



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»**

№ 3 (86), 2026

Алматы, 2026

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті ХАБАРШЫ «Арнайы педагогика» сериясы, №3 (86), 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. Байтұрсынова, 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. Жакинбекова PhD, А.Ж. Калыкбаева №7 Зияты зақымдалған балаларға арналған мектеп-интернатының директоры К.А. Токсамбаева п.ғ.к., доцент Шеймарданов Ш.Ф. (Казань); п.ғ.д., профессор Е.М. Кулеша (Польша); п.ғ.д., профессор Л.Хоппе (Германия); п.ғ.д. профессор Ж.А. Пайлозян (Армения); психол.ғ.д., қауымд. профессор А.В. Ипатов (Ресей); психол.ғ.д., қауымд. профессор Прудникова В.А. – п.ғ.д., (Ресей); п.ғ.к., доцент, Нигматуллина И.А. (Казань) Жауапты хатшы Борисова Е.С. – п.ғ. магистрі Техникалық хатшы п.ғ.м., Ұ.А. Мирзахмедова © Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2026 Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде 2023 жылы қарашаның 3-де тіркелген № KZ04VPU00081049 Басуға 30.09.2026 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 16,4 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 55. 050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13. Абай атындағы ҚазҰПУ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы	МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Singh S., F.M. Umarova, Family-Centered Approach to Psychological and Pedagogical Support for Children with Special Educational Needs 6 Singh S., Умарова Ф.М., Семейно-ориентированный подход к психолого-педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями Singh S., Умарова Ф.М., Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудегі отбасына бағдарланған тәсіл Базбацаева А.М., Инклюзивті ортада зиятындық бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балаларды әлеуметтендіру және дамыту 15 Базбацаева А.М., Социализация и развитие детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в инклюзивной среде Базбацаева А.М., Socialization and Development of Preschool Children with Intellectual Disabilities in an Inclusive Environment Шайжанова К.У., Ерсұлтанқызы А., Инклюзивті білім беру жағдайында сөйлеу тілі жалпы дамымаған (IV деңгей) 1-сынып оқушыларына әлеуметтік-педагогикалық қолдау жүйесі 24 Шайжанова К.У., Ерсұлтанқызы А., Система социально-педагогической поддержки учащихся I класса с общим недоразвитием речи IV уровня в условиях инклюзивного образования K.U. Shaizhanova, A. Yersultankyzy, A System of Social and Pedagogical Support for First-Grade Students with Level IV General Speech Underdevelopment in Inclusive Education. ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Токсамбаева К.А., Сексенова А.М., Нурлыбаева А.А., Токсанбаева Т.А., Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының бейнелік ойлауын заманауи технологиялар арқылы дамыту 31 Токсамбаева К.А., Сексенова А.М., Нурлыбаева А.А., Токсанбаева Т.А., Развитие образного мышления у младших школьников нарушениями интеллекта посредством современных технологий	
--	---	--

Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК Серия «Специальная педагогика», №3 (86), 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 Рсалдинова А.К., магистр п.н., Умарова Ф.М. Редакционная коллегия: к.п.н., доцент Абаева Г.А., д.п.н., проф. Мовкеебаева З.А., к.п.н., Байтурсинова А.А., к.п.н., Бекбаева З.Н., к.п.н., Байдильдинов 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, Нигматуллина И.А. (Казань) Ответственный секретарь магистр п.н. Борисова Е.С. Технический секретарь м.п.н., Мирзахмедова У.А. © Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2025 Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 3 ноября 2023 г. № KZ04VPY00081049 Подписано в печать 30.09.2026. 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	Toksambayeva K.A., Seksenova A.M., Nurlybayeva A.A., Toksanbayeva T.A., Developing Figurative Thinking in Primary School Students with Intellectual Disabilities through Modern Technologies. Құмарғали Б.Қ., Ата-аналар мен логопедтің бірлескен жұмысындағы цифрлық құралдардың тиімділігі. Құмарғали Б.Қ., Эффективность цифровых инструментов в совместной работе родителей и логопеда Kumargali B.K., The Effectiveness of Digital Tools in Collaboration between Parents and Speech-Language Pathologists Завалишина О.В., Махмудова С.М., Методические условия развития активного словарного запаса у учащихся 3 класса с ОНР IV уровня при обучении английскому языку Завалишина О.В., Махмудова С.М., Ағылшын тілін оқыту барысында жалпы сөйлеу тілі дамымағандығының iv деңгейі бар 3-сынып оқушыларының белсенді сөздік қорын дамытудың әдістемелік шарттары Zavalishina O.V., Makhmutova S.M., Methodological conditions for developing the active english vocabulary of third-grade students with level iv general speech underdevelopment Байдильдинов Т.Ж., Уалиева Н.Х., Психикалық дамуы тежелген оқушылардың математика сабақтарындағы оқу белсенділігін дамытуда ойын технологияларының рөлі Байдильдинов Т.Ж., Уалиева Н.Х., Роль игровых технологий в развитии учебной активности учащихся с задержкой психического развития на уроках математики. Baidildinov T.Zh., Ualiyeva N.Kh., The Role of Game-Based Technologies in Developing Learning Engagement of Students with Developmental Delay in Mathematics Lessons. ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ Төлеубекова Ә.Н., Ерекше білімді қажет ететін балалардың есте сақтауын мнемотехника арқылы дамыту. Тулеубекова А.Н., Развитие памяти у детей с особыми образовательными потребностями посредством мнемотехники. Tuleubekova A.N., Developing Memory in Children with Special Educational Needs through Mnemonics. Касенгазы Г.М., Мирзахмедова У.А., Ерболов Д.Ә., ЕББҚ бар балаларды психологиялық-педагогикалық диагностикалаудың заманауи тәсілдері. Касенгазы Г.М., Мирзахмедова У.А., Ерболов Д.А., Современные подходы к психолого-педагогической диагностике детей с ООП. Kasengazy G.M., Mirzakhmedova U.A., Yerbolov D.A. Modern Approaches to Psychological and Pedagogical Assessment of	42 50 57 66 75
--	---	---

Kazakh National Pedagogical University named after Abai BULLETIN Series of «Special Pedagogics» №3 (86), 2026 Periodicity – 4 numbers in a year Publishing from 2001. Editor in chief doctor of Psychological sciences, professor N.B. Zhienbaeva Deputy editor candidate of Pedagogical sciences A.M.Kemeshova Scientific editor, candidate of Pedagogical sciences, A.Autaeva, A.K. Rsaldinova candidate of pedagogical sciences, senior associate professor F.M.Umarova Master of Pedagogical sciences The editorial board members associate professor G. Abayeva, doctor of Pedagogical sciences, professor Z.Movkebaeva, A.A. Baitursynova, candidate of Pedagogical sciences, Z. Bekbayeva, candidate of Pedagogical sciences, T.J. Baideldinov, candidate of Pedagogical sciences, O.V. Zavalishina candidate of Psychological sciences K.U. Shaizhanova PhD, S.S. Zhakipbekova PhD, A.Zh. Kalykbaeva Director of the boarding school for children with intellectual disabilities №. 7 K.A. Toksambayeva Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Sheimardanov Sh.F. (Kazan) master of pedagogical sciences, senior master of pedagogical sciences, Professor E.Kulesha (Warsawa), Professor L. Hoppe (Berlin), doctor of pedagogical sciences, professor Zh.A. Pailozjn (Armenia), doctor of Psychological sciences, associate professor A.V. Ipatov (Russia) Prudnikova V.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, (Russia); Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nigmatullina I.A. (Kazan) Responsible secretary Master of Pedagogical sciences E.S.Borisova Technical Secretary Lecturer, U.A. Mirzakhmedova Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2026 The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK 3 November 2023. № KZ04VPY00081049 Signed to print 30.09.2026. 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	Children with SEN. Умарова Л.Б., Рсалдинова А.К., 3–4 жастағы аутистік спектр бұзылысы бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктері. Умарова Л.Б., Рсалдинова А.К., Особенности формирования навыков самообслуживания у детей 3–4 лет с расстройством аутистического спектра. Umarova L.B., Rsaldinova A.K., Specific Features of Developing Self-Care Skills in 3–4-Year-Old Children with Autism Spectrum Disorder. Жакипбекова С.С., Шалқар А.С., Ұлттық ойындардың психикалық дамуы тежелген мектепке дейінгі балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытудағы мүмкіндіктері. Жакипбекова С.С., Шалқар А.С., Возможности национальных игр в развитии навыков социального взаимодействия у дошкольников с задержкой психического развития. Zhakipbekova S.S., Shalkar A.S., The Potential of National Games in Developing Social Interaction Skills in Preschool Children with Developmental Delay. АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР..... СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... INFORMATION ABOUT THE AUTHORS..... МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ.....	86 93 91 101 103 105
---	--	---

Құрметті оқырмандар!

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

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

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

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

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

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

Уважаемые читатели!

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

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

- Актуальные вопросы специального и инклюзивного образования;
- Изучение детей с особыми и образовательными потребностями;
- Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

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

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

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

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

МРНТИ 14.39.01

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.001>

*Sukhjit Singh¹, PhD in Education, Assistant Professor, Department of Education,
Chitkara University, Punjab, India
e-mail: sukhjit.s@chitkara.edu.in*

*Fatima Mansurovna Umarova², Master of Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Special
Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
e-mail: f.umarova@abaiuniversity.edu.kz*

¹ Chitkara University, Punjab, India

² Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

**FAMILY-CENTERED APPROACH TO PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Abstract

The effectiveness of psychological and pedagogical support for children with special educational needs largely depends on the quality of partnership between families and specialists. The study aims to identify differences in parents' and specialists' perceptions of family-centered collaboration. The study involved 25 participants: 10 parents and 15 specialists. Data were collected through an anonymous online survey using a five-point Likert scale. The results showed that specialists rated all nine components of collaboration higher than parents. The most pronounced differences concerned the consideration of parents' knowledge and experience and their perception as equal partners. Both groups emphasized the need for regular communication, feedback, parent education, and joint decision-making. The findings highlight the importance of a family-centered approach in supporting children with SEN.

Keywords: family-centered approach; psychological and pedagogical support; special educational needs; parental participation; family–professional collaboration.

*Sukhjit Singh¹, PhD в области образования, Assistant Professor, Department of Education,
Chitkara University, Пенджаб, Индия
e-mail: sukhjit.s@chitkara.edu.in*

*Фатима Мансуровна Умарова², магистр педагогических наук, преподаватель кафедры
специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан*

e-mail: f.umarova@abaiuniversity.edu.kz

¹ Chitkara University, Пенджаб, Индия

² Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

**СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Аннотация

Эффективность психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями во многом определяется качеством партнерства между семьей и специалистами. Исследование направлено на выявление различий в восприятии семейно-центрированного взаимодействия родителями и специалистами. В исследовании приняли участие 25 человек: 10 родителей и 15 специалистов. Данные получены посредством анонимного онлайн-опроса с использованием пятибалльной шкалы Лайкерта. Результаты показали, что специалисты оценивали все девять компонентов взаимодействия выше, чем родители. Наиболее выраженные различия выявлены в оценке учета знаний и опыта родителей и их восприятии как равноправных партнеров. Обе группы отметили необходимость регулярной коммуникации, обратной связи, родительского обучения и совместного принятия решений. Полученные результаты подчеркивают значимость семейно-центрированного подхода в сопровождении детей с ООП.

Ключевые слова: семейно-центрированный подход; психолого-педагогическое сопровождение; особые образовательные потребности; родительское участие; взаимодействие семьи и специалистов.

Sukhjit Singh¹, білім беру саласындағы PhD, Assistant Professor, Department of Education, Chitkara University, Пенджаб, Үндістан
e-mail: sukhjit.s@chitkara.edu.in

Фатима Мансуровна Умарова², педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы педагогика кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
e-mail: f.umarova@abaiuniversity.edu.kz

¹ Chitkara University, Пенджаб, Үндістан

² Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ КӨРСЕТУДЕГІ ОТБАСЫНА БАҒДАРЛАНҒАН ТӘСІЛ

Аңдатпа

Білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың тиімділігі отбасы мен мамандар арасындағы серіктестіктің сапасына байланысты. Зерттеу ата-аналар мен мамандардың отбасына бағдарланған өзара әрекеттесуді қабылдауындағы айырмашылықтарды анықтауға бағытталған. Зерттеуге 25 адам: 10 ата-ана және 15 маман қатысты. Деректер бес балдық Лайкерт шкаласы қолданылған анонимді онлайн сауалнама арқылы алынды. Нәтижелер мамандардың өзара әрекеттесудің барлық тоғыз компонентін ата-аналарға қарағанда жоғары бағалағанын көрсетті. Ең айқын айырмашылық ата-аналардың білімі мен тәжірибесін ескеру және оларды тең құқылы серіктестер ретінде қабылдау көрсеткіштерінде анықталды. Екі топ та тұрақты коммуникация, кері байланыс, ата-аналарды оқыту және бірлескен шешім қабылдау қажеттілігін атап өтті. Алынған нәтижелер БЕҚ бар балаларды қолдауда отбасына бағдарланған тәсілдің маңыздылығын көрсетеді.

Түйін сөздер: отбасына бағдарланған тәсіл; психологиялық-педагогикалық қолдау; білім алуда ерекше қажеттіліктер; ата-аналардың қатысуы; отбасы мен мамандардың өзара әрекеттесуі.

INTRODUCTION

The modern system of support for children with special educational needs (SEN) includes not only the provision of special educational, psychological and pedagogical, and developmental services, but also assumes the active participation of the family in the support process. The family is regarded as an essential part of the child's social and educational environment, while parents are directly involved in decision-making related to the child's development, education, and support. In this context, a family-centered approach is implemented, in which specialists and parents interact as partners. The approach recognizes parents' knowledge and experience, as well as the resources and capacities of the family; support goals are jointly determined, outcomes are discussed, and further actions are planned [3, 4, 6–9].

Family participation and psychological and pedagogical support are particularly important in the early intervention system. UNICEF materials on early intervention emphasize the need to support not only the child but also the parents, consider everyday family experiences, develop parental competencies, and coordinate different types of support [3]. In her methodological recommendations, A. K. Ersarina considers parents active participants in the process, while specialists primarily perform the functions of assistants and consultants. Parents participate in assessing the child's needs, developing and implementing an individual program, and evaluating its effectiveness [5].

The regulatory and legal framework of the Republic of Kazakhstan establishes the need to provide special support for children with disabilities and to develop psychological and pedagogical support. The Law of the Republic of Kazakhstan "On Social and Medical-Pedagogical Correctional Support for Children with Disabilities" defines the main areas of such support [1]. The current rules governing the activities of psychological and pedagogical support services in educational organizations provide for comprehensive support for learners based on their special educational needs and interaction among participants in the educational process [2].

The importance of family-professional partnership is also supported by international research. Meta-analytic studies indicate that family-centered practices are associated with positive outcomes for parents and children and involve partnership-based interaction between professionals and families [4, 6]. Systematic reviews also emphasize the importance of family-centered support for children with special needs and the need to consider the processes of interaction between parents and professionals [7, 8]. Recent research additionally highlights collaboration between parents and professionals as a distinct component of the quality of early intervention [9].

For Kazakhstan, this issue is particularly relevant due to the need to develop parental competence and move toward more partnership-based forms of psychological and pedagogical support. A study by A. S. Moilbekova and E. K. Kalymbetova demonstrated the need to develop the psychological and pedagogical competence of parents of children with special educational needs and to strengthen interaction between professionals and families [10].

At the same time, the existence of a regulatory and methodological framework for a family-centered approach does not, in itself, make it possible to assess the extent to which partnership principles are implemented in everyday practice. In particular, it is important to consider not only the position of professionals but also the perceptions of parents themselves. The same interaction practice may be perceived differently by professionals and parents. Therefore, comparing the perspectives of both groups makes it possible to identify potential differences in perceptions of parental participation, joint decision-making, consideration of family experience, and the nature of feedback.

The aim of this study is to analyze and identify differences in the perceptions of family-professional interaction in the implementation of a family-centered approach to psychological and pedagogical support for children with special educational needs.

MATERIALS AND METHODS

The study was conducted using a descriptive quantitative approach with elements of comparative analysis and qualitative analysis of open-ended responses. The aim of the study was to identify the characteristics of perceptions of family-centered interaction in the process of psychological and pedagogical support for children with SEN from the perspectives of parents and professionals. Participants were recruited using voluntary response sampling. Participation was voluntary and anonymous. The study was conducted in Almaty, Kazakhstan, in September–October 2026. The study focused on nine components of family–professional interaction: consideration of parents’ opinions, knowledge, and experience; joint determination of support goals; provision of information about the child’s development and learning; opportunities to ask questions and suggest ideas; information about the child’s progress and difficulties; provision of recommendations applicable at home; consideration of family characteristics and capacities; and recognition of parents as equal partners. In addition, participants’ responses to an open-ended question concerning changes needed to improve the effectiveness of family–professional collaboration were analyzed.

The main characteristics of the study design and participants are presented in Table 1.

Parameter	Parents (n=10)	Specialists (n=15)
Study location	Almaty, Kazakhstan	Almaty, Kazakhstan
Data collection period	September–October 2026	September–October 2026
Data collection method	Anonymous online survey	Anonymous online survey
Sampling method	Voluntary response sampling	Voluntary response sampling
Survey scale	5-point Likert scale	5-point Likert scale
Main assessment areas	Family–professional interaction, parental participation, communication, joint decision-making, and home support	Family–professional interaction, parental participation, communication, joint decision-making, and home support
Additional questions	Demographic questions and one open-ended question	Demographic questions and one open-ended question
Participation	Voluntary; informed consent obtained	Voluntary; informed consent obtained

Table 1 – Study Design and Participant Characteristics

The questionnaire included demographic questions, nine Likert-scale items assessing family–professional interaction, and one open-ended question. The same core indicators were used for both groups, which allowed the perceptions of parents and specialists to be compared.

A total of 25 people participated in the survey, including 10 parents of children with SEN and 15 professionals. The parent group included 7 mothers (70%) and 3 fathers (30%). The children’s ages ranged from under 3 to 10 years. According to the parents, 4 children attended preschool organizations, 5 children attended mainstream schools, and 1 participant indicated another educational setting. The duration of psychological and pedagogical support ranged from less than one year to five years.

The group of professionals included 10 speech therapists (66.7%) and 5 special education teachers (33.3%). All professionals had experience working with children with SEN and interacting with their parents. Participants represented various types of organizations, including preschool and mainstream educational organizations, special education organizations, psychological and pedagogical support centers, private organizations, and educational centers.

Two structurally parallel online questionnaires were developed for data collection: one for parents and one for professionals. The parallel structure of the questions made it possible to compare perceptions of family-centered interaction between the two groups.

