еліктеу) дағдысын қалыптастыру. Имитация баланың танымдық, коммуникативтік және әлеуметтік дамуының негізін құрайтын жетекші механизмдердің бірі болып табылады. Бұл дағды арқылы бала қоршаған ортадағы әрекеттерді қабылдап, қайталайды, жаңа білім мен тәжірибені меңгереді, сөйлеу тілі мен әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытады.

Қазақстан Республикасында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау мемлекеттік білім беру саясатының басым бағыттарының бірі ретінде айқындалған. Инклюзивті және арнайы білім беруді дамытуға бағытталған нормативтік-құқықтық құжаттар ерекше балаларға ерте психологиялық-педагогикалық көмек көрсетуді және түзете-дамыту жұмыстарының тиімді әдістерін енгізуді көздейді. Соған қарамастан, мектепке дейінгі жастағы АСБ бар балалардың имитация дағдыларын дамытуға арналған ғылыми-әдістемелік негіздер мен тиімді педагогикалық технологияларды қолдану мәселесі әлі де өзекті болып отыр.[1-2].

Отандық және шетелдік ғалымдардың (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, С.Л. Рубинштейн, К. Prizant, S. Rogers және т.б.) зерттеулерінде имитацияның баланың психикалық дамуы мен әлеуметтік бейімделуіндегі шешуші рөлі ғылыми тұрғыдан дәлелденген. Әсіресе аутистік спектрі бұзылысы бар балалар үшін имитацияны дамыту сөйлеу тілінің қалыптасуына, бірлескен әрекетке қатысуына, әлеуметтік өзара әрекетке түсуіне және кейінгі оқу әрекетіне дайындықтың маңызды алғышарты болып табылады.

Қазіргі педагогикалық тәжірибеде ойын технологиялары, визуалды қолдау, құрылымдалған оқыту, модельдеу, қайталау және ересек пен бала арасындағы бірлескен әрекет сияқты технологиялар кеңінен қолданылып келеді. Алайда бұл технологиялардың АСБ бар балалардың имитация дағдысын қалыптастырудағы тиімділігі мен ерекшеліктері жеткілікті дәрежеде жүйеленбеген. Осыған байланысты аталған мәселені ғылыми тұрғыдан зерделеу және тәжірибеде тиімді әдістерді негіздеу ерекше өзектілікке ие.

Осы мақалада аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың имитация дағдысының ерекшеліктері талданып, оны дамытуға ықпал ететін педагогикалық тәсілдер мен олардың түзете-дамыту жұмысындағы маңызы қарастырылады.

Зерттеудің мақсаты: Педагогикалық технологияларды қолдану негізінде аутистік спектр бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың имитация дағдыларын қалыптастыру мүмкіндіктерін теориялық тұрғыдан негіздеу және эксперименттік жолмен тексеру.

Имитация (еліктеу) – баланың қоршаған ортадағы адамдардың қимыл-қозғалысын, әрекетін, сөйлеуін және эмоциялық көріністерін бақылау және оларды саналы немесе бейсаналы түрде қайталау қабілеті.[3] Психология мен педагогика ғылымдарында имитация баланың психикалық дамуының эмбебап механизмі ретінде қарастырылады. Ол танымдық процестердің, сөйлеу тілінің, әлеуметтік өзара әрекеттің және мінез-құлық дағдыларының қалыптасуына негіз болады [4].

Ғылыми зерттеулер имитацияның баланың өмірінің алғашқы жылдарынан бастап пайда болатынын және оның дамуын қамтамасыз ететін жетекші факторлардың бірі екенін дәлелдейді. Л.С. Выготский имитацияны баланың әлеуметтенуінің негізгі тетігі ретінде

қарастырып, оны «жақын даму аймағымен» тікелей байланыстырған. Ғалымның пікірінше, бала ересектердің әрекетін еліктеу арқылы өз бетінше орындай алмайтын іс-әрекеттерді меңгереді, ал бұл үдеріс психикалық дамудың жаңа деңгейіне өтуіне мүмкіндік береді. [5]

А.Н. Леонтьев пен Д.Б. Эльконин имитацияны іс-әрекет теориясы тұрғысынан түсіндіріп, оны баланың жетекші әрекеттерінің қалыптасуымен байланыстырады. Олардың еңбектерінде еліктеу баланың заттық-манипуляциялық әрекеттен рөлдік ойынға, кейін оқу әрекетіне көшуінің маңызды шарты ретінде сипатталады. Имитация арқылы бала әлеуметтік тәжірибені меңгеріп, қоғамда қабылданған мінез-құлық үлгілерін игереді [6-7].

Әлеуметтік-эмоциялық имитация – басқа адамның эмоциясын, мимикасын немесе әлеуметтік әрекетін қайталау. Мысалы, күлімдеу, қабақ тую, қол бұлғау, таңғалу немесе амандасу сияқты әрекеттер жатады. Бұл дағды баланың адамдардың эмоциясын түсінуіне және қарым-қатынас жасауына көмектеседі.

Выготский мен Запорожецтің теориялық тұжырымдарын салыстыра отырып, имитацияның баланың психикалық дамуындағы әлеуметтік және әрекеттік табиғатын айқындауға болады. Выготский имитацияның әлеуметтік-мәдени мазмұнын, ересекпен өзара әрекеттегі рөлін ашса, Запорожец оның әрекеттік, қозғалыстық және еріктік аспектілерін терең зерттеген. Екі ғалымның көзқарастары имитацияны баланың психикалық дамуының әмбебап және көпқырлы механизмі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Осы теориялық тұжырымдар аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың имитация дағдыларын қалыптастырудың ғылыми негізін құрайды. Осылайша, имитация баланың психикалық дамуына көпқырлы әсер етеді: ол танымдық процестерді ғана емес, еріктік, эмоциялық және тұлғалық салалардың қалыптасуын да қамтамасыз етеді. Бұл имитацияны аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың дамуындағы жетекші түзетуші мақсаттардың бірі ретінде қарастырудың ғылыми негізін құрайды және келесі бөлімде қарастырылатын имитация дағдыларының бұзылу ерекшеліктерін түсіндіруге мүмкіндік береді.

Аутистік спектр бұзылысы - бұл қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттестіктің қиындықтарымен көрінетін ерекше жағдай және психикалық дамудың бұзылуы. Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың имитация дағдыларының дамуы типтік дамитын балалардан айтарлықтай ерекшеленеді. Қимыл-қозғалыстық имитацияның дамуы баяу болып, қарапайым қимылдарды меңгеру кезеңі ұзарады, ал көп сатылы немесе үйлестірілген әрекеттерді қайталау қиындық туғызады. Балалар қозғалысты үйлестіре алмай, кейде стереотиптік немесе қайталама қимылдарды көрсетеді, бірақ оларды әлеуметтік контексте қолданбайды. Вербалды имитация да кеш дамиды: балалар дыбыстарды, сөздерді және сөйлеу үлгілерін қайталауда қиналады, интонация мен екпінді дұрыс қолданбайды, жаңа сөз тіркестерін өздігінен қалыптастыру қабілеті төмен болады. Әлеуметтік-эмоциялық имитацияның дамуы да тежелген, олар эмоцияларды, мимиканы және әлеуметтік сигналдарды дұрыс қабылдамайды және қайталамайды, бұл олардың әлеуметтік өзара әрекеттесуіне кері әсер етеді [8].

Қимыл-қозғалыстық имитация – баланың басқа адамның дене қимылдарын, әрекеттерін бақылап, қайталауға қабілеті. Аутистік спектрі бұзылысы бар балаларда бұл қабілет кеш дамиды және бірқатар ерекшеліктерге ие. Аутистік спектрі бұзылысы бар балалар қозғалыстарды үйлестіріп орындауда қиындық көреді; мысалы, қол мен аяқтың бір уақытта әрекет жасауын үйлестіру, допты лақтыру немесе құралдарды пайдалану кезінде қателіктер жиі кездеседі. Бұл олардың праксис дағдыларының әлсіздігімен байланысты, сондықтан күрделі қозғалыстарды дұрыс қайталау қиындық тудырады.

Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың имитация дағдылары когнитивтік және нейропсихологиялық ерекшеліктерге тығыз байланысты дамиды. Когнитивтік тұрғыдан алғанда, имитация баланың заттарды, әрекеттерді және әлеуметтік сигналдарды тану, түсіну және қайталау қабілетіне негізделеді. Аутистік спектр бұзылысы бар балаларда бұл процестер кеш дамиды, себебі олардың жұмыс жадында ақпаратты сақтау, жоспарлау және

бақылау қабілеттері шектеулі. Сонымен қатар, моторлық және үйлестіру дағдыларының кеш дамуы қимыл-қозғалыстық имитацияны тежейді, ал вербалды имитацияда тілдік сигналдарды қабылдау мен қайталауда қиындықтар байқалады. Осы когнитивтік және нейробиологиялық ерекшеліктер балалардың әлеуметтік өзара әрекеттесуін, оқу және ойын әрекеттерін меңгеруін тежейді.



Сурет 1. АСБ бар балалардың имитация дағдылары

Аутистік спектрі бұзылысы бар балаларда имитация дағдысы кеш дамып, әртүрлі түрлерде (қимыл-қозғалыстық, вербалды, әлеуметтік-эмоциялық) біркелкі емес бұзылыстар көрсетеді. Бұл ерекшеліктер олардың әлеуметтік ортаға бейімделуіне, тілдік және когнитивтік дамуына тікелей әсер етеді. Сондықтан педагогикалық және түзетуші әдістер имитацияны жүйелі дамытуға бағытталуы тиіс

Л.С. Выготскийдің «жақын даму аймағы» теориясына сәйкес, бала өздігінен орындай алмайтын әрекеттерді ересектің үлгісі мен қолдауы арқылы меңгереді. Осы тұрғыдан алғанда, имитация дағдысын қалыптастыруда педагогикалық технологиялар жетекші рөл атқарады. Ал Д.Б. Эльконин мен А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясы имитацияның ойын және практикалық әрекет барысында кезең-кезеңімен дамытынын негіздейді. Сондықтан аутистік спектрі бұзылысы (АСБ) бар балалардың имитациялық әрекеттерін дамыту олардың жеке даму ерекшеліктерін ескере отырып ұйымдастырылуы тиіс.

Педагогикалық технологияларды таңдауда негізгі қағида – баланың диагнозына емес, оның нақты даму қажеттіліктеріне сүйену. Алдымен баланың имитациялық дағдылары бағаланып, соған сәйкес жеке білім беру бағыты анықталады. Егер балада қарапайым еліктеу әрекеттері қалыптаспаған болса, құрылымдалған АВА және DTT әдістері тиімді болып табылады. Ал имитация дағдысы қалыптасқанымен, оны табиғи жағдайда қолдану жеткіліксіз болған жағдайда RIT, ESDM және PRT сияқты табиғи ортаға негізделген тәсілдерді пайдалану ұсынылады. Сөйлеу мүмкіндігі шектеулі балаларда PECS немесе AAC баламалы коммуникация жүйелері, ал әрекетті ұйымдастыруда қиындықтары бар балалар үшін TEACCH технологиясы қолданылады[9-10].

Қазіргі зерттеулер педагогикалық технологияларды кешенді қолданудың жоғары тиімділігін дәлелдейді. Құрылымдалған оқыту мен табиғи ортаға негізделген тәсілдерді үйлестіру, визуалды қолдау мен сенсорлық реттеу элементтерін енгізу баланың имитациялық әрекеттерін, коммуникациясын және әлеуметтік бейімделуін тиімді дамытуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар бастапқы кезеңде DTT әдісі арқылы қалыптасқан дағдыларды кейін ойын және күнделікті өмір жағдайларында бекіту олардың жалпылануына ықпал етеді.

Осылайша, АСБ бар 3–4 жастағы балалардың имитация дағдыларын дамытуда педагогикалық технологияларды жеке ерекшеліктеріне сәйкес таңдау және оларды кешенді қолдану түзете-дамыту жұмысының тиімділігін арттыратын маңызды шарт болып табылады.

### **Зерттеу материалдары мен әдістері**

Зерттеу жұмысы аутистік спектрі бұзылысы (АСБ) бар 3–4 жастағы балалардың имитация дағдыларының ерекшеліктерін анықтауға бағытталды. Зерттеу барысында педагогикалық бақылау, құрылымдалған бақылау, диагностикалық бағалау және эксперименттік әдістер қолданылды. Имитация дағдылары моторлық, заттық, вербалды және әлеуметтік еліктеу бағыттары бойынша кешенді түрде бағаланды.

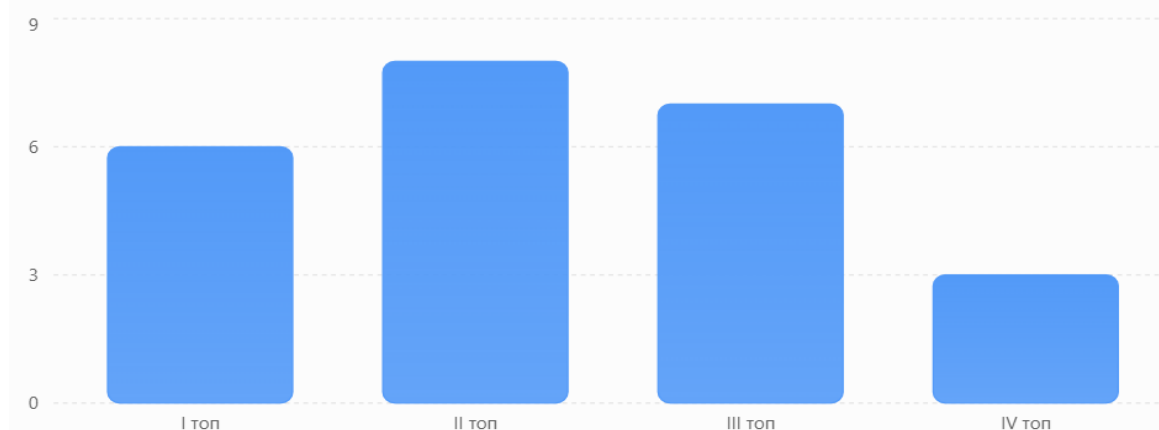
Зерттеу базасы ретінде Алматы қаласындағы «GOLDEN KIDS» түзете-дамыту орталығы алынды. Орталықта аутистік спектрі бұзылысы бар балалармен кешенді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу жұмыстары жүргізіліп, АВА терапиясы, ТЕАССН, сенсорлық интеграция және табиғи ортаға негізделген оқыту элементтері қолданылды.

Зерттеуге психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның (ПМПК) қорытындысы бойынша «аутистік спектрі бұзылысы» диагнозы қойылған 3–4 жастағы 24 бала қатысты. Бұл жас кезеңі имитация, бірлескен әрекет және бастапқы коммуникативтік дағдылардың қарқынды қалыптасуымен ерекшеленетіндіктен, зерттеу нысаны ретінде таңдалды. Имитация дағдыларының бастапқы деңгейін анықтау мақсатында балалардың ересек адамның әрекеттерін қайталауы, қарапайым қимылдарды, заттық әрекеттерді, вербалды және әлеуметтік еліктеу әрекеттерін орындауы бағаланды. Алынған диагностикалық мәліметтер балалардың имитация дағдыларының даму ерекшеліктерін анықтауға және оларды дамытуға бағытталған педагогикалық жұмыстың мазмұнын айқындауға негіз болды. Балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін сипаттау мақсатында зерттеу барысында О.С. Никольскаяның аутистік спектрі бұзылысы бар балаларды жіктеу жүйесі пайдаланылды. Аталған жіктеме балалардың қоршаған ортамен және ересектермен өзара әрекеттесу ерекшеліктерін, әлеуметтік қызығушылық деңгейін, эмоционалдық байланыс орнатуын және бірлескен әрекетке қатысу мүмкіндіктерін бағалауға негіз болды. Бұл тәсіл зерттеуге қатысқан балалардың имитациялық әрекеттерінің даму ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді.