The main part of each questionnaire included nine identical statements reflecting the key components of family–professional interaction:

1. attentive listening to parents' opinions;
2. consideration of parents' knowledge and experience;
3. joint determination of the main support goals;
4. clear explanation of the child's developmental and learning characteristics;
5. opportunity to ask questions and suggest ideas;
6. providing information not only about the child's difficulties but also about the child's progress;
7. provision of recommendations applicable at home;
8. consideration of family characteristics and capacities;
9. perception of parents as equal partners.

The parent questionnaire additionally included questions about the parent's age, relationship to the child, the child's age, educational organization, duration of psychological and pedagogical support, and specialists interacting with the child. The professional questionnaire included questions about age, professional position, work experience, age groups of children, and type of organization. Both questionnaires included the open-ended question: "What, in your opinion, needs to be changed to make collaboration between the family and professionals more effective?"

Data collection was conducted in September–October 2026 using Google Forms. Separate online questionnaires were used for parents and professionals. Before completing the questionnaire, participants were informed about the purpose of the study and the voluntary and anonymous nature of participation. Participants provided consent to participate before beginning the survey. Parents responded based on their own experience of receiving psychological and pedagogical support for their child. Professionals based their responses on their professional experience of working with children with SEN and interacting with their parents.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistical methods. For each of the nine indicators, the arithmetic mean (M) was calculated separately for parents and professionals. In addition, the proportion of responses "often" and "always" (4-5 points) was determined. For comparative analysis, the difference between the mean values of the two groups was calculated for each of the nine indicators. The differences obtained were interpreted descriptively and used to identify indicators with the greatest discrepancy in perceptions of family-centered interaction.

Due to the small sample size, the voluntary nature of participation, and the absence of paired correspondence between parents and professionals, inferential statistical tests were not applied. The results are considered exclusively at the descriptive level and cannot be generalized to the entire population of parents and professionals in Kazakhstan.

Responses to the open-ended question were analyzed using thematic analysis. Responses were grouped according to recurring thematic patterns. The following main themes were identified: communication and feedback, parent education and counseling, joint decision-making, trust and mutual understanding, regularity and systematic interaction, and organizational conditions for support.

Participation in the study was voluntary and anonymous. Participants were informed in advance about the purpose of the study and the conditions of participation and provided consent to the processing of their responses for research purposes. No personal data that could identify participants were used in the presentation of the results.

RESULTS AND DISCUSSION

A total of 25 people participated in the study: 10 parents of children with SEN and 15 professionals. The analysis was conducted using nine indicators of family-centered interaction included in both questionnaires. For each indicator, the mean value was determined using a five-point Likert scale, where 1 corresponded to “never” and 5 to “always.”

The results of the parent survey demonstrate differences in the assessment of individual components of family-centered interaction. The highest values were obtained for indicators related to informing parents and providing practical assistance. The highest rating was given to the indicator “professionals provide information not only about the child’s difficulties but also about the child’s progress,” with a mean score of 3.9. At the same time, 70% of parents selected the responses “often” or “always.” The indicators “professionals clearly explain the child’s developmental and learning characteristics” and “provide recommendations that can be used at home” both received a mean score of 3.8. The proportion of “often” and “always” responses was 70% and 80%, respectively. The opportunity for parents to ask questions and suggest their own ideas received a mean score of 3.6, with 60% of participants assessing this aspect as occurring “often” or “always.” Lower ratings were obtained for indicators directly related to parents’ participation in decision-making. Attentive listening to parents’ opinions and consideration of family characteristics and capacities both received a mean score of 3.5, while the perception of parents as equal partners received a score of 3.4. The lowest values were observed for consideration of parents’ knowledge and experience (3.2) and joint determination of the main support goals (3.1).

The findings indicate that parents rate the informational and consultative components of interaction relatively higher, whereas lower ratings concern the direct participation of the family in support planning, consideration of parental experience, and joint determination of goals.

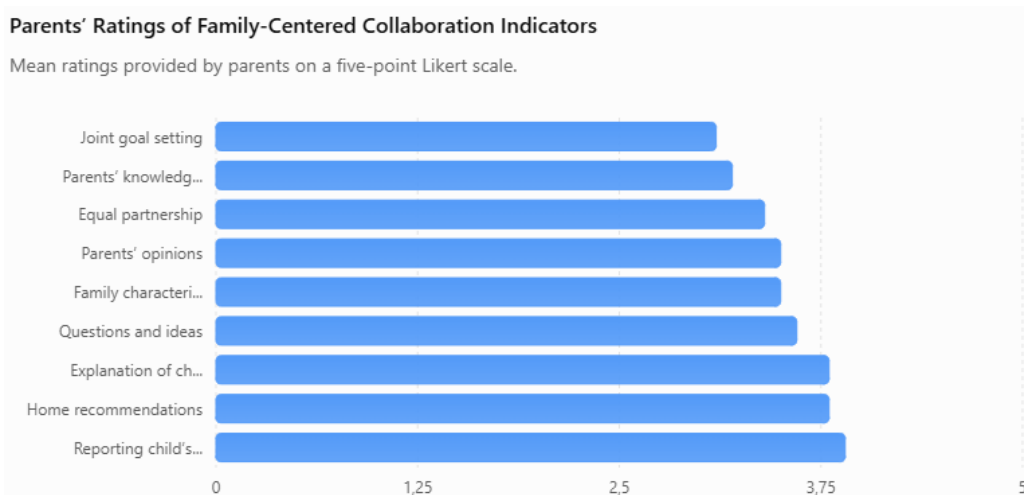


Figure 1 — Parents’ assessment of family-centered interaction (n=10).

In contrast to the parents, professionals gave relatively high ratings to all nine indicators. Mean values ranged from 4.33 to 4.80. Professionals gave the highest rating to providing parents with information not only about the child’s difficulties but also about the child’s progress, with a mean score of 4.8. All specialists (100%) have chosen the responses “often” or “always.” The indicators concerning attentive listening to parents’ opinions, consideration of family characteristics and capacities, and perception of parents as equal partners each received a mean score of 4.73; for each of these indicators, 100% of professionals provided a positive assessment. Professionals rated the provision of recommendations for use at home at 4.67 and consideration of parents’ knowledge and experience at 4.53. The clarity of explanations and parents’ opportunity to ask questions and suggest ideas both received a mean score of 4.47. The proportion of “often” and “always” responses for these two indicators was 93.3%. The lowest mean score among professionals was observed for joint determination of the goals of support for the child — 4.33. Nevertheless, 93.3% of

professionals assessed this component as occurring “often” or “always.” It should be noted that professionals assessed the implementation of family-centered practices as relatively high across all the components examined.

Figure 2 — Specialists’ Ratings

Specialists’ Ratings of Family-Centered Collaboration Indicators

Mean ratings provided by specialists on a five-point Likert scale.

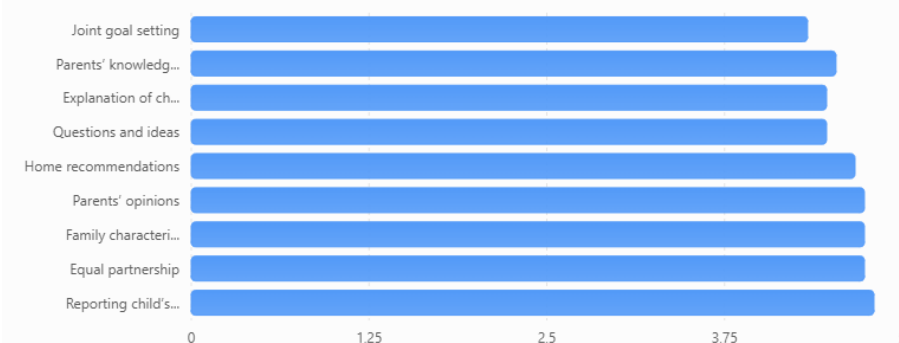


Figure 2 — Professionals’ assessment of family-centered interaction (n=15).

The analysis revealed differences between parents and professionals across all nine indicators. In all cases, the mean values reported by professionals were higher than those reported by parents. The greatest differences were identified for two indicators: consideration of parents’ knowledge and experience and perception of parents as equal partners. In both cases, the difference was 1.33 points. For the first indicator, parents gave a mean rating of 3.2, compared with 4.53 among professionals; for the second, the respective values were 3.4 and 4.73. A difference of 1.23 points was identified for three indicators: attentive listening to parents’ opinions (3.50 versus 4.73), joint determination of support goals (3.10 versus 4.33), and consideration of family characteristics and capacities (3.50 versus 4.73). Smaller differences were observed for providing information about the child’s progress and difficulties (0.90 points), the opportunity to ask questions and suggest ideas (0.87 points), recommendations for use at home (0.87 points), and clarity of explanations (0.67 points).

In summary, the greatest discrepancies are associated primarily not with the provision of information but with those components that imply the active participation of parents as partners.

Comparison of Parents’ and Specialists’ Ratings

Mean ratings of nine indicators of family-centered collaboration on a five-point Likert scale.

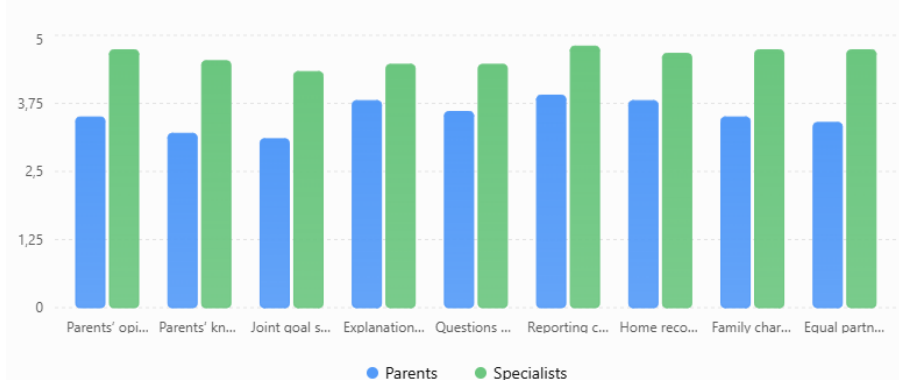


Figure 3 — Comparison of parents’ and professionals’ assessments of family-centered interaction indicators.

The identified differences should be considered in light of the characteristics of the family-centered approach. The higher ratings given by professionals across all nine indicators should not

be interpreted as evidence that one of the positions is more correct. They reflect differences in the perception of the same interaction process. The most substantial discrepancies were identified precisely in those components that involve active parental participation in planning and decision-making. Parents rated consideration of their knowledge and experience at 3.2, while professionals rated it at 4.53. A similar difference was observed in the assessment of equal partnership: 3.4 among parents compared with 4.73 among professionals. This may indicate differences in perceptions of what constitutes a sufficient manifestation of partnership in support practice.

The findings are consistent with the principles of the family-centered approach, according to which parents' knowledge of the child, family resources, and everyday experience should be regarded as important resources when planning support [3–6]. Meta-analytic studies by Dunst et al. demonstrate the importance of the nature of interaction between professionals and families, rather than solely the content of the assistance provided [4, 6]. The systematic review by McCarthy and Guerin also shows that the practical implementation of a family-centered approach may encounter certain challenges and cannot be reduced to a single universal algorithm [8]. The differences identified in our study between parents' and professionals' assessments add to this conclusion by demonstrating the need to consider the perceptions of both parties involved in the interaction. The study by Klatte et al. emphasizes the importance of continuous attention to interaction with parents, adapting collaboration to the characteristics of each individual family, and expanding parents' opportunities to participate as partners [9]. In our study, these very components consideration of parental experience, joint determination of goals, and equal partnership demonstrated the most pronounced differences in ratings.

The quantitative results are complemented by the findings from the open-ended question. Parents primarily emphasized the need to improve information provision and parental competence, establish more regular communication and feedback, take their opinions into account, and involve them in joint decision-making. Suggestions included conducting training sessions for parents, providing more detailed explanations of the purposes of activities and assessments, regularly discussing the child's progress and difficulties, and establishing more systematic interaction. Professionals also highlighted the importance of regular communication and feedback, planned work with parents, organizing courses and parent schools, joint parent and child activities, developing trust, and ensuring consistency of actions. In addition, professionals mentioned the need to reduce paperwork.

Thus, the qualitative data demonstrate considerable convergence between the two groups regarding directions for improving interaction. Regular communication, feedback, parent education, and trust-based collaboration emerged as common areas identified by both parents and professionals. At the same time, the emphasis differed somewhat. Parents more often focused on the need to be heard, receive clear explanations, and participate in decision-making, whereas professionals emphasized the need for organized work with parents, the development of new forms of interaction, and the creation of conditions for more systematic collaboration.

Overall, the results show that the main elements of family-centered interaction are present in the practice of psychological and pedagogical support; however, the extent to which these elements are implemented is perceived differently by parents and professionals.

The highest ratings among parents were associated with information about the outcomes of support and practical recommendations, whereas the lowest ratings concerned joint determination of goals, consideration of parents' experience, and equal partnership. Among professionals, all indicators received high ratings, although joint determination of support goals also received the lowest rating within this group. The findings make it possible to view the family-centered approach not only as the provision of information and recommendations to the family, but also as a partnership model of interaction that involves jointly determining goals, taking parents' knowledge and experience into account, and involving them in decision-making. This approach is consistent with contemporary understandings of family-centered support and the provisions of national methodological materials [3, 5, 10].

CONCLUSION

The results of the study demonstrate that the family-centered approach is reflected in the practice of psychological and pedagogical support for children with special educational needs. At the same time, differences remain between parents and professionals in their perceptions of certain aspects of interaction. The most pronounced discrepancies concern components that involve direct parental participation in supporting the child: consideration of parents' knowledge and experience, joint determination of goals, consideration of family capacities, and recognition of parents as equal partners. The findings highlight an important distinction between providing support to a family and working collaboratively with the family. Parents relatively highly assessed the provision of information about the child's development and progress and the practical value of professionals' recommendations. However, lower ratings of parental participation in determining goals and making decisions indicate that regular contact does not always imply full partnership.

An important finding is also the convergence of parents' and professionals' views regarding the further development of collaboration. Both groups consider regular communication, feedback, development of parental competence, and strengthening trust to be necessary. This creates a basis for developing a more systematic model of interaction in which professionals not only inform parents about the child's condition and progress, but also involve them in discussing goals, selecting forms of support, and evaluating its outcomes. In practical terms, the findings indicate the need to strengthen parental participation in planning psychological and pedagogical support. This may include regular joint discussion of goals and the child's progress, consideration of family experience and capacities when selecting recommendations, consultations and educational activities for parents, as well as the use of accessible forms of feedback.

Based on the above, the family-centered approach should be regarded not only as a principle for organizing psychological and pedagogical support, but also as a specific model of professional interaction in which the family is considered a full participant in the support process. A shift from simply informing parents toward involving them in discussion, planning, and decision-making may contribute to a more consistent implementation of the family-centered approach.

At the same time, the findings should be considered in light of the study's limitations: the small sample size, voluntary participation, and absence of paired correspondence between parents and professionals. Therefore, the findings are descriptive in nature and cannot be generalized to the entire population of parents and professionals in Kazakhstan. Further research should involve larger samples and consider children's age, the type of educational organization, and the professional profiles of specialists.

REFERENCES

1. *On Social and Medical-Pedagogical Correctional Support for Children with Disabilities: Law of the Republic of Kazakhstan No. 343 dated July 11, 2002.* — URL: https://old.adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343_ (accessed August 23, 2026).
2. *On Approval of the Rules for the Activities of Psychological and Pedagogical Support Services in Educational Organizations: Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan No. 92 dated April 29, 2025.* — URL: [official source] (accessed August 20, 2026).
3. Dobrova-Krol, N. *Early Intervention: Key Aspects and International Experience.* — UNICEF.
4. Dunst, C. J., Trivette, C. M., Hamby, D. W. *Meta-analysis of family-centered helping practices research // Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews.* — 2007. — Vol. 13, No. 4. — P. 370–378. — DOI: 10.1002/mrdd.20176.
5. Ersarina, A. K. *Social and Correctional-Pedagogical Work with Young Children with Psychomotor Developmental Delay: Methodological Recommendations.* — Almaty: National Scientific and Practical Center of Correctional Pedagogy, 2017.

6. Dunst, C. J., Trivette, C. M. *Meta-Analytic Structural Equation Modeling of the Influences of Family-Centered Care on Parent and Child Psychological Health* // *International Journal of Pediatrics*. — 2009. — Vol. 2009. — Article ID 576840. — DOI: 10.1155/2009/576840.
7. Kuhlthau, K. A., Bloom, S., Van Cleave, J., Knapp, A. A., Romm, D., Klatka, K., Homer, C. J., Newacheck, P. W., Perrin, J. M. *Evidence for Family-Centered Care for Children With Special Health Care Needs: A Systematic Review* // *Academic Pediatrics*. — 2011. — Vol. 11, No. 2. — P. 136–143.e8. — DOI: 10.1016/j.acap.2010.12.014.
8. McCarthy, E., Guerin, S. *Family-centred care in early intervention: A systematic review of the processes and outcomes of family-centred care and impacting factors* // *Child: Care, Health and Development*. — 2022. — Vol. 48, No. 1. — P. 1–32. — DOI: 10.1111/cch.12901.
9. Klatte, I. S., Ketelaar, M., de Groot, A., Bloemen, M., Gerrits, E. *Collaboration: How does it work according to therapists and parents of young children? A systematic review* // *Child: Care, Health and Development*. — 2024. — Vol. 50, No. 1. — Article e13167. — DOI: 10.1111/cch.13167.
10. Moilbekova, A. S., Kalymbetova, E. K. *Family-Centered Approach as a Basis for the Development of Psychological and Pedagogical Competence of Parents of Children with Special Educational Needs* // *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Series "Psychology"*. — 2025. — No. 3 (84). — P. 300–315. — DOI: 10.51889/2959-5967.2025.84.3.027.

FTAMP 14.29

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.011>

Базбацаева А.М.

«№199 арнайы бөбекжай-балабақша» КММ меңгерушісі, Алматы, Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАДА ЗИЯТЫНДЫ БҰЗЫЛЫСЫ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУ ЖӘНЕ ДАМУЫ

Аңдатпа. Мақала инклюзивті ортада зиятында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балаларды әлеуметтендіру және дамыту мәселесіне арналған. Отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттер негізінде мектепке дейінгі инклюзияның бала дамуына ықпалы, зиятында бұзылысы бар балалардың құрдастарымен өзара әрекеттестігінің ерекшеліктері және әлеуметтік тәжірибені меңгерудің педагогикалық шарттары қарастырылады. Әлеуметтенудің коммуникативтік, ойын, өзіне-өзі қызмет ету, эмоциялық-еріктік және әлеуметтік-нормативтік компоненттері сипатталады. Ересектің көмегін біртіндеп азайтуға негізделген, бейімделуден дербес қатысуға дейінгі төрт кезеңнен тұратын әлеуметтендіру моделі ұсынылады.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, зиятында бұзылысы бар балалар, мектеп жасына дейінгі балалар, әлеуметтендіру, әлеуметтік бейімделу, құрдастармен өзара әрекеттестік, түзету-дамыту жұмысы.

Базбацаева А.М.

Заведующая КГУ «Специальный ясли-сад №199», г. Алматы, Казахстан

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме социализации и развития детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в инклюзивной среде. На основе отечественной и зарубежной научной литературы рассматриваются влияние дошкольной инклюзии на развитие ребенка, особенности взаимодействия детей с нарушением интеллекта со сверстниками и педагогические условия освоения ими социального опыта. Описываются коммуникативный, игровой, бытовой, эмоционально-волевой и социально-нормативный компоненты социализации. Предлагается четырехэтапная модель социализации – от адаптации к самостоятельному участию, основанная на постепенном уменьшении помощи взрослого.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с нарушением интеллекта, дошкольный возраст, социализация, социальная адаптация, взаимодействие со сверстниками, коррекционно-развивающая работа.

Bazbashchayeva A.M.

Head, Municipal State Institution «Special Nursery-Kindergarten №199», Almaty, Kazakhstan

SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract. The article addresses the socialization and development of preschool children with intellectual disabilities in an inclusive environment. Drawing on national and international research, it examines the impact of preschool inclusion on child development, the characteristics of peer interaction in children with intellectual disabilities, and the pedagogical conditions under which they acquire social experience. The communicative, play, self-care, emotional-volitional and social-normative components of socialization are described. A four-stage socialization model is proposed, progressing from adaptation to independent participation and based on the gradual reduction of adult support.

Keywords: inclusive education, children with intellectual disabilities, preschool age, socialization, social adaptation, peer interaction, corrective and developmental work.

Кіріспе

Мектеп жасына дейінгі кезең – баланың әлеуметтік дамуының іргетасы қаланатын кезең. Дәл осы жаста бала ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас жасауды, ойынға қосылуды, қарапайым ережелерді сақтауды, өзіне-өзі қызмет етуді және өз эмоцияларын басқаруды үйренеді. Л.С. Выготский даму ауытқуының «әлеуметтік» табиғатын ашып, баланың ақауы оның әлеуметтік байланыстарының бұзылуы арқылы көрінетінін, сондықтан түзету жұмысының басты міндеті баланы әлеуметтік ортадан оқшаулау емес, оған біртіндеп енгізу екенін негіздеді [1]. Бұл идея бүгінгі инклюзивті білім берудің теориялық негіздерінің бірі болып табылады.

Зиятында бұзылысы бар балаларда әлеуметтік тәжірибені меңгеру айтарлықтай қиындықпен жүреді. Олардың қарым-қатынасқа деген қажеттілігі төмен, сөйлеу құралдары шектеулі, ойын әрекеті ұзақ уақыт бойы заттық-манипуляциялық деңгейде қалады, ал ережелер мен әлеуметтік нормалар арнайы үйретусіз меңгерілмейді. Е.А. Екжанова мен Е.А. Стребелева зиятында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балаларға арналған түзету-дамыту бағдарламасында әлеуметтік даму мен ойынды оқытуды жеке бағыт ретінде бөліп, бұл дағдылардың мақсатты педагогикалық әсер арқылы ғана қалыптасатынын көрсетті [2]. Л.М. Шипицына зиятында бұзылысы бар балалардың әлеуметтенуін отбасы мен қоғамның өзара әрекеттестігі тұрғысынан қарастырып, ерте жастан басталған кешенді қолдаудың маңызын атап өтеді [3].

Мәселенің өзектілігін Қазақстандағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар санының өсуі де айқындайды. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің мәліметі бойынша, 2024 жылы мұндай балалардың саны 230 мыңнан асқан [4]. 2025 жылдың қорытындысы бойынша инклюзивті ортада 94 527 бала білім алған [5]. Бұл көрсеткіштер ерекше білім беру қажеттіліктерінің барлық санатын және түрлі жас топтарын қамтиды, дегенмен инклюзивті үдерістің ерте жастан басталуы мектепке дейінгі ұйымдарға да жаңа талаптар қоятынын көрсетеді. «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» [6] және «Білім туралы» [7] Қазақстан Республикасының заңдары ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың білім алуға және әлеуметтік қолдауға құқығын бекітеді.

Шетелдік ғылымда мектепке дейінгі инклюзия шамамен ширек ғасыр бойы жүйелі зерттеліп келеді. Зерттеулер мүмкіндігі шектеулі балалардың инклюзивті топтарда кем дегенде арнайы топтардағыдай даму нәтижелеріне жететінін, алайда әлеуметтік нәтижелер балаларды жай ғана бір топқа біріктіру арқылы емес, мақсатты педагогикалық жұмыс арқылы қамтамасыз етілетінін көрсетеді [8; 9]. Ал отандық тәжірибеде инклюзия көбінесе мектеп деңгейінде талқыланады, мектепке дейінгі жастағы зиятында бұзылысы бар балаларды инклюзивті ортада әлеуметтендірудің мазмұны мен кезеңдері жеткілікті жүйеленбеген. Осыған байланысты бұл мәселе бойынша ғылыми деректерді жүйелеу және оны тәжірибеде жүзеге асырудың моделін негіздеу ғылыми-практикалық тұрғыдан өзекті болып табылады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу тақырыбы бойынша отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттерге сүйене отырып теориялық-аналитикалық шолу жүргізілді, сондай-ақ арнайы мектепке дейінгі ұйымның инклюзивті тәжірибесі жинақталды.

Зерттеудің *мақсаты* – ғылыми еңбектерді талдау негізінде инклюзивті ортада зиятында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балаларды әлеуметтендірудің мазмұнын айқындау және оны жүзеге асырудың кезеңдік моделін ұсыну. Осы мақсатқа сәйкес келесі *сұрақтар* қарастырылды:

- зиятында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік дамуының қандай ерекшеліктері мақсатты педагогикалық қолдауды қажет етеді?
 - мектепке дейінгі инклюзияның бала дамуына ықпалы туралы халықаралық зерттеулерде қандай дәлелдер бар?
 - отандық зерттеулер мен нормативтік құжаттар инклюзивті ортада әлеуметтендірудің қандай мүмкіндіктері мен шектеулерін айқындайды?
 - әлеуметтендіру жұмысын қандай кезеңдік жүйеде ұйымдастырған тиімді?
- Зерттеу міндеттерін шешу үшін келесі әдістер кешені қолданылды:

- **Ғылыми әдебиеттерді талдау әдісі.** Зиятында бұзылысы бар балалардың әлеуметтік дамуының психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері және мектепке дейінгі инклюзияның тиімділігі жөніндегі еңбектер зерделенді.

- **Салыстырмалы талдау әдісі.** Түрлі зерттеулерде алынған нәтижелер, олардың іріктемесі мен зерттеу жағдайлары өзара салыстырылды.

- **Жүйелеу және модельдеу әдісі.** Әлеуметтенудің компоненттері бөлініп, әлеуметтендіру жұмысының мазмұны мен кезеңдері концептуалдық модель түрінде жинақталды.

- **Педагогикалық тәжірибені жинақтау әдісі.** Арнайы бөбекжай-балабақшада балаларды жалпы білім беретін мектепке дейінгі ортаға енгізуге дайындау тәжірибесі сипатталды.

Зерттеу нәтижелері

Теориялық талдау зиятында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтенуін өзара байланысты бес компонент арқылы сипаттауға мүмкіндік берді.

Коммуникативтік компонент қарым-қатынасқа түсу, өтініш білдіру, сәлемдесу, жауап беру сияқты дағдыларды қамтиды. Ойын әрекеті компоненті заттық әрекеттен сюжеттік-рөлдік ойынға және құрдастармен бірлескен ойынға өтуді білдіреді. Өзіне-өзі қызмет ету және тұрмыстық компонент тамақтану, киіну, гигиена дағдыларын қамтиды. Эмоциялық-еріктік компонент өз эмоциясын білдіру мен реттеуге, күтуге және кезекті сақтауға қатысты. Әлеуметтік-нормативтік компонент топ ережелерін, күн тәртібін және қарапайым мінез-құлық нормаларын меңгеруді көздейді. Бұл компоненттер педагогтер, құрдастар және отбасы сияқты әлеуметтендіру субъектілерінің өзара әрекеттестігі арқылы дамиды (1-сурет):



Әлеуметтендіру субъектілері: педагогтер • құрдастар • отбасы

Сурет 1 – Зиятында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі баланың әлеуметтенуінің құрылымдық компоненттері

1-суретте көрсетілгендей, әлеуметтенудің компоненттері бір-бірінен оқшау дамымайды. Мысалы, өзіне-өзі қызмет ету дағдысы баланың топ өміріне дербес қатысуына жағдай жасайды, ал ойын әрекеті коммуникативтік және нормативтік дағдыларды бекітудің табиғи ортасы болады. Сондықтан түзету-дамыту жұмысы бір ғана дағдыны жеке жаттықтыруға емес, күнделікті өмірлік жағдаяттарда барлық компоненттерді кешенді дамытуға бағытталуы тиіс. Бұл Л.С. Выготскийдің баланың дамуы әлеуметтік өзара әрекеттестік арқылы жүзеге асатыны туралы тұжырымына [1] сәйкес келеді.

Мектепке дейінгі инклюзияның тиімділігі туралы ең ауқымды деректер S.L. Odom және әріптестерінің еңбектерінде жинақталған. Авторлар экологиялық жүйелер тұрғысынан жүргізген шолуда инклюзивті бағдарламаларға қатысқан мүмкіндігі шектеулі балалардың даму нәтижелері арнайы бағдарламалардағы балалармен салыстырғанда кем түспейтінін, ал типтік дамыған балаларға инклюзияның кері әсері байқалмайтынын көрсетті [8]. Ширек ғасырлық зерттеулерді қорытындылаған кейінгі еңбекте авторлар инклюзияның нәтижесі топтың сапасына, педагогтердің даярлығына және арнайы ұйымдастырылған оқытуға тікелей байланысты екенін атап өтеді [9].

Әлеуметтік нәтижелер тұрғысынан құрдастармен қарым-қатынасқа арналған зерттеулер ерекше маңызды. V. Buysse және әріптестері инклюзивті топтарға баратын мүмкіндігі шектеулі балалардың арнайы топтардағы балалармен салыстырғанда достық қарым-қатынастарды жиірек құратынын анықтады [10]. Сонымен бірге M.J. Guralnick және әріптестерінің лонгитюдтік зерттеуі дамуы тежелген балалардың достары типтік дамыған

құрдастарымен салыстырғанда аз әрі тұрақсыз болатынын көрсетті [11]. Демек, инклюзивті орта әлеуметтік байланыстарға мүмкіндік туғызғанымен, ол мүмкіндік ересектің мақсатты қолдауынсыз толық жүзеге аспайды. M.J. Guralnick мектепке дейінгі инклюзияны дамыту бағыттарын талдай отырып, құрдастармен өзара әрекеттестікті арнайы ұйымдастыру қажеттігін негіздеді [12].

Құрдастардың ықпалын L.M. Justice және әріптестерінің зерттеуі нақтылайды. Мектепке дейінгі 80-нен астам топта жүргізілген бұл зерттеуде мүмкіндігі шектеулі балалардың тілдік дамуы топтағы құрдастарының тілдік деңгейіне байланысты екені анықталды: дамуы жоғары құрдастары бар топтардағы балалар жақсы нәтиже көрсеткен [13]. Бұл тұжырым инклюзивті топты жасақтаудың өзі даму факторы бола алатынын дәлелдейді. Талданған зерттеулердің негізгі сипаттамалары 1-кестеде жинақталды:

Кесте 1 – Мектепке дейінгі инклюзия және әлеуметтендіру бойынша зерттеулердің негізгі нәтижелері

Авторлар	Зерттеу түрі	Зерттеу нысаны	Негізгі нәтиже
Odom et al., 2004 [8]	Ғылыми шолу	Мектепке дейінгі инклюзия бағдарламалары	Мүмкіндігі шектеулі балалардың даму нәтижелері арнайы топтардағыдан кем емес; типтік дамыған балаларға кері әсер жоқ
Odom, Buysse, Soukakou, 2011 [9]	Жинақтаушы шолу	25 жылдық зерттеулер	Инклюзия нәтижесі топ сапасына және арнайы ұйымдастырылған оқытуға байланысты
Buysse et al., 2002 [10]	Салыстырмалы зерттеу	Инклюзивті және арнайы топтардағы балалар	Инклюзивті топтардағы балалардың достық қарым-қатынастары жиірек
Guralnick et al., 2007 [11]	Лонгитюдтік зерттеу	Дамуы тежелген балалардың достық қарым-қатынасы	Достары аз әрі тұрақсыз; құрдастармен өзара әрекетке арнайы қолдау қажет
Justice et al., 2014 [13]	Бақылау зерттеуі	80-нен астам мектепке дейінгі топ	Мүмкіндігі шектеулі балалардың тілдік дамуы құрдастарының деңгейіне байланысты
Kulnazarova et al., 2023 [14]	Эксперименттік зерттеу	Зиятында бұзылысы бар балалардың әлеуметтік бейімделуі	Когнитивтік тәсіл әлеуметтік бейімделу дағдыларын дамытады

Отандық зерттеулер халықаралық деректермен үндесетін тұжырымдар жасайды. Абай атындағы ҚазҰПУ ғалымдары Г. Кулназарова, Ж. Намазбаева, Л. Бутабаева және Л. Тулепова зиятында бұзылысы бар балалардың әлеуметтік бейімделу дағдылары мен тұлғааралық қарым-қатынасын дамытуда стандартты үлгілерді меңгертуге және сабақтарды кезең-кезеңімен құрылымдауға негізделген когнитивтік тәсілдің тиімділігін көрсетті [14]. Ал Ж. Мамерханова және әріптестерінің Қарағанды облысы мысалындағы зерттеуі инклюзивті білім беруде медициналық модельдің әлі де басым екенін және мемлекеттік және қоғамдық

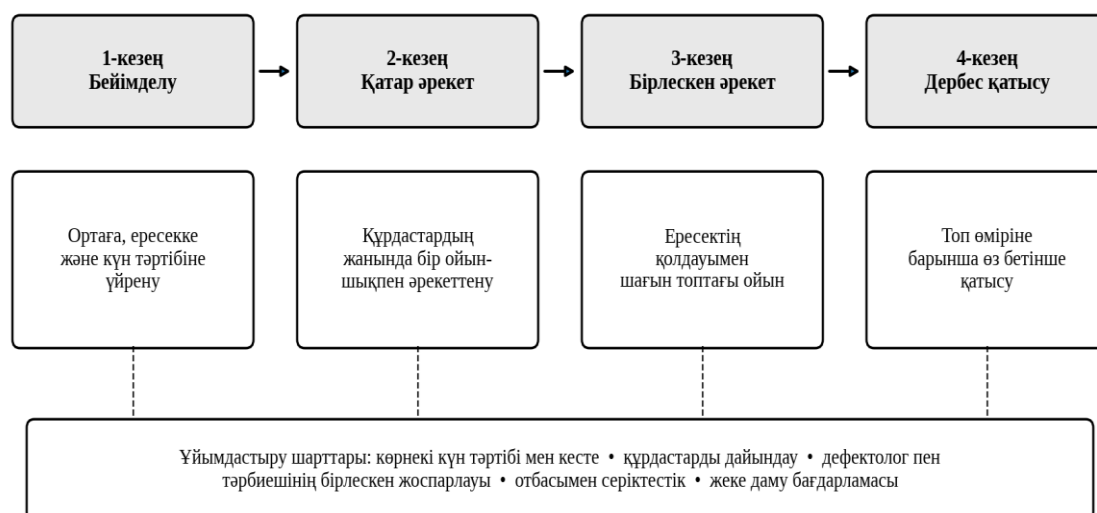
әлеуетті үйлестіру қажеттігін көрсетеді [15]. Демек, мектепке дейінгі ұйымдарға баланың диагнозына емес, оның әлеуметтік қатысуына бағытталған нақты жұмыс жүйесі қажет.

Талданған әдебиет пен арнайы бөбекжай-балабақша тәжірибесі негізінде әлеуметтенудің әр компоненті бойынша педагогикалық міндеттер мен жұмыс тәсілдері жүйеленді (2-кесте):

Кесте 2 – Инклюзивті ортада әлеуметтендіру жұмысының мазмұны

Компонент	Педагогикалық міндеттер	Жұмыс тәсілдері	Инклюзивті ортадағы мысалдар
Коммуникативтік	Қарым-қатынасқа бастамашылық, өтініш білдіру, сәлемдесу	Көрнекі тіректер, ым-ишара мен суреттік карточкалар, үлгі бойынша сөйлеу	Таңғы шеңберде құрдасымен сәлемдесу, ойыншық сұрау
Ойын әрекеті	Заттық әрекеттен бірлескен және сюжеттік ойынға өту	Ойынды кезең-кезеңімен үйрету, құрдас-серіктесті тарту	«Дүкен», «Отбасы» ойындарына шағын топпен қатысу
Өзіне-өзі қызмет ету және тұрмыстық	Тамақтану, киіну, гигиена дағдыларын дербес орындау	Әрекетті бөліктерге бөлу, суреттік алгоритм, біртіндеп көмекті азайту	Серуенге киіну, қол жуу реттілігін сурет бойынша орындау
Эмоциялық-еріктік	Эмоцияны тану және білдіру, кезекті күту	Эмоция карточкалары, әлеуметтік әңгімелер, бекітілген рәсімдер	Ойында кезек күту, «көңіл-күй бұрышын» пайдалану
Әлеуметтік-нормативтік	Топ ережелері мен күн тәртібін сақтау	Көрнекі күн тәртібі, ережелерді суретпен бейнелеу, оң нығайту	Ойыншықтарды жинау, сабақтан кейін орнына қою

Кестеде көрсетілген міндеттер мен тәсілдер жалпы педагогикалық қағидаға бағынады: бала әрбір жаңа әлеуметтік дағдыны алдымен ересектің толық көмегімен, кейін көрнекі тірек арқылы, ең соңында құрдастарымен бірге өз бетінше орындайды. Осыған байланысты тәжірибе мен әдебиет деректерін жалпылау негізінде инклюзивті ортада әлеуметтендірудің төрт кезеңнен тұратын концептуалдық моделі жинақталды. Модельдің теориялық негізі – Л.С. Выготскийдің баланы әлеуметтік ортаға біртіндеп енгізу туралы идеясы [1] және Е.А. Екжанова мен Е.А. Стребелеваның әлеуметтік дағдыларды кезең-кезеңімен қалыптастыру қағидасы [2]. Модельдің құрылымы 2-суретте берілді:

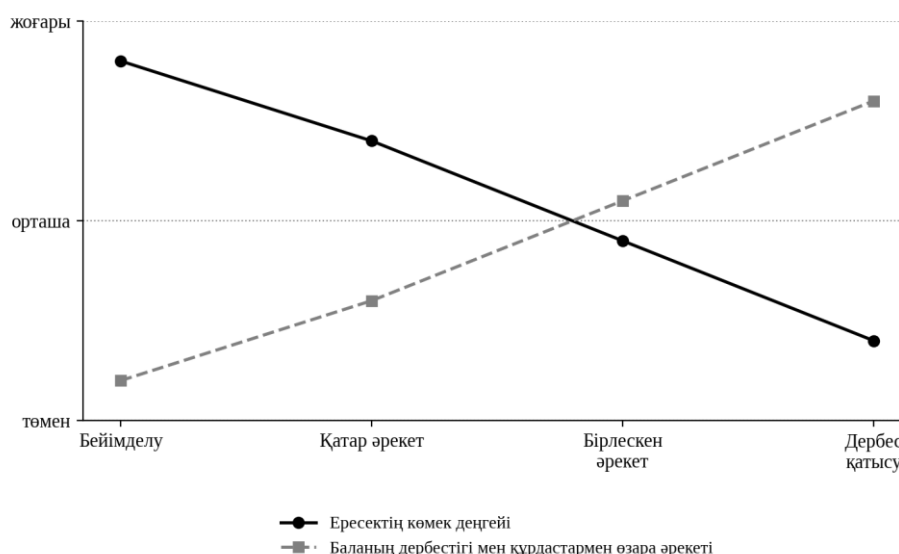


Нәтиже: әлеуметтік-тұрмыстық дағдылар, құрдастармен өзара әрекеттестік, топ ережелерін сақтау

Сурет 2 – Инклюзивті ортада зиятында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балаларды әлеуметтендіру моделі

Модельдің бірінші кезеңінде бала жаңа ортаға, педагогтерге және күн тәртібіне бейімделеді. Бұл кезеңде көрнекі күн тәртібі, тұрақты рәсімдер және отбасымен тығыз байланыс шешуші мәнге ие. Екінші кезеңде бала құрдастарының жанында, бірдей ойыншықтармен қатар әрекеттенеді, яғни «бірге болуды» үйренеді. Үшінші кезеңде ересектің қолдауымен екі-үш баладан тұратын шағын топтағы бірлескен ойын мен тапсырмалар ұйымдастырылады, ал типтік дамыған құрдастар серіктес ретінде алдын ала дайындалады. Төртінші кезеңде бала топ өміріне барынша өз бетінше қатысады: ережелерді сақтайды, құрдастарымен ойынға қосылады, тұрмыстық әрекеттерді дербес орындайды.