Төмендегі диаграмманы мақалаңызға енгізуге болады. Ол зерттеуге қатысқан 24 баланың О.С. Никольская жіктемесі бойынша бөлінуін көрсетеді[11].

#### О.С. Никольская жіктемесі бойынша зерттеуге қатысқан балалардың бөлінуі

Зерттеуге қатысқан 24 баланың психологиялық-педагогикалық сипаттамасы бойынша топтарға бөлінуі.



#### 1-сурет – О.С. Никольская жіктемесі бойынша зерттеуге қатысқан балалардың бөлінуі.

Зерттеу нәтижелері бойынша 24 баланың ішінде 8 бала (33,3%) II топқа, 7 бала (29,2%) III топқа, 6 бала (25,0%) I топқа және 3 бала (12,5%) IV топқа жатқызылды. Алынған мәліметтер зерттеу тобында ересекпен өзара әрекетке ішінара түсетін және мінез-құлқында стереотипті ерекшеліктері басым балалардың үлесі жоғары екенін көрсетті.

Диагностикалық зерттеу барысында балалардың имитация дағдылары келесі көрсеткіштер бойынша бағаланды: ересектің әрекетіне назар аударуы, қарапайым қимылдарды қайталауы, заттық әрекеттерді имитациялауы, дыбыстық және сөздік еліктеуі, әлеуметтік-эмоциялық имитациясы, бірлескен әрекетке қатысуы, сондай-ақ нұсқауды қабылдау және орындау деңгейі. Сонымен қатар баланың мотивациясы, зейінінің тұрақтылығы, эмоционалдық реакциялары және күшейткіштерге (reinforcement) жауап беру ерекшеліктері бақылауға алынды. Алынған диагностикалық мәліметтер әр баланың имитациялық дағдыларының даму деңгейін анықтауға және жеке түзете-дамыту жұмысының мазмұнын жоспарлауға негіз болды. Қалыптастырушы кезеңде АВА терапиясының негізгі әдістері – prompting, reinforcement, shaping, modeling және imitation training жүйелі түрде қолданылып, балалардың моторлық, заттық, вербалды және әлеуметтік имитация дағдыларын кезең-кезеңімен дамытуға бағытталған педагогикалық жұмыс ұйымдастырылды.

Зерттеу жұмысы аутистік спектрі бұзылысы (АСБ) бар 3–4 жастағы балалардың имитация дағдыларының ерекшеліктерін анықтауға бағытталды. Зерттеу барысында келесі диагностикалық әдістер қолданылды:

**1. Қимыл-қозғалыстық және заттық имитацияны бағалау әдістемесі (Bruce Baker ABA Imitation Assessment және Reciprocal Imitation Training (RIT) элементтері негізінде).** Әдістеме балалардың ересек адамның қарапайым қимылдары мен заттық әрекеттерін қайталау қабілетін бағалауға бағытталды. Бағалау барысында баланың әрекетті өздігінен орындауы, ересектің үлгісіне еліктеуі және қосымша көмекті (prompt) қажет ету деңгейі анықталды.

**2. Құрылымдалған бақылау әдісі (Structured Observation).** Бұл әдіс арқылы балалардың табиғи ортадағы имитациялық әрекеттері бақылауға алынды. Бақылау барысында ересек адамның әрекетіне назар аударуы, бірлескен әрекетке қатысуы, өздігінен еліктеу (spontaneous imitation) және әлеуметтік өзара әрекетке түсу ерекшеліктері тіркелді.

Аталған әдістер балалардың имитация дағдыларының даму деңгейін кешенді бағалауға және олардың имитациялық әрекеттерінің ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді [12].



**2-сурет. Қимыл-қозғалыстық және заттық имитация дағдыларының бастапқы деңгейі (n=24)**

Диаграмма нәтижелерін талдау көрсеткендей, зерттеуге қатысқан 24 баланың ішінде 12 балада (50,0%) қимыл-қозғалыстық және заттық имитация дағдыларының төмен деңгейі анықталды. Бұл топтағы балалар ересек адамның көрсеткен қарапайым қимылдарын (қол соғу, қол көтеру, бас изеу және т.б.) өздігінен қайталауда айқын қиындықтар көрсетті. Көпшілік жағдайда олар тапсырманы орындау үшін бірнеше мәрте үлгі көрсетуді, физикалық немесе вербалды көмекті (prompt) қажет етті. Сонымен қатар заттық әрекеттерді

(допты домалату, кубиктерден мұнара құрастыру, қасықпен тамақтандыру, машинаны жүргізу) орындауда да тұрақсыздық байқалды. Кейбір балалар әрекетті толық қайталай алмаса, енді біреулері әрекеттің жекелеген элементтерін ғана орындады. Бұл олардың еліктеу дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқанын және ересекпен бірлескен әрекетке қатысуының шектеулі екенін көрсетті.

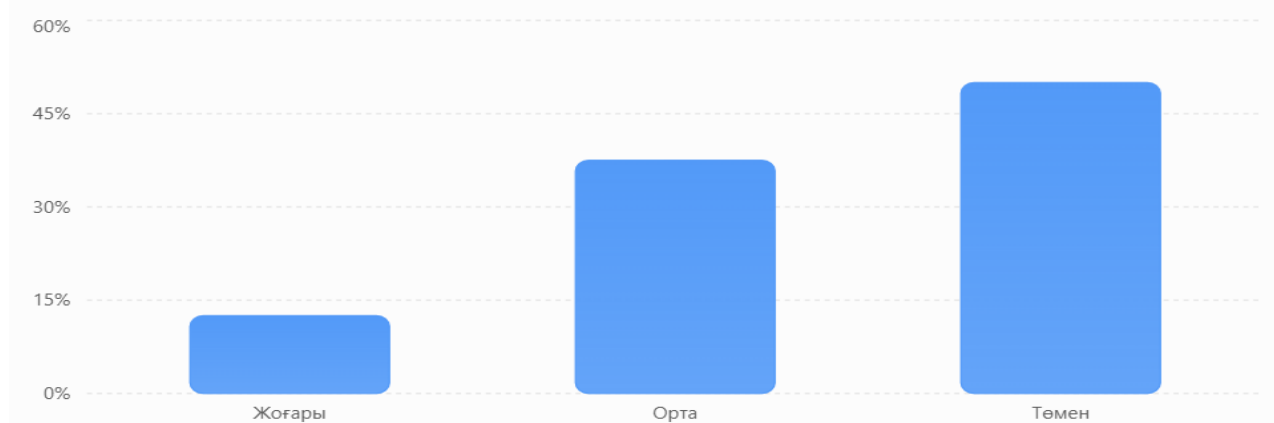
Зерттелушілердің 8 баласында (33,3%) қимыл-қозғалыстық және заттық имитация дағдыларының орта деңгейі анықталды. Бұл балалар ересек адамның қарапайым әрекеттерін бірнеше қайталаудан кейін орындауға қабілетті болды және көрнекі үлгіге сүйене отырып тапсырмаларды орындады. Дегенмен жаңа немесе күрделі әрекеттерді меңгеруде, сондай-ақ әрекетті өздігінен бастау мен оны тұрақты орындауда қиындықтар байқалды. Олардың басым бөлігінде қосымша ынталандыру мен ішінара көмек қажет болды. Бұл көрсеткіштер имитация дағдыларының қалыптасу үрдісі басталғанымен, олардың жеткілікті деңгейде тұрақтанбағанын көрсетеді.