Модельдің негізгі қағидасы – ересектің көмегін біртіндеп азайту және баланың дербестігін арттыру. Бұл үдерістің сипаты 3-суретте схемалық түрде бейнеленді:



Сурет 3 – Әлеуметтендіру кезеңдері бойынша ересек көмегі мен бала дербестігінің арақатынасы (схемалық бейне)

3-суретте көрсетілгендей, бастапқы кезеңде ересектің көмегі жоғары, ал баланың дербестігі мен құрдастармен өзара әрекеті төмен деңгейде болады. Кезеңдер ауысқан сайын бұл арақатынас өзгеріп, бірлескен әрекет кезеңінде бала дербестігі басымдыққа ие бола бастайды. Схема эмпирикалық өлшемдерді емес, модельдің педагогикалық логикасын бейнелейтінін атап өту қажет. Зиятында бұзылысы бар балалардың мүмкіндіктерін ескере отырып, әр бала кезеңнен кезеңге өзінің даму қарқынына қарай ауысады, ал кейбір балалар үшін негізгі нәтиже ересектің тұрақты қолдауымен топ өміріне қатысу болып қалуы мүмкін.

Модельді жүзеге асыру бірқатар ұйымдастыру шарттарын сақтауды талап етеді. Біріншіден, мұғалім-дефектолог, логопед, педагог-психолог және тәрбиеші жұмысты бірлесіп жоспарлап, баланың жеке даму бағдарламасын ортақ мақсаттарға бағыттайды. Екіншіден, типтік дамыған құрдастар ерекше баламен қарым-қатынас жасауға ойын түрінде дайындалады. Үшіншіден, көрнекі күн тәртібі, суреттік алгоритмдер мен ережелер топтың барлық балаларына ортақ құрал ретінде пайдаланылады. Төртіншіден, ата-аналар балабақшада меңгерілген дағдыларды үйде бекітуге белсенді тартылады.

Талқылау

Жүргізілген талдау мектепке дейінгі инклюзияның зиятында бұзылысы бар балалардың әлеуметтік дамуы үшін маңызды мүмкіндік екенін көрсетеді. Дегенмен халықаралық дәлелдерді отандық тәжірибеге тасымалдауда бірқатар шектеуді ескеру қажет. Біріншіден, шетелдік зерттеулердің басым бөлігі мүмкіндігі шектеулі балалардың түрлі санаттарын біріктіріп қарастырады [8; 10], ал зиятында бұзылысы бар балаларға бөлек талдау жасалған деректер әлдеқайда аз. Екіншіден, инклюзивті топтағы оң нәтижелер көбінесе топ сапасы жоғары, мамандармен қамтамасыз етілген жағдайларда алынған [9]. Үшіншіден, тілдік және мәдени ортаның ерекшеліктері, соның ішінде қазақ тілді топтардағы коммуникативтік тәжірибе халықаралық зерттеулерде ескерілмеген.

Сонымен бірге достық қарым-қатынастар бойынша деректер маңызды қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Инклюзивті орта құрдастармен байланысқа мүмкіндік туғызғанымен [10], зиятында бұзылысы бар балалардың достық қатынастары өз бетінше тұрақты сипат алмайды [11]. Бұл түзету жұмысының назарын баланы топқа «орналастырудан» гөрі құрдастармен өзара әрекеттестікті мақсатты түрде ұйымдастыруға аударуды талап етеді. Ұсынылған модельдің екінші және үшінші кезеңдері дәл осы міндетке бағытталған.

Практикалық тұрғыдан Қазақстан жағдайында үш мәселе ерекше назар аударуды қажет етеді. Бірінші – арнайы мектепке дейінгі ұйымдар мен жалпы үлгідегі балабақшалардың өзара әрекеттестігі: арнайы бөбекжай-балабақшалар баланы инклюзивті ортаға дайындайтын және педагогтерге әдістемелік қолдау көрсететін ресурстық орталық қызметін атқара алады. Екінші – жалпы үлгідегі балабақша тәрбиешілерінің зиятында бұзылысы бар балалармен жұмыс істеуге дайындығы, бұл біліктілікті арттыру бағдарламаларын қажет етеді. Үшінші – отбасымен серіктестік, себебі әлеуметтік дағдылар балабақша мен үй арасында бірізді бекітілген жағдайда ғана тұрақты болады [3].

Талдау нәтижелері ғылыми әдебиеттегі бірқатар олқылықты да айқындайды. Біріншіден, Қазақстанда мектепке дейінгі инклюзивті топтардағы зиятында бұзылысы бар балалардың әлеуметтік дамуын бақылау тобымен салыстыратын зерттеулер жоқтың қасы. Екіншіден, әлеуметтік дағдылардың балабақшадан мектепке өту кезеңінде сақталуы аз зерттелген. Үшіншіден, зияттың бұзылу дәрежесіне қарай инклюзивті қатысудың оңтайлы формаларын саралау мәселесі ашық күйінде қалып отыр. Ұсынылған модельді осы олқылықтарды толтыруға бағытталған кейінгі эмпирикалық зерттеулер үшін теориялық бағдар ретінде қарастыруға болады.

Қорытынды

Жүргізілген талдау инклюзивті ортаның зиятында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балаларды әлеуметтендірудің тиімді шарты бола алатынын көрсетті. Халықаралық

зерттеулер инклюзивті топтардағы балалардың даму нәтижелері арнайы топтардағыдан кем түспейтінін және құрдастармен байланыстың жаңа мүмкіндіктерін ашатынын растайды, алайда бұл нәтижелер ересектің мақсатты педагогикалық қолдауы болған жағдайда ғана қол жеткізіледі. Талдау негізінде әлеуметтенудің коммуникативтік, ойын, өзіне-өзі қызмет ету, эмоциялық-еріктік және әлеуметтік-нормативтік компоненттері, оларды дамыту міндеттері мен тәсілдері жүйеленді. Бейімделу, қатар әрекет, бірлескен әрекет және дербес қатысу кезеңдерінен тұратын әлеуметтендіру моделі ұсынылды. Модель ересектің көмегін біртіндеп азайтуға, мамандар мен отбасының бірлескен жұмысына және құрдастарды мақсатты дайындауға негізделген жағдайда ғана тиімді болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.*
2. *Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.*
3. *Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.*
4. *Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау стандарты әзірленді [Электрондық ресурс] // Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/962503>*
5. *Инклюзивті білім беруді дамыту бойынша жүйелі шаралар күшейтілмек [Электрондық ресурс] // Inbusiness.kz. – URL: <https://www.inbusiness.kz/kz/last/ministrlik-inklyuzivti-bilim-beruge-bagyttalghan-zhumysty-kushejtude>*
6. *Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы: Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343-ІІ Заңы [Электрондық ресурс] // «Әділет» АҚЖ. – URL: <https://adilet.zan.kz>*
7. *Білім туралы: Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-ІІІ Заңы [Электрондық ресурс] // «Әділет» АҚЖ. – URL: <https://adilet.zan.kz>*
8. *Odom, S. L. Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective / S. L. Odom, J. Vitztum, R. Wolery [et al.] // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2004. – Vol. 4, No. 1. – P. 17–49.*
9. *Odom, S. L. Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives / S. L. Odom, V. Buysse, E. Soukakou // Journal of Early Intervention. – 2011. – Vol. 33, No. 4. – P. 344–356.*
10. *Buysse, V. Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities / V. Buysse, B. D. Goldman, M. L. Skinner // Exceptional Children. – 2002. – Vol. 68, No. 4. – P. 503–517.*
11. *Guralnick, M. J. The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis / M. J. Guralnick, B. Neville, M. A. Hammond, R. T. Connor // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2007. – Vol. 28, No. 1. – P. 64–79.*
12. *Guralnick, M. J. Early childhood inclusion: Focus on change / ed. by M. J. Guralnick. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2001.*
13. *Justice, L. M. Peer effects in early childhood education: Testing the assumptions of special-education inclusion / L. M. Justice, J. A. R. Logan, T.-J. Lin, J. N. Kaderavek // Psychological Science. – 2014. – Vol. 25, No. 9. – P. 1722–1729.*

14. Kulnazarova, G. *Cognitive Therapy for Children with Intellectual Disabilities: A New Look at Social Adaptation Skills and Interpersonal Relationships* / G. Kulnazarova, Zh. Namazbaeva, L. Butabayeva, L. Tulepova // *Occupational Therapy International*. – 2023. – Vol. 2023. – Article ID 6466836. – DOI: 10.1155/2023/6466836.

15. Mamerkhanova, Zh. *Development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan: an inside view (case of the Karaganda region)* / Zh. Mamerkhanova, A. Sakayeva, K. Akhmetkarimova, D. Assakayeva, V. Bobrova // *Frontiers in Education*. – 2025. – Vol. 10. – Article 1630225. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1630225.

МРНТИ: 14.07.07

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.009>

Шайжанова К.У.¹, Ерсұлтанқызы А.²

¹психология ғылымдарының кандидаты, доцент

²7M01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

arrururai@icloud.com

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН (IV ДЕҢГЕЙ) 1-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА ӘЛЕУМЕТТІК- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ ЖҮЙЕСІ

Аңдатпа. Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында сөйлеу тілі жалпы дамымағандығының IV деңгейі бар 1-сынып оқушыларына әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету мәселесі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – оқушылардың тілдік, психологиялық және әлеуметтік ерекшеліктерін ескере отырып, қолдаудың негізгі бағыттарын анықтау. Мұғалімдердің, арнайы мамандардың және ата-аналардың өзара әрекеттесуіне, оқу тапсырмаларын бейімдеуге және балалардың қарым-қатынас дағдыларын дамытуға ерекше назар аударылады. Зерттеу нәтижелері оқушылардың оқу үдерісіне қатысуын, әлеуметтік бейімделуін және сөйлеу тілін дамытуын қамтамасыз ететін кешенді қолдау жүйесінің маңыздылығын негіздеуге бағытталған.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, жалпы сөйлеу тілі дамымағандығы, IV деңгей, 1-сынып оқушылары, әлеуметтік-педагогикалық қолдау, әлеуметтік бейімделу.

Шайжанова К.У.¹, Ерсұлтанқызы А.²

¹кандидат психологических наук, доцент

²магистрант 2 курса специальности 7M01906 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ 1 КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема социально-педагогической поддержки учащихся первого класса с общим недоразвитием речи (ОНР) IV уровня в условиях инклюзивного образования. Цель исследования – определить основные направления поддержки с учетом речевых, психологических и социальных особенностей детей. Особое

внимание уделяется взаимодействию педагогов, специалистов сопровождения и родителей, адаптации учебных заданий и развитию коммуникативных навыков учащихся. Результаты исследования направлены на обоснование необходимости комплексной системы поддержки, способствующей участию детей в учебном процессе, развитию речи и успешной социальной адаптации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, общее недоразвитие речи, IV уровень, учащиеся первого класса, социально-педагогическая поддержка, социальная адаптация.

Shaizhanova K.U.¹, Ersultankyzy A.¹,

¹*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor*

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

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

A SYSTEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FIRST-GRADE STUDENTS WITH LEVEL IV GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. This article examines social and pedagogical support for first-grade students with Level IV general speech underdevelopment in inclusive education settings. The study aims to identify the main areas of support, taking into account children's linguistic, psychological, and social characteristics. Particular attention is given to collaboration among teachers, support specialists, and parents, the adaptation of learning tasks, and the development of students' communication skills. The findings aim to substantiate the need for a comprehensive support system that promotes students' participation in learning, speech development, and successful social adaptation.

Keywords: inclusive education, Level IV general speech underdevelopment, first-grade students, social and pedagogical support, speech development, social adaptation.

Қысқашы. Қазіргі білім беру жүйесінде инклюзивті білім беру ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жалпы білім беретін ортада сапалы білім алуына мүмкіндік беретін негізгі бағыттардың бірі болып отыр. «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңында және мемлекеттік бағдарламалық құжаттарда әр баланың білім алу құқығы мен оның жеке мүмкіндіктеріне сай жағдай жасау қағидаты бекітілген [1]. Атап айтқанда, 2021 жылы 26 маусымда қол қойылған «Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Заң мемлекеттің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға жалпы білім беру жүйесінде олардың жеке даму ерекшеліктерін ескере отырып білім алуы үшін жағдай жасау міндетін бекітті, ал білім беру ұйымдарына қызмет көрсету аумағында тұратын барлық балаларды, соның ішінде ерекше қажеттіліктері барларды қабылдауды міндеттеді [2].

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар арасында сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД) бар оқушылар едәуір үлесті құрайды. Р.Е. Левина мен Т.Б. Филичева жүйелеген жіктеме бойынша СТЖД-ның төрт деңгейі ажыратылады [3-4]. IV деңгейде сөйлеу тілі сырттай дамыған сияқты көрінгенімен, сөздік қордың шектеулілігі, грамматикалық құрылымдардың толық меңгерілмеуі, дыбыстардың анық айтылмауы, буын құрылымы бұзылған күрделі сөздерді айтудағы қиындықтар, байланыстырып сөйлеудің жеткіліксіздігі байқалады. Мұндай балалар 1-сыныпқа келгенде оқу мен жазуды меңгеруде, оқу материалын түсінуде, мұғаліммен және құрдастарымен қарым-қатынас орнатуда қиындық көреді. Нәтижесінде оқуға деген уәжі төмендеп, мінез-құлық пен эмоциялық саладағы екінші реттік ауытқулар туындауы мүмкін.

Сондықтан бұл топтағы балаларға тек логопедиялық түзету жұмысы жеткіліксіз. Оларға мектепке бейімделуін, сыныптағы әлеуметтік жағдайын, отбасымен өзара әрекетін

және педагогтер қызметінің үйлесімділігін қамтитын кешенді әлеуметтік-педагогикалық қолдау қажет.

Зерттеудің өзектілігі инклюзивті ортада 1-сынып оқушыларына арналған қолдау жүйесінің нақты моделінің жеткіліксіз әзірленуімен, сондай-ақ жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің арнайы дайындығының тапшылығымен байланысты.

Зерттеу әдістері. Психологиялық, логопедиялық және педагогикалық әдебиеттерді талдау, салыстыру және жинақтау; инклюзивті білім беруге қатысты нормативтік құжаттарды зерттеу; қолдау жүйесін модельдеу. Теориялық негіз ретінде Л.С. Выготскийдің [5] баланың жақын даму аймағы туралы ілімі, Р.Е. Левина мен Т.Б. Филичеваның сөйлеу тілінің жалпы дамымауы жөніндегі тұжырымдамалары, сондай-ақ тұлғаға бағытталған және құзыреттілік тәсілдер алынды.

Эмпирикалық әдістер:

- педагогикалық бақылау (сабақтағы және үзілістегі балалардың қарым-қатынасы, сөйлеу белсенділігі, мінез-құлқы);
- сөйлеу тілін логопедиялық тексеру (дыбыс айту, сөздік қор, грамматикалық құрылым, байланыстырып сөйлеу);
- мұғалімдермен, логопедпен, психологпен және ата-аналармен әңгімелесу, сауалнама;
- сыныптағы балалардың әлеуметтік жағдайын анықтайтын әдістемелер (әлеуметтік жағдайды бағалау, бейімделу деңгейін анықтайтын бақылау картасы);

Зерттеу базасы: Алматы қаласы, Ауезов ауданы, 173 мектеп лицей, 202 мектеп гимназия. Қатысушылар: СТЖД (IV деңгей) диагнозы бар 22 оқушы, сынып мұғалімдері, мамандар (логопед, психолог, әлеуметтік педагог) және ата-аналар. Зерттеу барысы төрт кезеңнен тұрды: теориялық талдау; диагностикалық кезең; қолдау жүйесін модельдеу; нәтижелерді қорытындылау және тиімділік өлшемдерін айқындау (1-сурет).