Ал 4 балада (16,7%) қимыл-қозғалыстық және заттық имитацияның жоғары деңгейі тіркелді. Бұл балалар ересек адамның көрсеткен әрекеттерін дәл әрі өздігінен қайталап, заттық әрекеттерді қосымша көмексіз орындады. Олар тапсырмаларды жылдам қабылдап, әрекеттерді дұрыс орындаумен қатар, жаңа қимылдарды меңгеруге қызығушылық танытты. Сонымен бірге ересекпен бірлескен әрекетке белсенді қатысып, көрсетілген үлгіні табиғи жағдайда қолдана алды.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері балалардың 83,3%-ында (20 бала) қимыл-қозғалыстық және заттық имитация дағдыларының төмен немесе орта деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Бұл мектепке дейінгі жастағы аутистік спектрі бұзылысы бар балаларда имитациялық әрекеттердің жеткіліксіз дамығанын және оларды мақсатты түрде қалыптастыру қажеттігін дәлелдейді. Алынған мәліметтер АВА терапиясына негізделген түзете-дамыту бағдарламасын әзірлеудің өзектілігін растайды және имитация дағдыларын жүйелі дамыту баланың коммуникативтік, танымдық және әлеуметтік дағдыларының қалыптасуына оң ықпал ететінін көрсетеді.

### Құрылымдалған бақылау нәтижелері

Табиғи ортадағы имитациялық әрекеттердің даму деңгейі (24 бала).



### 3-сурет. Құрылымдалған бақылау әдісі бойынша имитациялық әрекеттердің даму деңгейі (n=24)

Құрылымдалған бақылау нәтижелерін талдау зерттеуге қатысқан 24 баланың табиғи ортадағы имитациялық әрекеттерінің жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетті. Зерттеу барысында балалардың ересек адамның әрекетіне назар аударуы, бірлескен әрекетке қатысуы, өздігінен еліктеуі (spontaneous imitation) және әлеуметтік өзара әрекетке түсу ерекшеліктері бағаланды.

Нәтижелер бойынша 12 балада (50,0%) имитациялық әрекеттердің төмен деңгейі анықталды. Бұл топтағы балалардың көпшілігі ересек адамның әрекетіне тұрақты назар аудармады, бірлескен ойынға немесе әрекетке өздігінен қосылмады және көрсетілген әрекеттерді қайталауға талпынысы өте сирек байқалды. Кейбір балалар тек бірнеше рет қайталанған нұсқаудан немесе физикалық көмектен кейін ғана әрекетті орындады, ал табиғи ойын барысында өздігінен еліктеу әрекеттері мүлдем байқалмады. Сонымен қатар олардың әлеуметтік байланысқа түсу белсенділігі төмен болып, көзбен байланыс орнату, бірлескен назарды сақтау және ересектің бастамасына жауап беру дағдыларының жеткіліксіз дамығаны анықталды.

9 балада (37,5%) имитациялық әрекеттердің орта деңгейі тіркелді. Бұл балалар ересек адамның қарапайым әрекеттерін қайталауға қабілетті болғанымен, олардың әрекеттері тұрақсыз сипатта болды. Олар ойын барысында ересектің көмегімен бірлескен әрекетке қатысып, қарапайым қимылдар мен заттық әрекеттерді қайталады. Алайда жаңа жағдайларда немесе күрделірек тапсырмалар ұсынылған кезде еліктеу белсенділігі төмендеп, қосымша ынталандыруды немесе көрнекі үлгіні қажет етті. Өздігінен бастама көтеру және әрекетті жалғастыру деңгейі жеткіліксіз болды.

Ал 3 балада (12,5%) имитациялық әрекеттердің жоғары деңгейі анықталды. Бұл балалар табиғи ойын жағдайында ересектің әрекеттерін өздігінен бақылап, оларды дәл және жылдам қайталады. Олар бірлескен әрекетке белсенді қатысып, ойын барысында әлеуметтік өзара әрекетке оңай түсті, ересек адамның ұсыныстарын қабылдап, жаңа әрекеттерді меңгеруге қызығушылық танытты. Сонымен қатар олардың өздігінен еліктеу әрекеттері жиі байқалып, қарапайым әрекеттерді күнделікті жағдайда қолдана алғаны анықталды.

Жалпы алғанда, құрылымдалған бақылау нәтижелері зерттеуге қатысқан балалардың 87,5%-ында (21 бала) табиғи ортадағы имитациялық әрекеттердің төмен немесе орта деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Бұл көрсеткіштер аутистік спектрі бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың еліктеу дағдыларының табиғи жағдайда өздігінен қолданылуы жеткіліксіз екенін және оларды дамыту үшін жүйелі ұйымдастырылған түзете-дамыту жұмыстарының қажеттілігін дәлелдейді. Алынған нәтижелер АВА терапиясының негізгі элементтерін (модельдеу, prompting, reinforcement, shaping және imitation training) жүйелі түрде қолдану арқылы балалардың өздігінен еліктеу, бірлескен әрекетке қатысу және әлеуметтік өзара әрекет дағдыларын тиімді дамытуға мүмкіндік бар екенін көрсетеді.

### **Қорытынды**

Жүргізілген зерттеу аутистік спектрі бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың имитация дағдыларының даму ерекшеліктерін кешенді талдауға мүмкіндік берді. Теориялық талдау нәтижелері имитацияның баланың танымдық, коммуникативтік және әлеуметтік дамуының негізгі механизмдерінің бірі екенін, ал оның жеткіліксіз қалыптасуы АСБ бар балалардың қоршаған ортамен өзара әрекеттесуіне, сөйлеу тілінің дамуына және оқу әрекетінің қалыптасуына теріс әсер ететінін көрсетті.

Эксперименттік зерттеу барысында қолданылған диагностикалық әдістер балалардың басым бөлігінде имитация дағдыларының жеткіліксіз деңгейде қалыптасқанын анықтады. Қимыл-қозғалыстық және заттық имитацияны бағалау нәтижелері бойынша балалардың 50,0%-ында төмен, 33,3%-ында орта деңгей анықталды, ал жоғары деңгей тек 16,7%-ында ғана байқалды. Құрылымдалған бақылау барысында да ұқсас көрсеткіштер алынып, балалардың 87,5%-ында табиғи ортада өздігінен еліктеу мен бірлескен әрекетке қатысу дағдыларының төмен немесе орта деңгейде қалыптасқаны анықталды. Бұл нәтижелер аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың имитациялық әрекеттерінің өздігінен қалыптаспайтынын және арнайы ұйымдастырылған педагогикалық ықпалдың қажеттілігін дәлелдейді.

Зерттеу нәтижелері имитация дағдыларын дамытуда педагогикалық технологияларды, әсіресе АВА терапиясының prompting, reinforcement, shaping, modeling және imitation training

сияқты негізгі әдістерін жүйелі әрі кезең-кезеңімен қолданудың маңыздылығын көрсетті. Сонымен қатар құрылымдалған оқыту элементтерін табиғи ортаға негізделген тәсілдермен үйлестіру балалардың имитациялық әрекеттерін жалпылауға, әлеуметтік өзара әрекетке белсенді қатысуына және коммуникативтік дағдыларының дамуына қолайлы жағдай жасайтыны анықталды.

Осылайша, зерттеудің мақсатына қол жеткізілді және аутистік спектрі бұзылысы бар 3–4 жастағы балалардың имитация дағдыларын педагогикалық технологиялар негізінде дамытуға бағытталған тәсілдердің ғылыми және практикалық тұрғыдан тиімділігі негізделді. Алынған нәтижелер мектепке дейінгі ұйымдарда, түзете-дамыту орталықтарында және инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін арнайы педагогтерге, дефектологтарға, психологтарға және АВА мамандарына имитация дағдыларын қалыптастыру бойынша түзете-дамыту бағдарламаларын жетілдіруде әдістемелік негіз бола алады.

Зерттеудің болашақтағы перспективалары әртүрлі педагогикалық технологиялардың тиімділігін салыстырмалы түрде зерттеуге, имитация дағдыларының сөйлеу, әлеуметтік коммуникация және ойын әрекетінің дамуымен байланысын анықтауға, сондай-ақ АВА терапиясының ұзақ мерзімді нәтижелерін бағалауға бағытталуы мүмкін.

### ***Пайдаланылған әдебиеттер тізімі***

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. *Skinner B.F. Verbal Behavior.* – New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
4. *Bandura A. Social Learning Theory.* – Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
5. *Выготский Л.С. Мышление и речь.* – Москва: Лабиринт, 1999.
6. *Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.* – Москва: Политиздат, 1975.
7. *Эльконин Д.Б. Психология игры.* – Москва: Педагогика, 1978.
8. *Запорожец А.В. Развитие произвольных движений.* – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
9. *Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.* – Санкт-Петербург: Питер, 2002.
10. *Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием.* – Москва: Теревинф, 2009.
11. *Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи.* – Москва: Теревинф, 2005.
12. *Baker B. L. ABA: Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior.* – California : Behavior Analysts, Inc., 2008. (Если действительно использовались материалы Bruce Baker по АВА-оценке.)

УДК 376.32

МРНТИ 14.25.29

DOI <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.85.2.002>

*Шайжанова К.У., Есімбек Н.Т.*

*пс.ғ.к., доцент Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан,  
«Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру» мамандығының I-курс магистранты Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан*

## **НАШАР КӨРЕТІН 7-8 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ МӘТІНДІ ЕСТІП-ҚАБЫЛДАУЫН ДАМУЫ**

**Аңдатпа.** Мақалада нашар көретін 7–8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдау ерекшеліктері және оны дамытуға бағытталған педагогикалық тәсілдердің тиімділігі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі көру қабілеті бұзылған бастауыш мектеп жасындағы балалардың оқу материалын қабылдау, түсіну және есте сақтау дағдыларын жетілдіру қажеттілігімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты – нашар көретін балалардың мәтінді естіп-қабылдау ерекшеліктерін теориялық тұрғыдан негіздеу, олардың тыңдалым деңгейін анықтау және оны дамытуға бағытталған педагогикалық әдістердің тиімділігін эксперименттік жолмен тексеру. Зерттеу барысында ғылыми әдебиеттерге талдау, педагогикалық бақылау, құрылымдалған әңгімелесу, диагностикалық тапсырмалар және педагогикалық эксперимент әдістері қолданылды. Диагностикалық бағалау Е.П. Кузьмичеваның сөйлеу арқылы есту қабілетін зерттеу әдістемесі негізінде бейімделген тапсырмалар арқылы жүргізілді. Зерттеу нәтижелері нашар көретін балалардың мәтінді қабылдау, негізгі ойды анықтау, ақпаратты есте сақтау және мазмұндау барысында қиындықтарға кездесетінін көрсетті. Сонымен қатар мәтінді кезеңдеп тыңдату, сөздік жұмысын ұйымдастыру, сұрақ-жауап әдістері мен мнемотехникалық тәсілдерді қолдану олардың тыңдалым дағдыларын дамытуда тиімді екені анықталды.

**Түйін сөздер:** нашар көретін балалар, мәтінді естіп-қабылдау, тыңдалым дағдылары, көру қабілетінің бұзылуы, тифлопедагогика, арнайы педагогика, бастауыш мектеп.

*Шайжанова К.У., Есімбек Н.Т.*

*кандидат психологических наук, доцент,*

*магистрант I курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование,  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика  
Казахстан.*

## **РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности восприятия текста на слух у слабовидящих детей 7–8 лет и эффективность педагогических методов, направленных на развитие данного навыка. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования процессов восприятия, понимания и запоминания учебной информации детьми с нарушением зрения. Цель исследования – теоретически обосновать особенности слухового восприятия текста у слабовидящих детей, определить уровень сформированности данного навыка и экспериментально проверить эффективность педагогических методов его развития. В исследовании использованы анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, структурированная беседа, диагностические задания и педагогический эксперимент. Диагностика проводилась на основе

адаптированных заданий, разработанных по методике Е.П. Кузьмичевой. Результаты исследования показали, что слабовидящие дети испытывают трудности при понимании содержания текста, выделении основной мысли, запоминании последовательности событий и связном пересказе. Установлено, что поэтапное прослушивание текста, словарная работа, вопросы по содержанию и мнемотехнические приемы способствуют развитию навыков слухового восприятия.

**Ключевые слова:** слабовидящие дети, восприятие текста на слух, навыки аудирования, нарушение зрения, тифлопедагогика, специальная педагогика, младший школьный возраст.

*K.U. Shaizhanova, N.T. Yesimbek*

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*

*1st-year Master's Student in the educational program 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.*

### **DEVELOPMENT OF AUDITORY TEXT COMPREHENSION IN CHILDREN WITH LOW VISION AGED 7–8 YEARS**

**Abstract.** *The article examines the characteristics of listening text comprehension in children aged 7–8 years with low vision and the effectiveness of pedagogical approaches aimed at developing this ability. The relevance of the study is determined by the need to improve listening comprehension, understanding, and retention of educational information among primary school children with visual impairments. The aim of the study is to provide a theoretical foundation for the characteristics of listening text comprehension in children with low vision, assess the level of this skill, and experimentally verify the effectiveness of pedagogical methods for its development. The research employed literature analysis, pedagogical observation, structured interviews, diagnostic tasks, and a pedagogical experiment. Diagnostic assessment was carried out using adapted tasks based on E.P. Kuzmicheva's methodology for evaluating speech perception. The findings revealed that children with low vision experience difficulties in understanding the main idea of a text, remembering information, identifying cause-and-effect relationships, and producing coherent retellings. The study also demonstrated that step-by-step listening, vocabulary activities, comprehension questions, and mnemonic techniques effectively improve listening comprehension skills.*

**Keywords:** *children with low vision, listening comprehension, listening skills, visual impairment, typhlopedagogy, special education, primary school children.*

#### **Кіріспе**

Қазіргі таңда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сапалы білім беру мен олардың танымдық дамуын қамтамасыз ету Қазақстан Республикасының білім беру саясатының басым бағыттарының бірі болып табылады. Бұл бағыт Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында, «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңында, сондай-ақ Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдерінде және Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қағидаларында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сапалы білім алуға тең қолжетімділігін қамтамасыз ету қажеттілігімен айқындалған [1-4].

Осыған байланысты көру қабілеті бұзылған, оның ішінде нашар көретін бастауыш мектеп жасындағы балалардың оқу әрекетін жетілдіруге бағытталған ғылыми зерттеулердің маңызы артып келеді. Нашар көретін балалардың оқу үдерісінде ақпаратты қабылдау ерекшеліктері олардың оқу жетістіктеріне, сөйлеу тілінің дамуына, танымдық белсенділігіне және қоршаған ортамен қарым-қатынасына тікелей ықпал етеді.

Көру қызметінің бұзылуы баланың қоршаған орта туралы ақпаратты толық қабылдау мүмкіндігін шектейді. Соның салдарынан қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау және сөйлеу сияқты психикалық процестердің дамуында өзіндік ерекшеліктер қалыптасады. Мұндай жағдайда мәтінді естіп-қабылдау ерекше маңызға ие болады, өйткені ол көру арқылы алынатын ақпараттың орнын ішінара толықтыруға, оқу материалын түсінуге, сөздік қорын байытуға және байланыстырып сөйлеуді дамытуға мүмкіндік береді.