Оқу жылы бойы қайталанатын цикл (бастапқы, аралық, қорытынды диагностика)

1-сурет. Әлеуметтік-педагогикалық қолдау жүйесін жүзеге асыру циклі

Зерттеудің анықтау кезеңінде инклюзивті білім беру жағдайында жалпы сөйлеу тілі дамымағандығының (СТЖД) IV деңгейі бар 1-сынып оқушыларының тілдік, оқу-танымдық, психологиялық және әлеуметтік ерекшеліктерін анықтау мақсатында диагностикалық зерттеу жүргізілді. Зерттеуге барлығы 22 оқушы қатысты. Диагностикалық талдау барысында балалардың белсенді сөздік қорды қолдану мүмкіндіктері, грамматикалық құрылымдарды меңгеруі, байланыстырып сөйлеуі, оқу тапсырмаларын орындауы, қарым-қатынасқа түсуі және әлеуметтік ортаға бейімделуі ескерілді. Алынған мәліметтерді жүйелеу және оқушыларға қажетті әлеуметтік-педагогикалық қолдау бағыттарын анықтау мақсатында олардың даму ерекшеліктерін үш деңгейге бөлу ұсынылды: жоғары, орта және

төмен. Деңгейлер оқушылардың сөйлеу мүмкіндіктері мен оқу және әлеуметтік ортадағы қолдау қажеттіліктерін кешенді бағалауға негізделуі тиіс.

1-кесте. Оқушылардың даму деңгейлері және әлеуметтік-педагогикалық қолдау қажеттіліктері

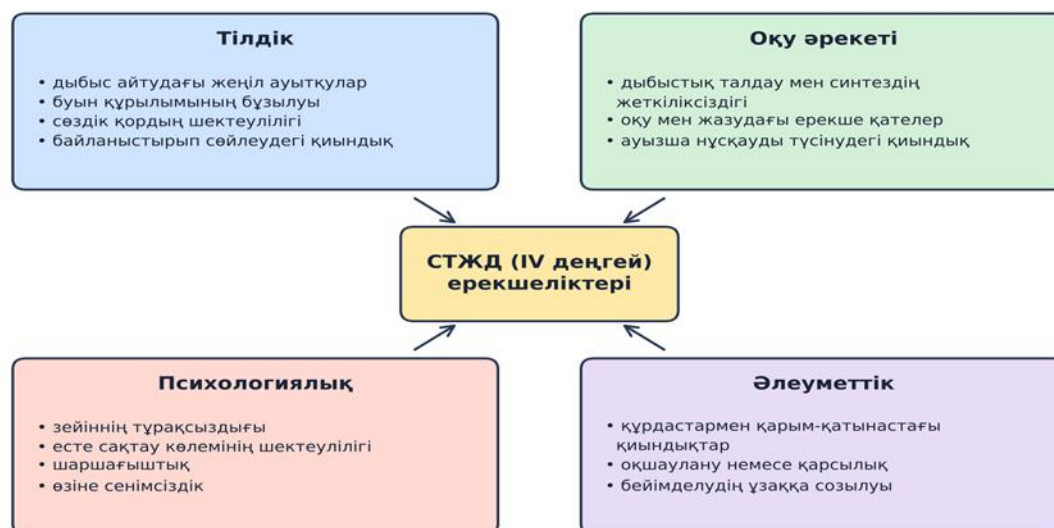
Деңгей	Оқушы саны	Үлесі	Сипаттамасы және қолдау бағыттары
Жоғары	4	18,2%	Сөйлеу және қарым-қатынас дағдылары салыстырмалы түрде жақсы қалыптасқан. Сөздік қорды кеңейту, байланыстырып сөйлеуді жетілдіру және сыныптағы бірлескен әрекетке қатысуын қолдау қажет.
Орта	12	54,5%	Сөздерді белсенді қолдануда, грамматикалық құрылымдарды меңгеруде және өз ойын жүйелі жеткізуде қиындықтар болуы мүмкін. Логопедиялық сабақтар, көрнекілікке негізделген тапсырмалар, мұғалімнің сараланған көмегі және ата-анамен бірлескен жұмыс ұсынылады.
Төмен	6	27,3%	Сөздік қорды қолдану, нұсқауларды түсіну, сөйлем құрастыру және әлеуметтік қарым-қатынасқа қатысу кезінде қосымша көмек қажет болуы мүмкін. Жеке қолдау бағдарламасы, тұрақты қайталау, визуалды тіректер, логопед пен педагог-психологтың өзара әрекеті маңызды.
Барлығы	22	100%	Әлеуметтік-педагогикалық қолдауды оқушының жеке қажеттілігіне сәйкес ұйымдастыру.

Зерттеу нәтижелерін талдау. Кестеде ұсынылған шартты деректерге сәйкес, орта деңгейдегі оқушылар саны 12 баланы немесе жалпы топтың 54,5%-ын құрайды. Бұл топтағы балаларға оқу үдерісінде сөйлеу тапсырмаларын орындау, сөздік қорды белсенді пайдалану, грамматикалық құрылымдарды меңгеру және байланыстырып сөйлеу дағдыларын қалыптастыру бойынша жүйелі қолдау қажет болуы мүмкін. Осыған байланысты сынып мұғалімі мен логопедтің бірлескен жұмысын ұйымдастыру, оқу материалдарын тілдік мүмкіндіктерге сәйкес бейімдеу және тапсырмаларды кезең-кезеңімен күрделендіру маңызды. Төмен деңгейге жатқызылған 6 оқушының үлесі 27,3%-ды құрайды. Бұл топтағы балаларға жеке қолдау тәсілдерін қолдану, ауызша нұсқауларды қысқа әрі түсінікті беру, суреттер мен сызбаларға сүйену, сөздерді қайталап қолдануға мүмкіндік жасау және оқу әрекетіне біртіндеп қатыстыру ұсынылады. Сонымен қатар педагог-психологтың, логопедтің, сынып мұғалімінің және ата-ананың өзара байланысы баланың қарым-қатынас дағдыларын дамытуға және сынып ұжымына бейімделуіне жағдай жасайды. Жоғары деңгейге жатқызылған 4 оқушының үлесі 18,2%-ды құрайды. Бұл оқушылардың сөйлеу және оқу мүмкіндіктері салыстырмалы түрде жақсы болғанымен, олардың жеке ерекшеліктерін ескеру қажет. Оларға сөздік қорды кеңейту, өз ойын толық жеткізу, жұптық және топтық жұмыстарға қатысу, құрдастарымен ынтымақтастық орнату дағдыларын дамытуға бағытталған тапсырмалар берілуі мүмкін. Жалпы алғанда, ұсынылған үлгіде орта және төмен деңгейлерге жатқызылған оқушылардың жиынтық үлесі 81,8%-ды құрайды. Бұл әлеуметтік-педагогикалық қолдауды тек сөйлеу тілін түзетумен шектемей, оқушының оқу әрекетіне қатысуын, қарым-қатынасын, эмоционалдық жай-күйін және әлеуметтік бейімделуін де қамтитын кешенді жүйе ретінде ұйымдастырудың маңыздылығын көрсетеді.

1. IV деңгейдегі СТЖД бар 1-сынып оқушыларының ерекшеліктері

Ғылыми әдебиеттерді талдау нәтижесінде бұл топтағы балалардың тілдік, оқу әрекетіне, психологиялық және әлеуметтік ерекшеліктері анықталды (2-сурет).

- **Тілдік ерекшеліктер:** дыбыстардың айтылуындағы жеңіл ауытқулар, әсіресе ұқсас дыбыстарды ажыратудағы қиындықтар; сөздің буындық құрылымының бұзылуы; сөздік қордың жеткіліксіздігі; сөз тіркестері мен жалғауларды қолдануда қателіктер; байланыстырып айтып беруде логикалық реттіліктің бұзылуы.
- **Оқу әрекетіндегі қиындықтар:** дыбыстық талдау мен синтездің жеткіліксіз қалыптасуы, нәтижесінде оқу мен жазуда ерекше қателердің (дисграфия, дислексия белгілері) пайда болуы; ауызша нұсқауды түсінудегі қиындықтар.
- **Психологиялық ерекшеліктер:** зейіннің тұрақсыздығы, есте сақтау көлемінің шектеулілігі, шаршағыштық, өзіне сенімсіздік, сөйлеуден қысылу.
- **Әлеуметтік ерекшеліктер:** құрдастарымен қарым-қатынастағы икемсіздік, оқшаулану немесе керісінше мінез-құлықтағы қарсылық белгілері, жаңа мектеп ортасына бейімделудің ұзаққа созылуы.

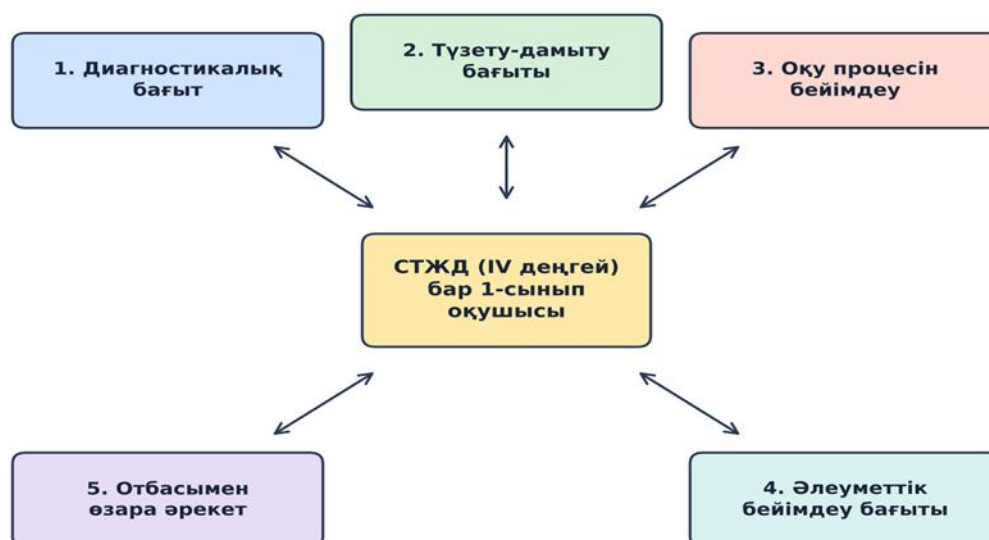


2-сурет. IV деңгейдегі СТЖД бар 1-сынып оқушыларының ерекшеліктері

Осылайша, СТЖД-ның IV деңгейі «жеңіл» болып саналғанымен, 1-сыныптағы оқу мен әлеуметтік бейімделуге айтарлықтай әсер етеді.

2. Әлеуметтік-педагогикалық қолдау жүйесінің құрылымы

Зерттеу негізінде қолдау жүйесі өзара байланысты бес құрамдас бөліктен тұратын модель ретінде ұсынылады (3-сурет).



3-сурет. Әлеуметтік-педагогикалық қолдау жүйесінің моделі

1) Диагностикалық бағыт. Оқу жылының басында баланың сөйлеу тілін, танымдық және эмоциялық-әлеуметтік жағдайын кешенді зерттеу; жеке қолдау картасын жасау. Диагностика оқу жылының ортасында және соңында қайталанады.

2) Түзету-дамыту бағыты. Логопедтің жүйелі жұмысы (дыбыс айтуды түзету, фонематикалық қабылдауды дамыту, сөздік қорды байыту, байланыстырып сөйлеуді қалыптастыру) және психологтың танымдық процестерді, эмоциялық тұрақтылықты дамытуға бағытталған жұмысы.

3) Оқу процесін бейімдеу. Мұғалім сабақта нұсқауды қысқа әрі нақты береді, көрнекілікті, схемалар мен таяныш белгілерді кеңінен пайдаланады, тапсырмаларды сатылап ұсынады, жауап беруге қосымша уақыт береді, бағалауда баланың жеке жетістігін негізге алады. Қажет болған жағдайда жеке білім беру траекториясы құрылады.

4) Әлеуметтік бейімдеу бағыты. Әлеуметтік педагог пен психолог сыныпта достық, өзара құрмет атмосферасын қалыптастырады: топтық ойындар, жұптық және шағын топтағы жұмыс, рөлдік ойындар, тренингтер өткізеді. Бұл баланың қарым-қатынас дағдыларын дамытып, сөйлеуден қорқуын азайтады. Сыныптастармен инклюзивті құндылықтар бойынша тәрбиелік жұмыс жүргізіледі.

5) Отбасымен өзара әрекет. Ата-аналарға кеңес беру, үйде орындалатын логопедиялық тапсырмалар мен ойындарды ұсыну, ата-аналар мен мамандардың тұрақты кері байланысы. Отбасының қатысуы түзету жұмысының нәтижесін айтарлықтай арттырады.

Қолдау жүйесінің бағыттары, мазмұны және жауапты мамандары 1-кестеде жинақталған.

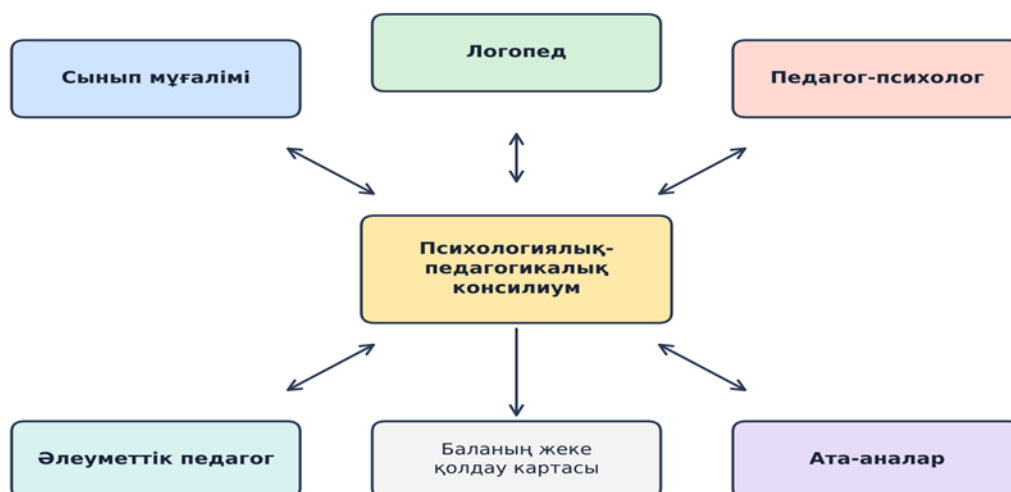
1-кесте. Қолдау жүйесінің бағыттары

Бағыт	Негізгі мазмұны	Жауапты мамандар
Диагностикалық	Сөйлеу тілі, танымдық және эмоциялық-әлеуметтік жағдайды зерттеу; жеке қолдау картасы	Логопед, психолог, сынып мұғалімі
Түзету-дамыту	Дыбыс айту, фонематикалық қабылдау, сөздік қор, байланыстырып сөйлеу; танымдық процестерді дамыту	Логопед, психолог
Оқу процесін бейімдеу	Қысқа нұсқаулар, көрнекілік, сатылап берілетін тапсырмалар, жеке	Сынып мұғалімі

Бағыт	Негізгі мазмұны	Жауапты мамандар
	траектория	
Әлеуметтік бейімдеу	Топтық ойындар, рөлдік ойындар, тренингтер, инклюзивті құндылықтарды қалыптастыру	Әлеуметтік педагог, психолог
Отбасымен өзара әрекет	Кеңес беру, үйдегі тапсырмалар, кері байланыс	Барлық мамандар, ата-аналар

3. Мамандардың өзара әрекеті

Жүйенің тиімділігі мамандардың келісілген жұмысына байланысты. Психологиялық-педагогикалық консилиум баланың жеке даму картасын бекітеді, қолдау шараларын үйлестіреді және нәтижелерді мерзімді бағалайды. Сынып мұғалімі, логопед, психолог, әлеуметтік педагог және ата-ана бірыңғай мақсатқа бағытталған команда ретінде жұмыс істейді (4-сурет).



4-сурет. Мамандардың өзара әрекеті схемасы

4. Тиімділік өлшемдері

Қолдау жүйесінің тиімділігін келесі көрсеткіштер бойынша бағалауға болады:

- сөйлеу тілі көрсеткіштерінің оң динамикасы (дыбыс айту, сөздік қор, байланыстырып сөйлеу);
- оқу, жазу және оқу бағдарламасын меңгеру сапасы;
- мектепке бейімделу деңгейі, оқуға деген уәж;
- сыныптағы әлеуметтік жағдайдың жақсаруы, құрдастарымен қарым-қатынастың тұрақтылығы;
- ата-аналардың қанағаттануы және өзара әрекет белсенділігі.

Қорытынды. Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру жағдайында СТЖД IV деңгейі бар 1-сынып оқушыларына әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету оқушының жеке білім беру қажеттіліктерін анықтауға, мұғалімдер мен арнайы мамандардың өзара әрекетін үйлестіруге, отбасымен серіктестік орнатуға және оқу ортасын бейімдеуге негізделуі тиіс. Қолдаудың тиімділігі оқушының сөздік қорының дамуы, оқу тапсырмаларына қатысуы, қарым-қатынас дағдылары және сынып ортасына бейімделуі арқылы бағалануы мүмкін. Зерттеу нәтижесінде инклюзивті білім беру жағдайында сөйлеу тілі жалпы дамымаған (IV деңгей) 1-сынып оқушыларына арналған әлеуметтік-педагогикалық қолдау жүйесінің мазмұны мен құрылымы негізделді. Мынадай тұжырымдар жасалды:

1. IV деңгейдегі СТЖД бар балалардың тілдік кемшіліктері жеңіл болып көрінгенімен, олар оқу әрекеті мен әлеуметтік бейімделуге елеулі әсер етеді, сондықтан 1-сыныптан бастап жүйелі қолдау қажет.
2. Қолдау жүйесі диагностикалық, түзету-дамыту, оқу процесін бейімдеу, әлеуметтік бейімдеу және отбасымен өзара әрекет бағыттарын біріктіргенде тиімді болады.
3. Нәтиженің басты шарты – мұғалім, логопед, психолог, әлеуметтік педагог және ата-аналар қызметінің үйлестірілуі.
4. Жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің арнайы әдістемелік дайындығы мен мамандармен тұрақты ынтымақтастығы инклюзивті ортаның сапасын арттырады.