Қазіргі таңда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сапалы білім беру мен олардың танымдық дамуын қамтамасыз ету білім беру жүйесінің басым бағыттарының бірі болып табылады. Осыған байланысты көру қабілеті бұзылған, оның ішінде нашар көретін бастауыш мектеп жасындағы балалардың оқу әрекетін жетілдіруге бағытталған ғылыми зерттеулердің маңызы артып келеді. Нашар көретін балалардың оқу үдерісінде ақпаратты қабылдау ерекшеліктері олардың оқу жетістіктеріне, сөйлеу тілінің дамуына, танымдық белсенділігіне және қоршаған ортамен қарым-қатынасына тікелей ықпал етеді.

Көру қызметінің бұзылуы баланың қоршаған орта туралы ақпаратты толық қабылдау мүмкіндігін шектейді. Соның салдарынан қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау және сөйлеу сияқты психикалық процестердің дамуында өзіндік ерекшеліктер қалыптасады. Мұндай жағдайда мәтінді естіп-қабылдау ерекше маңызға ие болады, өйткені ол көру арқылы алынатын ақпараттың орнын ішінара толықтыруға, оқу материалын түсінуге, сөздік қорын байытуға және байланыстырып сөйлеуді дамытуға мүмкіндік береді.

Ғылыми еңбектерде (Л.С. Выготский, Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, М.И. Земцова, В.З. Денискина және т.б.) көру қабілеті бұзылған балалардың танымдық дамуы мен сөйлеу әрекетінің ерекшеліктері жан-жақты қарастырылған[5-9]. Зерттеушілер есту арқылы қабылдау мен сөйлеуді түсіну дағдыларының мақсатты түрде дамытылуы баланың оқу әрекетінің тиімділігін арттырып, оның әлеуметтік бейімделуіне оң әсер ететінін дәлелдейді. Әсіресе 7–8 жас аралығы бастауыш мектепте оқу дағдыларының қарқынды қалыптасу кезеңі болғандықтан, мәтінді естіп қабылдау қабілетін дамыту ерекше өзектілікке ие.

Нашар көретін балалар мәтінді тыңдау барысында ақпараттың негізгі мазмұнын ажыратуда, оқиғалар арасындағы себеп-салдарлық байланысты анықтауда, мәтінді есте сақтауда және мазмұнын жүйелі түрде қайта баяндауда белгілі бір қиындықтарға кездеседі. Бұл олардың оқу материалын меңгеруіне ғана емес, жалпы коммуникативтік құзыреттілігінің қалыптасуына да әсер етеді. Сондықтан мәтінді естіп-қабылдау дағдыларын арнайы педагогикалық әдістер мен тиімді технологиялар арқылы дамыту түзете-дамыту жұмысының маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

Қазіргі арнайы педагогикада мәтінді естіп-қабылдауды дамытуда аудиомәтіндерді қолдану, сұрақ-жауап әдістері, мәтінді кезеңдеп тыңдату, визуалды тіректерді пайдалану, сөздік жұмысын ұйымдастыру, мазмұндау және мнемотехникалық тәсілдер кеңінен қолданылады. Алайда нашар көретін 7–8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдау ерекшеліктерін ескере отырып, бұл әдістерді кешенді қолданудың тиімділігі жеткілікті деңгейде зерттелмеген.

Осыған байланысты нашар көретін бастауыш мектеп жасындағы балалардың мәтінді естіп-қабылдау ерекшеліктерін анықтау және оны дамытуға бағытталған тиімді педагогикалық тәсілдерді ғылыми тұрғыдан негіздеу қазіргі арнайы педагогиканың өзекті мәселелерінің бірі болып табылады.

Зерттеудің мақсаты – нашар көретін 7–8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдау ерекшеліктерін теориялық тұрғыдан негіздеу, олардың естіп-қабылдау деңгейін анықтау және оны дамытуға бағытталған педагогикалық әдістердің тиімділігін эксперименттік жолмен тексеру.

### **Зерттеу материалдары мен әдістері**

Зерттеу жұмысы нашар көретін 7–8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдау ерекшеліктерін анықтауға және оларды дамытуға бағытталған педагогикалық тәсілдердің

тиімділігін зерттеу мақсатында жүргізілді. Зерттеу барысында теориялық және эмпирикалық әдістер кешені қолданылды.

Теориялық кезеңде арнайы педагогика, тифлопедагогика, психология және сөйлеу тілін дамыту саласындағы ғылыми әдебиеттерге талдау жасалып, көру қабілеті бұзылған балалардың қабылдау, сөйлеу және танымдық даму ерекшеліктері қарастырылды. Сонымен қатар мәтінді естіп-қабылдауды дамытуға арналған ғылыми-әдістемелік еңбектер мен нормативтік құжаттар зерделенді.

Эмпирикалық зерттеу барысында педагогикалық бақылау, диагностикалық тапсырмалар, құрылымдалған әңгімелесу және педагогикалық эксперимент әдістері қолданылды. Зерттеу базасы ретінде арнайы білім беру ұйымы алынды.

Зерттеуге психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның (ПМПК) қорытындысы бойынша көру қабілеті бұзылған деп танылған 7–8 жастағы 20 нашар көретін бастауыш сынып оқушысы қатысты. Балалардың танымдық даму деңгейі жас ерекшеліктеріне сәйкес болғандықтан, зерттеудің негізгі бағыты олардың мәтінді естіп қабылдау ерекшеліктерін анықтауға арналды.

Балалардың мәтінді естіп-қабылдау деңгейін бағалау мақсатында Е.П. Кузьмичеваның сөйлеу арқылы есту қабілетін зерттеу әдістемесі негізінде бейімделген диагностикалық тапсырмалар қолданылды. Әдістеме нашар көретін бастауыш мектеп жасындағы балалардың тыңдалған мәтінді қабылдау, түсіну, есте сақтау және қайта жаңғырту ерекшеліктерін анықтауға бағытталды[10].

Зерттеу барысында балаларға көлемі 80–100 сөзден тұратын жас ерекшеліктеріне сәйкес көркем және танымдық мәтіндер педагог тарапынан қалыпты сөйлеу қарқынымен бір рет оқылып берілді. Тыңдалғаннан кейін оқушылар мәтін бойынша қойылған сұрақтарға жауап беріп, мәтіннің негізгі ойын анықтап, мазмұнын өз сөздерімен баяндады.

Бағалау барысында келесі көрсеткіштер ескерілді:

- мәтінді мұқият тыңдай білуі;
- мәтіннің негізгі мазмұнын түсінуі;
- негізгі және қосымша ақпаратты ажырата алуы;
- кейіпкерлердің іс-әрекеті мен оқиғалардың ретін есте сақтауы;
- себеп-салдарлық байланыстарды анықтауы;
- мәтін мазмұнын есте сақтауы;
- тыңдалған мәтінді жүйелі әрі байланыстырып мазмұндауы;
- мәтін бойынша сұрақтарға толық және дұрыс жауап беруі.

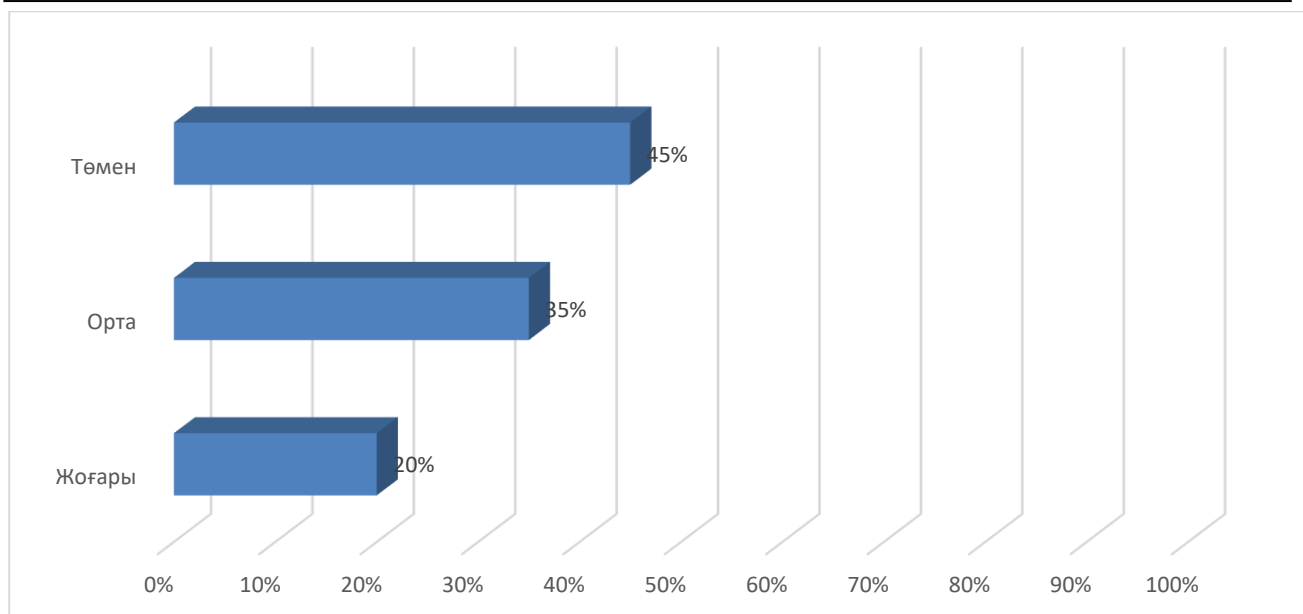
Алынған нәтижелер үш деңгей бойынша бағаланды.

**Жоғары деңгейде** оқушылар мәтінді толық түсініп, негізгі ойды дұрыс анықтады, сұрақтарға нақты жауап беріп, мәтін мазмұнын жүйелі әрі толық баяндады.

**Орта деңгейдегі** оқушылар мәтіннің жалпы мазмұнын түсінгенімен, кейбір маңызды детальдарды есте сақтауда, негізгі ойды анықтауда және мазмұндауда ішінара қиындықтар көрсетті.

**Төмен деңгейдегі** оқушылар мәтінді қабылдау және түсіну барысында айқын қиындықтарға тап болды, негізгі ақпаратты ажырата алмады, сұрақтарға толық жауап бере алмады және мәтін мазмұнын жүйелі түрде қайта айтып беруде елеулі қателіктер жіберді.

Зерттеу нәтижесінде алынған диагностикалық мәліметтер нашар көретін 7–8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдау ерекшеліктерін анықтауға, олардың тыңдалым дағдыларындағы негізгі қиындықтарды айқындауға және мәтінді естіп-қабылдауын дамытуға бағытталған түзете-дамыту жұмыстарының мазмұнын ғылыми тұрғыдан негіздеуге мүмкіндік берді.



**1-сурет. Нашар көретін 7–8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдау деңгейі (n=20)**

- Төмен деңгей – **45% (9 бала)**
- Орта деңгей – **35% (7 бала)**
- Жоғары деңгей – **20% (4 бала)**

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, зерттеуге қатысқан 20 нашар көретін 7–8 жастағы баланың 9-ында (45%) мәтінді естіп-қабылдау деңгейі төмен болды. Бұл топтағы балалар мәтінді тыңдау барысында негізгі ақпаратты толық қабылдай алмады, мәтіннің мазмұнын есте сақтауда, негізгі ойды анықтауда және сұрақтарға толық жауап беруде елеулі қиындықтар көрсетті. Сонымен қатар олар мәтінді жүйелі түрде мазмұндау кезінде оқиғалардың ретін сақтай алмай, себеп-салдарлық байланыстарды анықтауда қателіктер жіберді.

7 баланың (35%) мәтінді естіп-қабылдау деңгейі орта деңгейде анықталды. Бұл оқушылар мәтіннің жалпы мазмұнын түсінгенімен, жекелеген детальдарды есте сақтауда және мәтінді жүйелі баяндауда қиындықтарға тап болды. Олар негізгі ойды анықтай алғанымен, қосымша ақпаратты ажыратуда және кейбір сұрақтарға жауап беру барысында педагогтің қосымша нақтылауын қажет етті.

Ал 4 баланың (20%) мәтінді естіп-қабылдау деңгейі жоғары болды. Бұл балалар ұсынылған мәтінді мұқият тыңдап, оның негізгі мазмұнын толық түсінді, сұрақтарға дұрыс әрі толық жауап берді және мәтінді жүйелі, байланысты түрде мазмұндады. Сонымен қатар олар мәтіндегі себеп-салдарлық байланыстарды дұрыс анықтап, негізгі және қосымша ақпаратты ажырата алды.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері бойынша балалардың 80%-ында (16 оқушы) мәтінді естіп-қабылдау деңгейінің төмен немесе орта деңгейде екендігі анықталды. Бұл көрсеткіш нашар көретін бастауыш мектеп жасындағы балалардың тыңдалым арқылы ақпаратты қабылдау, түсіну және қайта жаңғырту дағдыларын арнайы педагогикалық әдістер арқылы мақсатты түрде дамыту қажеттігін көрсетеді. Алынған нәтижелер мәтінді естіп-қабылдауды жетілдіруге бағытталған түзете-дамыту бағдарламасын әзірлеудің өзектілігін дәлелдейді.

### **Қорытынды**

Зерттеу барысында нашар көретін 7–8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдау ерекшеліктері теориялық және тәжірибелік тұрғыдан талданды. Ғылыми әдебиеттерді зерделеу нәтижесінде мәтінді естіп-қабылдау баланың танымдық, сөйлеу және коммуникативтік дамуының маңызды құрамдас бөлігі екені анықталды. Көру қабілетінің бұзылуы жағдайында есту арқылы қабылдау ақпаратты меңгерудің жетекші арнасына

айналандықтан, бұл дағдыны мақсатты түрде дамыту ерекше маңызға ие.

Эксперименттік зерттеу нәтижелері зерттеуге қатысқан 20 баланың басым бөлігінде мәтінді естіп-қабылдау жеткілікті деңгейде қалыптаспағанын көрсетті. Атап айтқанда, оқушылардың 45%-ында төмен, 35%-ында орта деңгей анықталып, тек 20%-ында ғана жоғары деңгей тіркелді. Балалардың көпшілігі мәтіннің негізгі ойын анықтауда, ақпаратты есте сақтауда, себеп-салдарлық байланыстарды түсіндіруде және мәтінді жүйелі түрде мазмұндауда қиындықтарға кездесті. Бұл олардың тыңдалым арқылы ақпаратты өңдеу және қайта жаңғырту дағдыларының жеткілікті деңгейде дамымағанын дәлелдейді.

Алынған нәтижелер нашар көретін бастауыш мектеп жасындағы балалардың мәтінді естіп-қабылдауын дамытуға бағытталған арнайы педагогикалық жұмыстың қажеттілігін көрсетті. Мұндай жұмыста мәтінді бірнеше кезеңмен тыңдату, мазмұнды сұрақтар арқылы талдау, негізгі ойды анықтауға арналған тапсырмалар, байланыстырып сөйлеуді дамыту жаттығулары, мнемотехникалық тәсілдер және аудиоматериалдарды жүйелі пайдалану тиімді нәтиже береді.