Болашақта ұсынылған модельді мектеп тәжірибесінде сынақтан өткізіп, оның тиімділігін эксперимент арқылы сандық түрде дәлелдеу зерттеудің келесі бағыты болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, 2007 ж. (өзгерістер мен толықтырулармен).*
2. *Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы 2021 жылғы 26 маусымдағы Заңы.*
3. *Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.*
4. *Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968.*
5. *Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. – М.: Просвещение, 1989.*
6. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи. – М.: Айрис-пресс, 2004.*
7. *Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. – М.: Просвещение, 2010.*
8. *Барсукова Л.А., Румега Н.А., Земская Н.Е. Логопедия для учителей, психологов, родителей. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 316 с.*
9. *Нарушения письменной речи у младших школьников: пособие / авт.-сост. И.А. Поварова, В.А. Гончарова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 220 с.*
10. *Парамонова Л.Г. Воспитание связной речи у детей: методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 174 с.*

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

GTAMP 14.29.21

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.004>

Токсамбаева К.А.¹, Сексенова А.М.², Нурлыбаева А.А.³, Токсанбаева Т.А.⁴

¹ Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 арнайы мектеп-интернаты» КММ директоры,
Алматы, Қазақстан

² Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 арнайы мектеп-интернаты» КММ
директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары, Алматы, Қазақстан

³ Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 арнайы мектеп-интернаты» КММ мұғалім-
дефектологі, Алматы, Қазақстан

⁴ Алматы қаласы білім басқармасының Мамандандырылған «Жанұя» кешені КММ мұғалім-
дефектологі, Алматы, Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ БЕЙНЕЛІК ОЙЛАУЫН ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ ДАМУ

Аңдатпа. Мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының бейнелік ойлауын заманауи цифрлық технологиялар арқылы дамытудың теориялық-әдістемелік негіздері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – Scopus деректер қорында индекстелген отандық және шетелдік ғылыми еңбектерді талдау негізінде толықтырылған шындық, виртуалды шындық, цифрлық дидактикалық ойындар мен планшеттік қосымшалардың бейнелік ойлауды дамытудағы әлеуетін анықтау және оларды түзету-дамыту жұмысында қолданудың моделін ұсыну. Мақала эксперименттік бөлімсіз, әдебиетке шолу түрінде дайындалды: ғылыми жарияланымдарды жүйелі іріктеу, теориялық талдау, салыстыру, жалпылау және концептуалдық модельдеу әдістері қолданылды. Шолу нәтижесінде цифрлық дидактикалық ойындардың зияты зақымдалған балалардың когнитивтік және бейімделу дағдыларына шағын, бірақ статистикалық мәнді оң әсер ететіні ($g = 0,42$), толықтырылған шындықтың оқу дағдыларын қалыптастыруда жоғары тиімділік көрсететіні, ал иммерсивті ортаның меңгерілген дағдыны нақты өмірге көшіруге ықпал ететіні анықталды. Отандық зерттеулер ерекше білім беру қажеттіліктері бар бастауыш сынып оқушыларын оқытуда толықтырылған шындық қосымшаларының оқу нәтижелерін арттыратынын көрсетумен қатар, бейімделген цифрлық ресурстардың тапшылығын да айқындайды. Шолу қорытындылары негізінде бейнелік ойлауды дамытудың төрт кезеңнен тұратын концептуалдық моделі жинақталып, әр кезеңге сәйкес технологиялар мен тапсырма түрлері нақтыланды. Қорытындылай келе, цифрлық технологиялар нақты заттармен практикалық әрекетті алмастырмай, оны толықтырған жағдайда ғана бейнелік ойлауды дамытудың тиімді құралына айналатыны негізделді.

Түйін сөздер: зияты зақымдалған балалар, бейнелік ойлау, көрнекі-бейнелік ойлау, толықтырылған шындық, цифрлық дидактикалық ойындар, бастауыш сынып.

Токсамбаева К.А.¹, Сексенова А.М.², Нурлыбаева А.А.³, Токсанбаева Т.А.⁴

¹ Директор КГУ «Специальная школа-интернат №7» Управления образования города
Алматы, Алматы, Казахстан

²Заместитель директора по учебной работе КГУ «Специальная школа-интернат №7»
Управления образования города Алматы, Алматы, Казахстан

³Учитель-дефектолог КГУ «Специальная школа-интернат №7» Управления образования
города Алматы, Алматы, Казахстан

⁴Учитель-дефектолог КГУ «Специализированный комплекс «Жанұя» Управления
образования города Алматы, Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методические основы развития образного мышления младших школьников с нарушением интеллекта посредством современных цифровых технологий. Цель исследования – на основе анализа отечественных и зарубежных научных трудов, индексируемых в базе данных Scopus, определить потенциал дополненной реальности, виртуальной реальности, цифровых дидактических игр и планшетных приложений в развитии образного мышления и предложить модель их использования в коррекционно-развивающей работе. Статья подготовлена в формате обзора литературы без экспериментальной части; применялись методы систематического отбора научных публикаций, теоретического анализа, сравнения, обобщения и концептуального моделирования. Обзор показал, что цифровые дидактические игры оказывают небольшое, но статистически значимое положительное влияние на когнитивные и адаптивные навыки детей с нарушением интеллекта ($g = 0,42$), дополненная реальность демонстрирует высокую эффективность в формировании учебных навыков, а иммерсивная среда способствует переносу освоенных навыков в реальную жизнь. Отечественные исследования показывают, что приложения дополненной реальности повышают результаты обучения младших школьников с особыми образовательными потребностями, и одновременно выявляют дефицит адаптированных цифровых ресурсов. На основе обзора обобщена четырехэтапная концептуальная модель развития образного мышления, для каждого этапа конкретизированы технологии и виды заданий. Обосновано, что цифровые технологии становятся эффективным средством развития образного мышления лишь тогда, когда они дополняют, а не заменяют практические действия с реальными предметами.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, образное мышление, наглядно-образное мышление, дополненная реальность, цифровые дидактические игры, начальная школа.

Toksambayeva K.A.¹, Seksenova A.M.², Nurlybayeva A.A.³, Toksanbayeva T.A.⁴

¹Director, MSI «Special Boarding School №7» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

²Deputy Director for Academic Affairs, MSI «Special Boarding School №7» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

³Special Education Teacher (Defectologist), MSI «Special Boarding School №7» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

⁴Special Education Teacher (Defectologist), MSI Specialized Complex «Zhanuya» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

DEVELOPING FIGURATIVE THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH MODERN TECHNOLOGIES

Annotation. The article examines the theoretical and methodological foundations of developing figurative thinking in primary school students with intellectual disabilities through modern digital technologies. The aim of the study is to determine, on the basis of an analysis of domestic and international studies indexed in the Scopus database, the potential of augmented reality, virtual reality, serious games and tablet applications for developing figurative thinking, and to propose a model for their use in corrective and developmental work. The article is designed as a literature review without an experimental component and employed systematic selection of publications, theoretical analysis, comparison, generalization and conceptual modelling. The review showed that serious games have a small but statistically significant positive effect on the cognitive and adaptive skills of children with intellectual disabilities ($g = 0.42$), augmented reality demonstrates high effectiveness in developing learning skills, and immersive environments support the transfer of acquired skills to real life. Kazakhstani studies indicate that augmented reality applications improve the learning outcomes of primary school students with special educational needs, while also revealing a shortage of adapted digital resources. Based on the review, a four-stage conceptual model for developing figurative thinking is proposed, with technologies and task types specified for each stage. The study argues that digital technologies become an effective means of developing figurative thinking only when they complement, rather than replace, practical actions with real objects.

Keywords: children with intellectual disabilities, figurative thinking, visual-figurative thinking, augmented reality, serious games, primary school.

Кіріспе. Бастауыш сынып кезеңі баланың танымдық іс-әрекетінің қарқынды қалыптасатын, ойлаудың көрнекі формаларынан сөздік-логикалық формаларына біртіндеп ауысатын кезеңі болып табылады. Л.С. Выготский ойлау мен сөйлеудің өзара байланысын талдай отырып, ұғымдардың қалыптасуы баланың нақты заттармен әрекет ету тәжірибесі мен көрнекі бейнелер жүйесіне сүйенетінін көрсетті [3]. Осы тұрғыдан бейнелік ойлау – заттар мен құбылыстардың бейнелерін жадта сақтау, оларды ойша түрлендіру, біріктіру және міндетті шешу үшін пайдалану қабілеті – кейінгі абстрактылы ойлаудың негізі ретінде қарастырылады.

Зияты зақымдалған балаларда бейнелік ойлаудың дамуы баяу жүреді және сапалық ерекшеліктерге ие болады. С.Я. Рубинштейн зияты зақымдалған оқушылардың елестері жеткілікті сараланбағанын, жалпыланған әрі тұрақсыз болатынын, ал бейнені ойша түрлендіру, бөліктерден тұтасты құрастыру және сюжеттік суреттің мазмұнын түсіну айтарлықтай қиындық туғызатынын атап өтеді [4]. Е.А. Стребелева мұндай балалардың ойлауын қалыптастыру заттармен практикалық әрекеттен бастап, көрнекі-бейнелік деңгейге қарай біртіндеп, арнайы ұйымдастырылған оқыту арқылы жүзеге асуы тиіс екенін негіздейді [5]. Демек, бейнелік ойлауды дамыту зияты зақымдалған оқушылармен жүргізілетін түзету-дамыту жұмысының өзекті міндеттерінің бірі болып қала береді.

Мәселенің өзектілігін Қазақстандағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар санының артуы да айқындайды. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің мәліметі бойынша, 2024 жылы елімізде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың саны 230 мыңнан асқан [1]. 2025 жылдың қорытындысында мектептердің 95,2%-ында мұндай балаларды оқытуға жағдай жасалып, барлық қажеттіліктермен қамтамасыз етілгендігі айтылған [2].

Заманауи цифрлық технологиялар бейнелік ойлауды дамытуға жаңа мүмкіндіктер ұсынады. Толықтырылған шындық (ТШ) нақты затқа үш өлшемді виртуалды модельді қосып, оны әр қырынан айналдырып көруге мүмкіндік береді; виртуалды шындық (ВШ) баланы қауіпсіз, бірнеше рет қайталанатын ортаға енгізеді; цифрлық дидактикалық ойындар мен планшеттік қосымшалар жедел кері байланыс береді және тапсырманың күрделілігі мен қарқынын жекелеп реттеуге жағдай жасайды. Бейнені динамикалық түрде көрсету, заттың бөліктерін бөліп және қайта біріктіру, әрекеттің нәтижесін бірден көру сияқты мүмкіндіктер

зияты зақымдалған балалардың ойлауындағы нақ осал тұстарға – бейненің статикалығы мен тұтастығының жетіспеуіне – бағытталуы мүмкін.

Алайда цифрлық құралдың болуы бейнелік ойлаудың өздігінен дамитынын білдірмейді. Экрандағы бейнені енжар бақылау нақты затпен әрекетті ығыстырып шығаруы, шамадан тыс көрнекі және дыбыстық тітіркендіргіштер баланың зейінін шашыратуы, ал ересектер үшін жасалған қосымшалар зияты зақымдалған оқушының мүмкіндіктеріне сәйкес келмеуі ықтимал. Сондықтан технологиялардың тиімділігіне қатысты ғылыми дәлелдерді сыни тұрғыдан талдап, оларды бейнелік ойлаудың даму заңдылықтарымен үйлестіретін педагогикалық модельді негіздеу ғылыми-практикалық тұрғыдан өзекті болып табылады.

Материалдар мен әдістер. Шолудың мақсаты – отандық және шетелдік ғылыми еңбектерді талдау негізінде заманауи технологиялардың зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының бейнелік ойлауын дамытудағы әлеуетін анықтау және оларды қолданудың педагогикалық моделін ұсыну. Осы мақсатқа сәйкес шолуда келесі *сұрақтар* қарастырылды:

– зияты зақымдалған кіші мектеп оқушыларының бейнелік ойлауының қандай ерекшеліктері цифрлық технологиялар арқылы түзетуге бағытталуы мүмкін?

– Scopus деректер қорында индекстелген зерттеулерде толықтырылған және виртуалды шындықтың, цифрлық дидактикалық ойындар мен планшеттік қосымшалардың тиімділігі туралы қандай дәлелдер бар?

– отандық зерттеулер технологияларды ерекше білім беру қажеттіліктері бар бастауыш сынып оқушыларын оқытуда қолданудың қандай мүмкіндіктері мен шектеулерін айқындайды?

– әдебиет деректері бойынша бейнелік ойлауды дамыту үшін технологияларды қандай кезеңдік жүйеде және қандай қағидаттар негізінде қолданған тиімді?

Зерттеу материалы ретінде Scopus деректер қорында индекстелген, 2013–2025 жылдары жарияланған эмпирикалық зерттеулер, жүйелі шолулар мен метаталдаулар іріктеліп алынды. Іздеу «intellectual disability», «augmented reality», «virtual reality», «serious games», «tablet», «special educational needs», «primary school» түйін сөздерінің тіркестері бойынша жүргізілді. Жұмысқа енгізу өлшемдері: зерттеуге зияты зақымдалған қатысушылардың немесе олар құрамына енген ерекше білім беру қажеттіліктері бар топтың қатысуы; цифрлық технологияның тәуелсіз айнымалы ретінде қолданылуы; танымдық, оқу немесе бейімделу нәтижелерінің бағалануы. Сонымен қатар зияты зақымдалған балалардың ойлауы бойынша іргелі орыс тілді еңбектер, Қазақстан Республикасының ресми статистикалық деректері және отандық әдістемелік ұсынымдар талданды.

Шолу міндеттерін шешу үшін келесі әдістер кешені қолданылды:

– *Әдебиеттерге жүйелі шолу әдісі.* Белгіленген өлшемдерге сәйкес отандық және шетелдік ғылыми жарияланымдар іріктеліп, олардың дизайны, іріктемесі мен негізгі нәтижелері жүйеленді.

– *Теориялық талдау әдісі.* Зияты зақымдалған балалардың бейнелік ойлауының құрылымы мен даму заңдылықтары туралы іргелі тұжырымдар талданды.

– *Салыстырмалы талдау әдісі.* Технологиялардың түрлері бойынша алынған нәтижелер, әсер ету мөлшерлері мен зерттеулердің әдіснамалық шектеулері салыстырылды.

– *Жалпылау және жүйелеу әдісі.* Талданған дәлелдер бейнелік ойлаудың компоненттерімен сәйкестендіріліп, технологияларды қолдану қағидаттары анықталды.

– *Концептуалдық модельдеу әдісі.* Әдебиеттен алынған қорытындылар бейнелік ойлауды заманауи технологиялар арқылы дамытудың кезеңдік моделі түрінде жинақталды.

Әдебиетке шолу нәтижелері. Теориялық талдау зияты зақымдалған кіші мектеп оқушыларының бейнелік ойлауында бірнеше өзара байланысты қиындықтың бар екенін көрсетті. Біріншіден, заттың бейнесі жеткілікті толық әрі сараланған түрде қалыптаспайды:

бала заттың жеке белгілерін қабылдағанымен, оларды тұтас бейнеге біріктіре алмайды. Екіншіден, бейне статикалық сипатта болады: оқушы заттың кеңістіктегі орнын ойша өзгертуде, оны айналдыруда немесе бөліктерден құрастыруда қиналады. Үшіншіден, көрнекі схемаларды, жоспарларды және сюжеттік суреттер сериясын түсіну, яғни бейнелер арасындағы байланысты орнату қиындық тудырады [4]. Төртіншіден, қалыптасқан бейнені жаңа жағдайға көшіру әлсіз болады [5]. Бұл ерекшеліктер технологияларды таңдауда басшылыққа алынатын нақты түзету бағыттарын айқындайды: бейненің толықтығы, динамикалығы, схемалануы және тасымалдануы. Аталған қиындықтар мен оларға сәйкес түзету бағыттары 1-суретте жүйеленді:



Сурет 1 – Зияты зақымдалған кіші мектеп оқушыларының бейнелік ойлауындағы қиындықтар мен түзету бағыттары ([4; 5] бойынша)

Отандық зерттеулерде зияты зақымдалған балалармен жұмыста құрылымдалған, біртіндеп күрделенетін және үлгіге сүйенетін оқытудың маңызы атап өтіледі. Тақырыпты зерттеушілер Г. Кулназарова, Ж. Намазбаева, Л. Бутабаева және Л. Тулепова зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік бейімделу дағдыларын дамытуда когнитивтік терапияның тиімділігін зерттеп, топтық сабақтарды, өзара әрекеттестіктің стандартты үлгілерін меңгертуді және диалог құруға үйретуді кезең-кезеңімен ұйымдастырудың нәтижелі екенін көрсетті [6]. Бұл тәсіл цифрлық тапсырмаларды құрастыруда да маңызды: зияты зақымдалған оқушыға ұсынылатын кез келген интерактивті материал нақты үлгіге, қадамдық нұсқаулыққа және бірнеше рет қайталауға негізделуі тиіс.

Бастауыш сыныпта толықтырылған шындықты қолдану бойынша отандық дәлелдер Л. Рахимжанова және әріптестерінің зерттеуінде ұсынылған [7]. Авторлар инклюзивті бастауыш мектептердің 105 мұғалімі мен 80 ата-анасына сауалнама жүргізіп, респонденттердің жартысына жуығы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған мамандандырылған компьютерлік бағдарламалардың жеткіліксіз екенін көрсеткенін анықтады. Сегіз апталық квазиэкспериментке есту, зияты, тірек-қимыл аппараты және ауыр сөйлеу бұзылыстары бар 16 оқушы қатысты. «Цифрлық сауаттылық» курсы ТШ-

қосымша арқылы меңгерген эксперименттік топтың орташа балы 84,25-ке жетсе, бақылау тобында бұл көрсеткіш 71,63 болды ($t = 6,35$; $d = 3,18$). Бейнелік ойлауды дамыту тұрғысынан зерттеудің әдістемелік шешімдері ерекше құнды: орташа дәрежедегі зияты зақымдалған оқушы үшін материал шағын үлестермен берілген, сурет-жоспарлар мен графикалық модельдер, әрекеттерді орындауға көмек және шешім үлгілері қолданылған, әрбір анықтама мен тапсырма дыбыстық сүйемелдеумен және жылдамдығы реттелетін түрде ұсынылған [7].

Сонымен бірге отандық тәжірибе технологияларды енгізудің жүйелі мәселелерін де көрсетеді. А. Стамбекова және әріптестерінің зерттеуінде қашықтан оқыту жағдайында арнайы педагогтер онлайн сабақтарды, бейнематериалдарды, үй тапсырмасын бақылауды, онлайн жаттығулар мен мобильді қосымшаларды пайдаланғаны, алайда педагог пен оқушы арасындағы өзара әрекеттің жеткіліксіз болғаны анықталған [8]. И.Г. Елисеева мен А.К. Ерсарина жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бойынша әдістемелік ұсынымдарында оқыту үшін арнайы жағдайлар жасаудың, оның ішінде бейімделген оқу материалдарын пайдаланудың қажеттігін негіздейді [9]. Демек, отандық жағдайда мәселе технологияның өзінде ғана емес, оның баланың мүмкіндіктеріне бейімделуінде және педагогтің тікелей сүйемелдеуімен ұштасуында.

Шетелдік зерттеулерде ТШ-ның ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларға әсері метаталдау деңгейінде зерттелген. R.S. Baragash және әріптестері бір субъектілі дизайнды 16 зерттеуді біріктіріп, ТШ-қосымшалардың жалпы әсері жоғары екенін, ал ең үлкен әсер оқу дағдыларында, одан кейін әлеуметтік, физикалық және тұрмыстық дағдыларда байқалатынын анықтады [10]. R. Sakir мен O. Korkmaz ТШ-ортасының ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды оқытудағы тиімділігін эксперименттік тұрғыдан дәлелдеді [11], ал С.-Y. Lin және әріптестері ТШ-ға негізделген оқу әрекетінің мүмкіндігі шектеулі балалар үшін тиімді құрал бола алатынын көрсетті [12]. Бейнелік ойлау үшін ТШ-ның басты артықшылығы – нақты зат пен оның виртуалды моделінің бір кеңістікте үйлесуі, яғни бала затты қолымен ұстап тұрып, оның бейнесін айналдырып, бөліктерге ажыратып көре алады.

Цифрлық дидактикалық ойындардың әсері туралы дәлелдер де жинақталған. S. Tsikinas пен S. Xinogalos жүйелі шолуда 54 зерттеуді талдап, олардың басым бөлігінде оң нәтиже тіркелгенін, әрі зияты зақымдалған тұлғаларға арналған ойындар негізінен ұғымдық және когнитивтік дағдыларды дамытуға бағытталғанын көрсетті [13]. Рандомизацияланған бақыланатын зерттеулерді біріктірген S. Derks және әріптестерінің метаталдауы (11 зерттеу, 4–11 жас аралығындағы 654 бала) цифрлық ойындардың зияты зақымдалған және/немесе аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың бейімделу және когнитивтік дағдыларына шағын, бірақ статистикалық мәнді әсер ететінін анықтады ($g = 0,420$; 95% СА 0,130–0,710; $p = 0,009$) [14]. Авторлар нәтижелердің біркелкі еместігі орташадан жоғары екенін және ойынның қандай элементтері тиімді екенін анықтау үшін қосымша зерттеулер қажет екенін атап өтеді.

Виртуалды шындықтың артықшылығы тәжірибе арқылы оқыту және меңгерілгенді нақты өмірге тасымалдау мүмкіндігімен байланысты. А. Franze және әріптестері зияты зақымдалған 36 ересекті қалдықтарды сұрыптауға 12 сабақ бойы үйретіп, иммерсивті ВШ-шлем қолданған топтың нақты жағдайда планшеттік виртуалды ортада жаттыққан топқа қарағанда едәуір жоғары нәтиже көрсеткенін және бұл жетістік бір аптадан кейін де сақталғанын анықтады [15]. Бұл нәтиже бейнені нақты әрекетке көшіру тұрғысынан маңызды, алайда ол ересек іріктемеде алынғандықтан, бастауыш сынып оқушыларына тікелей тасымалдауға болмайды: шлемдерге өндірушілер белгілеген жас шектеулері мен киберәуру қаупі кіші жастағы балалар үшін 360° бейнелерді экранда көрсету сияқты иммерсивті емес балама нұсқаларды тандауды талап етеді.

Планшеттік құрылғылардың мүмкіндіктерін D.M. Kagohara және әріптестері жүйелі шолуда қарастырып, iPod және iPad құрылғыларын даму бұзылыстары бар тұлғаларды оқыту

бағдарламаларында қолданған зерттеулердің басым бөлігінде оң нәтиже алынғанын көрсетті [16]. Сенсорлық экранның тікелей манипуляцияға мүмкіндік беруі, яғни затты саусақпен жылжыту, біріктіру, айналдыру көрнекі-әрекеттік ойлаудан көрнекі-бейнелік ойлауға өтудің табиғи көпірі бола алады.

Талданған зерттеулердің негізгі сипаттамалары 1-кестеде жинақталды:

Кесте 1 – Scopus деректер қорында индекстелген зерттеулердің негізгі нәтижелері

Авторлар	Технология	Қатысушылар	Негізгі нәтиже
Rakhimzhanova et al., 2025 [7]	ТШ-мобильді қосымша	ЕБҚ бар 16 бастауыш сынып оқушысы (Қазақстан)	Эксперименттік топ 84,25 балл, бақылау тобы 71,63 балл; $d = 3,18$
Baragash et al., 2020 [10]	ТШ	Бір субъектілі дизайндағы 16 зерттеу	Жалпы әсер жоғары; ең үлкен әсер оқу дағдыларында
Tsikinas, Xinogalos, 2019 [13]	Цифрлық дидактикалық ойындар	54 зерттеу (33 және АСБ)	Зерттеулердің басым бөлігінде оң әсер; 33 бойынша негізінен когнитивтік дағдылар
Derks et al., 2022 [14]	Цифрлық дидактикалық ойындар	11 РБЗ, 4–11 жастағы 654 бала	Шағын, статистикалық мәнді әсер: $g = 0,42$
Franze et al., 2024 [15]	Иммерсивті ВШ	33 бар 36 ересек	Иммерсивті топ нақты жағдайда жоғары нәтиже көрсетті, бір аптадан кейін сақталды
Kagohara et al., 2013 [16]	Планшеттер (iPod, iPad)	Даму бұзылыстары бар тұлғалар	Зерттеулердің басым бөлігінде оң нәтиже

Ескерту: ЕБҚ – ерекше білім беру қажеттіліктері; 33 – зияттың зақымдалуы; АСБ – аутизм спектрі бұзылысы; РБЗ – рандомизацияланған бақыланатын зерттеу.

Кесте деректері технологиялардың әсер ету деңгейі мен дәлелдердің сенімділігі біркелкі емес екенін көрсетеді. Метаталдаулар мен рандомизацияланған зерттеулер шағын және орташа әсерді тіркесе, шағын іріктемелі квазиэксперименттер айтарлықтай жоғары әсер мөлшерін көрсетеді. Мұндай айырмашылық шағын іріктемелерде әсердің асыра бағалану ықтималдығын ескеруді қажет етеді.

Шолу нәтижелерін жалпылау негізінде бейнелік ойлауды заманауи технологиялар арқылы дамытудың төрт кезеңнен тұратын концептуалдық моделі жинақталды. Модельдің өзегі – «нақты зат → цифрлық бейне → ойдағы бейне → нақты әрекет» тізбегі. Бұл тізбек Л.С. Выготскийдің жанама әрекет туралы идеясына [3] және Е.А. Стребелеваның практикалық әрекеттен бейнелік деңгейге біртіндеп өту қағидасына [5] сүйенеді: цифрлық бейне нақты затты алмастырмайды, керісінше затпен әрекет пен ойдағы бейне арасындағы аралық көпір қызметін атқарады. Модельдің құрылымы 2-кестеде ұсынылды:

Кесте 2 – Бейнелік ойлауды заманауи технологиялар арқылы дамытудың кезеңдік моделі

Кезең	Дамытылатын компонент	Технология	Тапсырма мысалдары
1.	Пішін, түс, өлшем	Интерактивті	«Пішіні бойынша

Сенсорлық-қабылдау	эталондары; заттың толық бейнесі	тақта, планшеттік қосымшалар (сұрыптау, сәйкестендіру)	орналастыр», «Көлеңкесін тап», нақты затты экрандағы бейнемен сәйкестендіру
2. Заттық-бейнелік	Бөліктерден тұтас бейнені құрау, бейненің динамикалығы	ТШ-модельдер, цифрлық қиылған суреттер	ТШ-модельді айналдырып, қырларын атау; «Суретті құрастыр», «Не жетпейді?»
3. Көрнекі-схемалық	Бейнемен ойша операция, реттілік, кеңістіктік қатынастар	Цифрлық дидактикалық ойындар, анимацияланған сюжеттер, бағдарламаланатын шағын роботтар	Сюжеттік суреттерді ретімен орналастыру; бөлме жоспары бойынша затты табу; роботқа жол салу
4. Бейнені тасымалдау	Бейнені нақты жағдайда және шығармашылықпен қолдану	360° бейнелер, виртуалды экскурсия, цифрлық сурет салу құралдары	Виртуалды экскурсиядан кейін нақты орынға бару; көргенін есінен салу және әңгімелеу

Модельдің бірінші кезеңінде оқушы заттың сенсорлық белгілерін нақты зат пен оның экрандағы бейнесін қатар қабылдау арқылы меңгереді. Екінші кезеңде ТШ-модельдер мен цифрлық қиылған суреттер бейнені бөліктерден құрастыруға және оны әр қырынан көруге жағдай жасайды, бұл зияты зақымдалған балалар бейнесінің статикалығын еңсеруге бағытталған. Үшінші кезеңде оқушы бейнемен ойша әрекет жасауды, яғни сюжеттік суреттер арасындағы реттілікті анықтауды, қарапайым жоспар мен схеманы оқуды үйренеді. Төртінші кезеңде қалыптасқан бейне нақты өмірлік жағдайға тасымалданады: виртуалды экскурсия нақты экскурсияның алдын ала дайындығы ретінде пайдаланылып, оқушы көргенін сурет пен сөз арқылы жеткізеді. Модельдің жалпы құрылымы 2-суретте берілді:



Сурет 2 – Бейнелік ойлауды заманауи технологиялар арқылы дамытудың концептуалдық моделі

Модельді жүзеге асыру бірқатар ұйымдастыру қағидаттарын сақтауды талап етеді. Мультисенсорлық қағидат бойынша әрбір цифрлық тапсырма нақты затпен практикалық әрекетпен ұштастырылады. Біртіндеп күрделендіру қағидаты тапсырманың бір белгіден бірнеше белгіге, таныс заттан бейтаныс затқа қарай күрделенуін көздейді. Жедел кері байланыс пен қайталау қағидаты цифрлық ортаның негізгі артықшылығын пайдалануға мүмкіндік береді. Экрандық уақытты мөлшерлеу баланың тез шаршауын ескеріп, цифрлық әрекетті қысқа бөліктерге бөлуді білдіреді. Педагогтің сөзбен сүйемелдеуі бейнені сөзбен бекітіп, көрнекі-бейнелік ойлаудан сөздік-логикалық ойлауға өтуге жол ашады, ал атананың үйде бекітуі сабақта меңгерілген тәсілдердің сабақтастығын қамтамасыз етеді.

Талқылау

Жүргізілген әдебиетке шолу заманауи технологиялардың зияты зақымдалған балалардың танымдық дамуына оң ықпал ете алатынын көрсетеді. Дегенмен алынған дәлелдерді бейнелік ойлауды дамыту мәселесіне тасымалдауда бірқатар шектеуді ескеру қажет. Біріншіден, талданған зерттеулердің көпшілігі бейнелік ойлауды тікелей емес, оқу, бейімделу немесе функционалдық дағдыларды бағалайды; бейнелік ойлаудың өзіне арнайы бағытталған эмпирикалық зерттеулер әлі де аз. Екіншіден, дәлелдердің едәуір бөлігі шағын іріктемелерге, бір субъектілі дизайнға немесе ересек қатысушыларға негізделген [10; 15]. Үшіншіден, отандық квазиэксперименттің іріктемесінде зияты зақымдалған оқушылар ерекше білім беру қажеттіліктерінің басқа санаттарымен бірге қарастырылған және араласу ұзақтығы сегіз аптамен шектелген [7].

Сонымен бірге жүйелі шолулар мен метаталдаулар нәтижелерінің бағыты бірізді: цифрлық дидактикалық ойындар мен ТШ-қосымшалар дәстүрлі оқытумен салыстырғанда көбіне оң әсер береді, ал әсердің мөлшері қатысушылардың сипатына, тапсырманың мазмұнына және ересектің сүйемелдеуіне байланысты өзгереді [13; 14]. Бұл тұжырым ұсынылған модельдегі негізгі идеяны қолдайды: технология өздігінен емес, педагогикалық мақсатқа бағындырылған және баланың даму деңгейіне бейімделген жағдайда тиімді.

Практикалық тұрғыдан Қазақстан жағдайында үш мәселе ерекше назар аударуды қажет етеді. Бірінші – зияты зақымдалған оқушыларға бейімделген, қазақ тіліндегі цифрлық ресурстардың тапшылығы, оны отандық сауалнама деректері де растайды [7]. Екінші – педагогтердің технологияны түзету міндеттерімен үйлестіре қолдануға дайындығы [8; 9]. Үшінші – отбасылардың цифрлық мүмкіндіктеріндегі айырмашылық, ол үй жағдайындағы бекіту жұмысының біркелкі болмауына әкелуі мүмкін. Сондықтан ұсынылған модельді енгізу мұғалімдерді даярлаумен, ресурстарды бейімдеумен және ата-аналарға әдістемелік қолдау көрсетумен қатар жүргізілуі тиіс.

Шолу нәтижелері ғылыми әдебиеттегі бірқатар олқылықты да айқындайды. Біріншіден, бейнелік ойлаудың өзін стандартталған әдістемелермен (қиылған суреттерді құрастыру, сюжеттік суреттер сериясын ретімен орналастыру, үлгі бойынша құрастыру [5]) бағалайтын жарияланымдар өте аз. Екіншіден, қазақ тілді білім беру ортасында жүргізілген зерттеулер саны шектеулі. Үшіншіден, технологиялардың зияты зақымдалған балалардың ойлауына ұзақ мерзімді әсері зерделенбеген. Ұсынылған концептуалдық модельді осы олқылықтарды толтыруға бағытталған кейінгі зерттеулер үшін теориялық бағдар ретінде қарастыруға болады.

Қорытынды

Әдебиетке шолу нәтижелері заманауи технологиялардың зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының бейнелік ойлауын дамытуда айтарлықтай әлеуеті бар екенін көрсетті. Scopus деректер қорында индекстелген отандық және шетелдік зерттеулер толықтырылған шындықтың, цифрлық дидактикалық ойындардың, планшеттік қосымшалар мен виртуалды шындықтың танымдық, оқу және бейімделу дағдыларына оң ықпалын растайды, алайда әсердің мөлшері зерттеу дизайнына, қатысушылардың сипатына және педагогикалық сүйемелдеуге байланысты өзгереді. Шолу негізінде «нақты зат → цифрлық бейне → ойдағы бейне → нақты әрекет» тізбегіне сүйенген, сенсорлық-қабылдау, заттық-бейнелік, көрнекі-схемалық және бейнені тасымалдау кезеңдерінен тұратын концептуалдық модель жинақталды. Цифрлық технологиялар нақты заттармен практикалық әрекетті алмастырмай, оны толықтырып, педагогтің сөзбен сүйемелдеуімен және біртіндеп күрделендіру қағидатымен ұштасқан жағдайда ғана бейнелік ойлауды дамытудың тиімді құралына айналады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/962503>
2. Inbusiness.kz. – URL: <https://www.inbusiness.kz/kz/last/ministrlik-inklyuzivti-bilim-beruge-bagyttalghan-zhumysty-kushejtude>
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 184 с.
6. Kulnazarova, G. Cognitive Therapy for Children with Intellectual Disabilities: A New Look at Social Adaptation Skills and Interpersonal Relationships / G. Kulnazarova, Zh. Namazbaeva, L. Butabayeva, L. Tulepova // Occupational Therapy International. – 2023. – Vol. 2023. – Article ID 6466836. – DOI: 10.1155/2023/6466836.
7. Rakhimzhanova, L. Using Augmented Reality to Teach Digital Literacy Course to Primary School Children with Special Educational Needs / L. Rakhimzhanova, D. Issabayeva, J. Kultan [et al.] // European Journal of Educational Research. – 2025. – Vol. 14, No. 1. – P. 55–71. – DOI: 10.12973/eu-jer.14.1.55.
8. Stambekova, A. Education for the disabled in accordance with the quality of inclusive education in the distance education process / A. Stambekova, S. Zhakipbekova, K. Tussubekova [et al.] // World Journal on Educational Technology: Current Issues. – 2022. – Vol. 14, No. 1. – P. 316–328. – DOI: 10.18844/wjet.v14i1.6760.
9. Елисеева, И. Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: методические рекомендации / И. Г. Елисеева, А. К. Ерсарина. – Алматы: ННПЦ коррекционной педагогики, 2019.
10. Baragash, R. S. Augmented reality in special education: a meta-analysis of single-subject design studies / R. S. Baragash, H. Al-Samarraie, A. I. Alzahrani, O. Alfarraraj // European Journal of Special Needs Education. – 2020. – Vol. 35, No. 3. – P. 382–397.
11. Cakir, R. The effectiveness of augmented reality environments on individuals with special education needs / R. Cakir, O. Korkmaz // Education and Information Technologies. – 2019. – Vol. 24, No. 2. – P. 1631–1659. – DOI: 10.1007/s10639-018-9848-6.

12. Lin, C.-Y. Augmented reality in educational activities for children with disabilities / C.-Y. Lin, H.-C. Chai, J.-Y. Wang [et al.] // *Displays*. – 2016. – Vol. 42. – P. 51–54. – DOI: 10.1016/j.displa.2015.02.004.
13. Tsikinas, S. Studying the effects of computer serious games on people with intellectual disabilities or autism spectrum disorder: A systematic literature review / S. Tsikinas, S. Xinogalos // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2019. – Vol. 35, No. 1. – P. 61–73. – DOI: 10.1111/jcal.12311.
14. Derks, S. Improving adaptive and cognitive skills of children with an intellectual disability and/or autism spectrum disorder: Meta-analysis of randomised controlled trials on the effects of serious games / S. Derks, A. M. Willemsen, P. S. Sterkenburg // *International Journal of Child-Computer Interaction*. – 2022. – Vol. 33. – Article 100488. – DOI: 10.1016/j.ijcci.2022.100488.
15. Franze, A. Immersive virtual reality is more effective than non-immersive devices for developing real-world skills in people with intellectual disability / A. Franze, T. Loetscher, N. C. Gallomarinio [et al.] // *Journal of Intellectual Disability Research*. – 2024. – Vol. 68, No. 12. – P. 1358–1373. – DOI: 10.1111/jir.13177.
16. Kagohara, D. M. Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review / D. M. Kagohara, L. van der Meer, S. Ramdoss [et al.] // *Research in Developmental Disabilities*. – 2013. – Vol. 34, No. 1. – P. 147–156. – DOI: 10.1016/j.ridd.2012.07.027.

FTAMP 14.29.29

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.005>

Құмарғали Бибінұр Қанатқызы

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, «Арнайы педагогика» БББ
магистранты, Алматы, Қазақстан

АТА-АНА МЕН ЛОГОПЕДТІҢ БІРЛЕСКЕН ЖҰМЫСЫНДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ҚҰРАЛДАРДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа. Мақалада ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысында цифрлық құралдарды қолданудың тиімділігі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – цифрлық технологиялардың логопедиялық түзету үдерісінің сабақтастығына, ата-аналардың белсенді қатысуына және балалардың байланыстырып сөйлеу тілі дағдыларына ықпалын анықтау. Зерттеу барысында әдебиеттерге шолу, теориялық талдау, педагогикалық бақылау, сауалнама, эксперимент және салыстырмалы талдау әдістері қолданылды. Қалыптастырушы экспериментте Canva ЖИ, Wordwall, LearningApps, WhatsApp/Telegram және бейнебайланыс құралдары пайдаланылды. Цифрлық құралдар арқылы ата-аналарға үй тапсырмалары, аудио-бейнематериалдар мен интерактивті жаттығулар ұсынылып, логопед тарапынан тұрақты кері байланыс берілді. Эксперимент нәтижелері төмен деңгей көрсеткіштерінің азайып, орташа және жоғары деңгей көрсеткіштерінің артқанын көрсетті. Зерттеу нәтижелері цифрлық технологияларды дәстүрлі логопедиялық

әдістермен үйлестіру ата-ана мен маман арасындағы өзара әрекетті күшейтіп, түзету жұмысының жүйелілігін арттыруға мүмкіндік беретінін дәлелдейді.