Осылайша, зерттеу нәтижелері нашар көретін 7–8 жастағы балалардың мәтінді естіп-қабылдауын дамыту арнайы ұйымдастырылған педагогикалық қолдау жағдайында тиімді жүзеге асатынын дәлелдейді. Зерттеу қорытындылары бастауыш мектеп мұғалімдері, тифлопедагогтар, логопедтер мен арнайы педагогтардың тәжірибесінде қолдануға болатын ғылыми-әдістемелік негіз болып табылады және көру қабілеті бұзылған балалардың тыңдалым, сөйлеу және оқу дағдыларын жетілдіруге бағытталған түзете-дамыту бағдарламаларын әзірлеуге негіз бола алады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 2007 жылғы 27 шілде №319-III. Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы. 2002 жылғы 11 шілде №343-II.*
2. *Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2015 жылғы 1 маусымдағы №348 бұйрығымен бекітілген.*
3. *Психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қағидалары. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы №6 бұйрығы. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.*
4. *Выготский Л.С. Основы дефектологии. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 656 с.*
5. *Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для вузов. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 336 с.*
6. *Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – Москва: Полиграф сервис, 2000. – 248 с.*
7. *Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной деятельности. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 420 с.*
8. *Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения. – Москва: ВОС, 2008. – 224 с.*
9. *Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. – Москва: Город, 1998. – 262 с.*
10. *Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи: учебное пособие. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2014. – 332 с.*

## **АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР**

**Абаева Ғалия Әскербекқызы** – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Педагогика және психология факультеті.

**Абенова Жанар**, 7М01908 “Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды қолдау” мамандығының 2 курс магистранты

**Ахмедиева Кулмария Нуртаевна**, АИБД ҰҒПО есту/көру қабілеті зақымдалған балаларға арнайы білім беру зертханасының аға ғылыми қызметкері Алматы қ., Қазақстан

**Бейбітқызы Аружан**, Арнайы педагогика білім беру бағдарламасының магистранты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

**Вишневская Татьяна Анатольевна**, АИБД ҰҒПО есту/көру қабілеті зақымдалған балаларға арнайы білім беру зертханасының ғылыми қызметкері, Алматы қ., Қазақстан

**Дора Шимунович**, әлеуметтік психология саласындағы PhD, Бремен халықаралық әлеуметтік ғылымдар жоғары мектебі. Университет Конструктор (Бремен, Германия)

**Дауыпбаева Үміт Токенқызы**, «Қарағанды облысында білім беруді дамытудың оқу-әдістемелік орталығы» КМҚК, инклюзивті және арнайы білім беру әдіскері, Қарағанды қаласы, Қазақстан Республикасы

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

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

**Жігітбекова Бақыт Дастанқызы**, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

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

**Ибраимова Айдана Асқатқызы**, педагог-дефектолог; «Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы» РММ; Алматы;

**Караманова Наргиз Маратовна**, 7М01908 - Арнайы педагогика: Аутистік спектрі бұзылған балаларды сүйемелдеу мамандығының 1-курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

**Каримова Дина Рашидовна**, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Педагогика және психология институтының магистранты, Алматы қ., Қазақстан

**Коржова Галина Михайловна**, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, АИБД ҰҒПО сөйлеу тілі және тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларға арнайы білім беру зертханасының жетекші ғылыми қызметкері, Алматы қ., Қазақстан

**Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна**, п.ғ.д., профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

**Караманова Наргиз Маратовна**, 7М01908 “Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды қолдау” мамандығының 1 курс магистранты

**Рсалдинова Акмарал Кусиановна**, п.ғ.к., доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық

*университетінің аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы*

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

***Тоқтарбекова Құралай Тоқтарбекқызы***, *Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 3-курс докторанты, Алматы қ., Қазақстан*

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

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Абаева Галия Аскербековна**, доцент, к.п.н., Факультет педагогики и психологии КазНПУ имени Абая

**Абенова Жанар**, магистрант 2 курса образовательной программы 7М01908 «Специальная педагогика: сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра»

**Ахмедиева Кулмария Нуртаевна**, старший научный сотрудник лаборатории специального образования детей с нарушениями слуха/зрения ННПЦ РСИО г. Алматы, Казахстан

**Бейбитқызы Аружан**, магистрант образовательной программы «Специальная педагогика», Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан.

**Вишневская Татьяна Анатольевна**, научный сотрудник лаборатории специального образования детей с нарушениями слуха/зрения ННПЦ РСИО г. Алматы, Казахстан

**Дора Шимунович**, PhD по социальной психологии, Бременская международная высшая школа социальных наук. Университет Конструктор (Бремен, Германия)

**Дауыпбаева Умит Токеновна**, КГКП «Учебно-методический центр развития образования Карагандинской области», методист по инклюзивному и специальному образованию, г. Караганда, Республика Казахстан

**Дауренбекова Мадина Нурмухановна**, магистрант 1 курса по специальности «7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование»

**Есімбек Назерке Төлендықызы**, магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.

**Жигитбекова Бакыт Дастановна**, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан.

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

**Ибраимова Айдана Асқатқызы**, педагог-дефектолог; РГУ «Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования»; Алматы;

**Караманова Наргиз Маратовна**, магистрант 1 курса образовательной программы 7М01908 – «Специальная педагогика: Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы.

**Каримова Дина Рашидовна**, Магистрант Института педагогики и психологии Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан

**Коржова Галина Михайловна**, кандидат педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования детей с нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата ННПЦ РСИО г. Алматы, Казахстан

**Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна**, Д.п.н., профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

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

***Сардарова Жаннат Исмугаловна***, д.п.н., ассоц.профессор кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан  
***Токтарбекова Куралай Токтарбековна***, докторант 3-го года обучения, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан  
***Шайжанова Карлыгаиш Усеновна***, к.п.н., доцент Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

## **IFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

**Abayeva Galiya Askerbekovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University.

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

**Akhmediyeva Kulmaria Nurtaevna**, Senior Researcher of the Laboratory of Special Education for Children with Hearing/Visual Impairments, NNPC RSIO Almaty, Kazakhstan

**Beibitkyzy Aruzhan**, Master's student, Special pedagogy, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

**Vishnevskaya Tatiana Anatolyevna**, Research Fellow, Laboratory of Special Education for Children with Hearing and Visual Impairments, National Scientific and Practical Center for Special and Inclusive Education (NSPC SIE), Almaty, Kazakhstan

**Dora Simunovic**, Ph.D. Fellow, PhD social psychology, Bremen International Graduate School of Social Sciences. Constructor University (Bremen, Germany)

**Dauypbaeva Umit**, Municipal State Enterprise "Educational and Methodological Center for Education Development of the Karaganda Region", methodologist in inclusive and special education, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

**Daurenbekova Madina Nurmukhanovna**, 1st-year Master's Student in the 7M01902 – Special Pedagogy: Inclusive Education program.

**Esimbek Nazerke Tolendykkyzy**, 1st-year Master's Student in the educational program 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

**Zhigitbekova Bakyt Dastanovna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

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

**Ibraimova Aidana Askatkyzy**, special education teacher; «National scientific and practical center for the development of special and inclusive education» RSI; Almaty;

**Karamanova Nargiz Maratovna**, 1st-year Master's Student of the Educational Program 7M01908 – Special Pedagogy: Support for Children with Autism Spectrum Disorders, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan.

**Karimova Dina Rashidovna**, 1st-year Master's Student Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.

**Korzhova Galina Mikhailovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Research Fellow, Laboratory of Special Education for Children with Speech, Musculoskeletal, and Movement Disorders, National Scientific and Practical Center for Special and Inclusive Education (NSPC SIE), Almaty, Kazakhstan.

**Movkebayeva Zulfiya Akhmetvalievna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.

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

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

***Toktarbekova Kuralai Toktarbekovna***, Doctoral Student (3rd year), Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

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

### Структура статьи

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

### Требование для авторов:

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

Кегль шрифта – 12 (аннотация, ключевые слова, литература - 10, текст таблиц – 10), шрифт – Times New Roman, выравнивание – по ширине текста, интервал – одинарный, абзацный отступ – 1см, поля: верхнее и нижнее – 2 см, левое и правое – 2 см. Рисунки, таблицы, графики, диаграммы и др. представляются непосредственно в тексте с указанием нумерации и заглавия (Например, Рис. 1 – Название рисунка). Количество рисунков, таблиц, графиков и диаграмм не должно превышать 20% от всего объема статьи. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: [stat.gov.kz](http://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.**