Түйін сөздер: ата-ана, логопед, цифрлық құралдар, сөйлеу тілі, байланыстырып сөйлеу тілі.

Құмарғали Бибінұр Қанатқызы

Магистрант образовательной программы «Специальная педагогика» Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ РОДИТЕЛЕЙ И ЛОГОПЕДА

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения цифровых инструментов в совместной работе родителей и логопеда. Цель исследования заключается в определении влияния цифровых технологий на непрерывность логопедической коррекции, активность родителей и развитие у детей навыков построения предложений и связной речи. В исследовании использовались методы обзора литературы, теоретического анализа, педагогического наблюдения, анкетирования, эксперимента и сравнительного анализа. В ходе формирующего эксперимента применялись Canva AI, Wordwall, LearningApps, мессенджеры WhatsApp/Telegram и средства видеосвязи. Родителям предоставлялись домашние задания, аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения, а логопед обеспечивал регулярную обратную связь. Результаты эксперимента показали снижение доли показателей низкого уровня и увеличение показателей среднего и высокого уровней. Полученные данные свидетельствуют о том, что сочетание цифровых технологий с традиционными логопедическими методами способствует повышению системности коррекционной работы и укреплению взаимодействия между специалистом и семьей.

Ключевые слова: родители, логопед, цифровые инструменты, речь, связная речь.

Kumargali Bibinur Kanatkyzy

Master's student of the educational program «Special Pedagogy», Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

THE EFFECTIVENESS OF DIGITAL TOOLS IN COLLABORATIVE WORK BETWEEN PARENTS AND SPEECH THERAPISTS

Annotation. The article examines the effectiveness of digital tools in collaborative work between parents and speech therapists. The aim of the study is to determine the influence of digital technologies on the continuity of speech therapy intervention, parental involvement, and the development of children's sentence-building and connected speech skills. The study employed literature review, theoretical analysis, pedagogical observation, questionnaires, experimental methods, and comparative analysis. During the formative experiment, Canva AI, Wordwall, LearningApps, WhatsApp/Telegram messengers, and video communication tools were used. Parents received home assignments, audio and video materials, and interactive exercises, while the speech therapist provided regular feedback and methodological support. The experimental results demonstrated a decrease in low-level indicators and an increase in medium- and high-level performance. The findings suggest that combining digital technologies with traditional speech therapy methods can strengthen cooperation between parents and specialists, improve the continuity of home-based practice, and enhance the organization of corrective speech work.

Keywords: parents, speech therapist, digital tools, speech, connected speech.

Кіріспе

Қазіргі арнайы педагогика мен логопедиялық тәжірибеде түзету жұмысының нәтижелілігі маман өткізетін сабақтардың мазмұнымен ғана шектелмейді. Баланың сөйлеу дағдыларын қалыптастыру мен бекіту жүйелі қайталауды, күнделікті тілдік тәжірибені және логопед пен ата-ана арасындағы тұрақты кері байланысты талап етеді. Осы тұрғыдан ата-ананы түзете-дамыту үдерісіне белсенді қатыстыру логопедиялық көмектің сабақтастығын қамтамасыз ететін маңызды шарттардың бірі болып табылады. Алайда үй жағдайында логопед ұсынған тапсырмалардың дұрыс орындалуын бақылау, жаттығуларды түсіндіру және баланың нәтижесін жүйелі тіркеу дәстүрлі өзара әрекет формаларында белгілі бір қиындықтар туғызады. Мұндай жағдайда цифрлық құралдар маман мен отбасы арасындағы байланысты толықтыратын тиімді ресурс ретінде қарастырылады.

Қазақстандағы арнайы және инклюзивті білім беру жүйесінің көрсеткіштері мәселенің өзектілігін айқындайды. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің мәліметі [1] бойынша, 2025 жылдың басында елімізде ерекше білім беру қажеттілігі бар 235 мың бала тіркеліп, олардың 85%-ы арнайы психологиялық-педагогикалық қолдаумен қамтылған. Арнайы ұйымдар саны 504-ке дейін ұлғайып, мектептердің 90%-ында инклюзивті білім алуға жағдай жасалған. 2025 жылдың қорытындысында елімізде 537 бейінді ұйым және 1095 қолдау кабинеті жұмыс істеп, инклюзивті ортада 94 527 бала білім алған. Бұл деректер арнайы психологиялық-педагогикалық көмектің ауқымы кеңейіп келе жатқанын көрсетеді. Сонымен қатар аталған көрсеткіштер ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың жалпы санын сипаттайтынын және сөйлеу бұзылыстары бар балалардың жеке статистикасы ретінде қарастырылмайтынын ескеру қажет.

Цифрлық құралдарды логопедиялық жұмыста қолданудың алғышарттарын Қазақстандағы цифрландыру көрсеткіштері де растайды. Ұлттық статистика бюросының [2] 2025 жылғы зерттеуінде 21 мың үй шаруашылығы қамтылып, 16-74 жас аралығындағы халықтың 95,6%-ы интернетті пайдаланатыны, ал 92,4%-ының цифрлық сауаттылық дағдылары бар екені анықталған. Компьютерді, ноутбукты немесе планшетті пайдаланатындардың үлесі 88,2%-ды құраған. Бұл көрсеткіштер мессенджерлерді, бейнебайланысты, мобильді қосымшаларды және электрондық тапсырмаларды логопед пен ата-ана арасындағы өзара әрекетте қолдануға қажетті техникалық мүмкіндіктердің қалыптасқанын көрсетеді.

Логопед пен ата-ананың бірлескен жұмысында цифрлық құралдар бірнеше міндетті қатар шешуге мүмкіндік береді. Маман артикуляциялық, тыныс алу, фонематикалық қабылдау, сөздік қор мен байланыстырып сөйлеуді дамытуға арналған тапсырмаларды бейне, аудио немесе интерактивті материал түрінде ұсына алады. Ата-ана баланың тапсырманы орындау барысын тіркеп, нәтижесін маманға жібереді, ал логопед кері байланыс беріп, келесі тапсырмаларды баланың жетістігіне қарай бейімдейді. Нәтижесінде логопедиялық сабақ пен үй жағдайындағы жаттығу арасында сабақтастық қалыптасады.

Сонымен бірге интернетке қолжетімділіктің жоғары болуы цифрлық жұмыстың автоматты түрде тиімді болатынын білдірмейді. Нәтиже қолданылатын платформаның қолжетімділігіне, материалдың баланың жасына және сөйлеу ерекшеліктеріне сәйкестігіне, ата-ананың цифрлық құзыреттілігіне, нұсқаулықтардың түсініктілігіне және кері байланыстың жүйелілігіне тәуелді. Сондай-ақ экран уақытын реттеу, жеке деректердің құпиялылығын сақтау және цифрлық тапсырмаларды тікелей педагогикалық жұмысты алмастыратын емес, оны толықтыратын құрал ретінде қолдану маңызды.

Осыған байланысты ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысында цифрлық құралдарды қолданудың тиімділігін анықтау, олардың кері байланыс сапасына, үй тапсырмаларының жүйелілігіне, ата-ананың түзету үдерісіне қатысуына және баланың

сөйлеу дағдыларын бекітуіне ықпалын зерделеу ғылыми-практикалық тұрғыдан өзекті болып табылады.

Материалдар мен әдістер

Тақырып бойынша эксперименттік жұмыс Алматы қаласындағы «ВОТАМ» түзетеді дамыту орталығының базасында өткізілді. Зерттеуге сөйлеу тілі жалпы дамымаған (СТЖД) алты бала қатысты. Балалардың жасы 5-6 жас. Қатысушылардың орташа жасы – 5,3 жас.

Мақала мазмұнында ұсынылған зерттеудің мақсаты ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысында цифрлық құралдарды қолданудың тиімділігін теориялық және эксперименттік тұрғыдан анықтау болып табылады. Осы мақсатқа сәйкес зерттеуде келесі *сұрақтар* қарастырылды:

- ата-ана мен логопедтің өзара әрекетінде цифрлық құралдарды қолданудың негізгі бағыттары қандай?
- цифрлық технологиялар ата-аналардың логопедиялық түзету үдерісіне қатысу белсенділігіне қалай әсер етеді?
- цифрлық құралдарды жүйелі қолдану баланың үй жағдайында логопедиялық тапсырмаларды орындау сапасы мен тұрақтылығына ықпал ете ме?
- дәстүрлі және цифрлық өзара әрекет формаларын үйлестірудің қандай мүмкіндіктері бар?

Зерттеу мәселесін шешу үшін теориялық және эмпирикалық әдістер кешені қолданылды:

- *Әдебиеттерге шолу әдісі*. Ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысы және логопедиялық тәжірибеде цифрлық құралдарды қолдануға қатысты отандық және шетелдік ғылыми еңбектер талданды.
- *Теориялық талдау әдісі*. Ғылыми әдебиеттердегі негізгі тұжырымдар жүйеленіп, цифрлық құралдардың логопед пен ата-ана арасындағы өзара әрекетке ықпалы анықталды.
- *Эксперименттік әдіс*. Цифрлық құралдарды қолданудың тиімділігі анықтаушы, қалыптастырушы және бақылау кезеңдері арқылы тексерілді. Эксперимент СТЖД балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту мәселесіне бағытталды. (В.П. Глухов әдістемесі бойынша үш тапсырма: «Сөйлем құрастыр» әдісі, «Ертегіні баянда, «Суреттен сөйлем құра» әдісі). Әр әдіс авторлық әдістеме критерийлеріне сүйене отырып, жоғары, орташа және төмен деңгейлері бойынша бағаланды.
- *Сауалнама әдісі*. Ата-аналардың цифрлық құралдарды қолдану тәжірибесі, қолайлылығы және логопедпен кері байланысқа көзқарасы анықталды.
- *Салыстырмалы талдау әдісі*. Экспериментке дейінгі және кейінгі көрсеткіштер салыстырылып, цифрлық құралдарды қолдану нәтижесіндегі өзгерістер анықталды.
- *Статистикалық өңдеу әдісі*. Алынған сандық мәліметтер пайыздық көрсеткіштер мен салыстырмалы мәндер арқылы өңделді.

Зерттеу нәтижелері

Ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысы сөйлеу тілі бұзылыстарын түзетудің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Логопедиялық сабақ барысында қалыптасқан дағдылардың күнделікті жағдайда бекітілуі көбіне ата-ананың түзету үдерісіне қаншалықты жүйелі қатысатынына байланысты. Қазіргі цифрландыру жағдайында бұл өзара әрекет дәстүрлі кеңес беру шеңберінен шығып, мессенджерлер, бейнебайланыс, интерактивті платформалар, мультимедиялық материалдар және жасанды интеллект негізіндегі құралдар арқылы жүзеге асырылуда. Мұндай технологиялар логопед пен отбасы арасындағы байланысты жеделдетіп қана қоймай, тапсырмаларды баланың жеке қажеттіліктеріне сәйкес бейімдеуге мүмкіндік береді.

Отандық зерттеулерде цифрлық технологияларды инклюзивті және арнайы білім беру жағдайында қолдану білім алушының жеке мүмкіндіктерін ескеруге бағытталған құрал ретінде қарастырылады. А.Б. Шадырова мен А.Б. Дошыбеков цифрлық білім беру ортасының құрылымында платформаны, оқу мазмұнын және күтілетін нәтижені өзара байланысты компоненттер ретінде қарастырады. Авторлар цифрлық құрылғыларды жаттықтыру, оқуға көмек көрсету және білім алушының мүмкіндіктерін кеңейту мақсатында пайдалануға болатынын көрсетеді [3]. Бұл қағида логопедиялық жұмыста да маңызды: цифрлық тапсырма баланың сөйлеу әрекетін алмастырмай, белгілі бір тілдік дағдыны қайталап орындауға, бекітуге және бақылауға мүмкіндік беруі тиіс.

Ата-анамен тұрақты қарым-қатынас орнату мәселесі отандық зерттеулерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау тұрғысынан да қарастырылады. Р. Керимбаева және авторлар отбасыға жүйелі психологиялық-педагогикалық қолдау қажет екенін көрсетіп, қолдау формаларының қатарында қашықтан өзара әрекеттесу технологияларын да атап өтеді [4]. Логопедиялық тәжірибеде мұндай тәсіл ата-ананың маманнан тек дайын тапсырма алуымен шектелмей, тапсырманы орындау барысы бойынша кеңес алып, баланың нәтижесін аудио немесе бейне форматында ұсынып, жедел кері байланыс алуына мүмкіндік береді.

Ресейлік зерттеушілер О.А. Козырева және әріптестері ақпараттық-коммуникациялық технологияларды дәстүрлі түзету-логопедиялық әдістерді толықтыратын құрал ретінде сипаттайды. Авторлар цифрлық материалдарды байланыстырып сөйлеуді дамыту, көрнекілікті күшейту және баланың оқу әрекетіне қызығушылығын қолдау мақсатында пайдалануға болатынын көрсетеді [5].

Шетелдік зерттеулерде цифрлық өзара әрекет әсіресе telepractice, яғни қашықтан логопедиялық қолдау аясында кеңінен зерттелген. M.R. Snodgrass және әріптестері онлайн технологияларды ата-аналарды оқыту мен коучинг жүргізудің құралы ретінде қарастырып, логопедтің ата-анаға баланың коммуникациялық дағдыларын дамыту стратегияларын үйретуіне мүмкіндік беретінін негіздейді [6]. Зерттеуде телепрактика ата-ананы түзету жұмысының белсенді қатысушысына айналдыратын модель ретінде сипатталған.

Осы бағыттағы L.H. Finestack және әріптестерінің зерттеуінде логопед пен ата-ана арасындағы қашықтан жұмыс «үйрету – үлгі көрсету – бағыттау – нәтижені талдау» қағидасымен ұйымдастырылған. Авторлар ата-ананың маман басшылығымен коммуникациялық стратегияларды үй жағдайында қолдануы жүзеге асырылуы мүмкін екенін және мұндай формат ата-ана мен маман арасындағы жүйелі өзара әрекетті қамтамасыз ететінін көрсетеді [7].

Осы зерттеулерді талдау цифрлық құралдардың негізгі педагогикалық құндылығы жеке платформаның өзінде емес, логопед – ата-ана – бала арасындағы тұрақты кері байланысты ұйымдастыруында екенін көрсетеді. Сондықтан цифрлық технологияларды дәстүрлі логопедиялық әдістермен үйлестіріп, тапсырмаларды баланың сөйлеу мүмкіндіктеріне сәйкес таңдау және ата-анаға нақты әдістемелік нұсқаулық беру олардың нәтижелі қолданылуының негізгі шарты болып саналады.

Жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижелері бойынша зерттеуге алынған балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің бастапқы деңгейі төмендегі нәтижелерді көрсетті:

Кесте 1 – Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Зерттеу әдісінің атауы	Төмен деңгей	Орташа деңгей	Жоғары деңгей
Сөйлем құрастыр	50%	40%	10%
Ертегіні баянда	60%	40%	-
Суреттен сөйлем	60%	30%	10%

кұра			
------	--	--	--

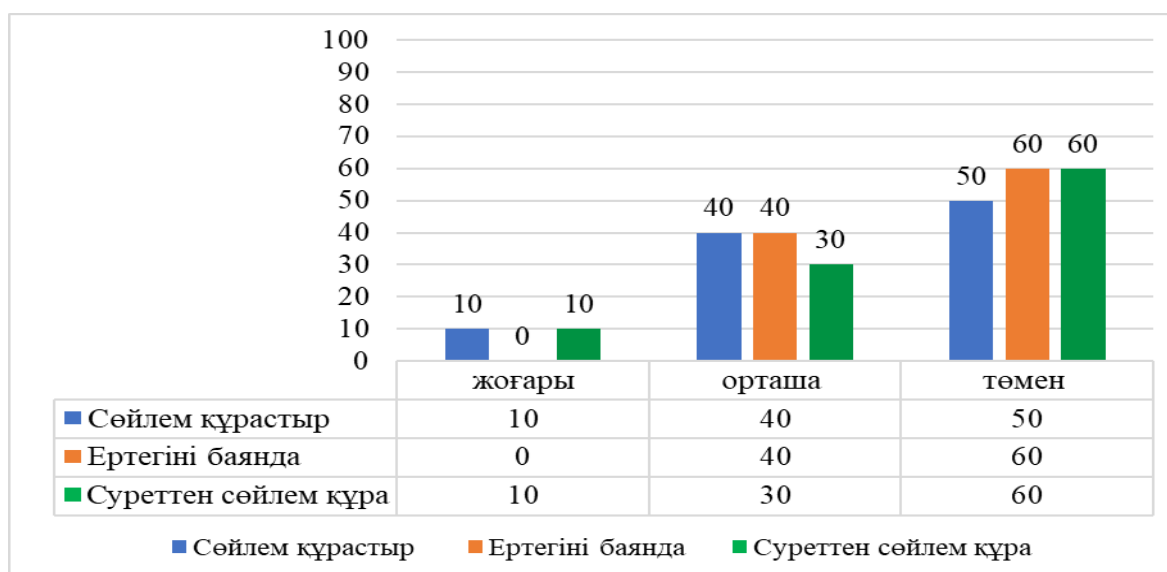
Анықтаушы эксперимент нәтижелері балалардың сөйлеу дағдыларының басым бөлігінде төмен және орташа деңгейдің басым екенін көрсетті. «Сөйлем құрастыр» тапсырмасы бойынша балалардың 50%-ы төмен, 40%-ы орташа, тек 10%-ы жоғары деңгей көрсетті. Бұл балалардың өз ойын грамматикалық тұрғыдан дұрыс және толық сөйлем түрінде құрастыруда қиындықтары бар екенін аңғартады.

«Ертегіні баянда» тапсырмасында төмен деңгей көрсеткіші 60%-ды, орташа деңгей 40%-ды құрады, ал жоғары деңгей анықталмады. Бұл нәтиже балалардың оқиға желісін ретімен жеткізу, негізгі мазмұнды сақтау және байланыстырып баяндау дағдылары жеткілікті қалыптаспағанын көрсетеді.

«Суреттен сөйлем құра» тапсырмасы бойынша да төмен деңгей 60% болды, орташа деңгей 30%-ды, жоғары деңгей 10%-ды құрады. Демек, балалардың сурет мазмұнын түсініп, оны сөйлем арқылы жүйелі жеткізуінде сөздік қорды қолдану, сөйлем құрылымын сақтау және ойды байланыстыра білдіру жағынан қиындықтар байқалды.

Жалпы, анықтаушы эксперимент нәтижелері бойынша төмен деңгейдің 50-60% аралығында басым болуы, ал жоғары деңгейдің 0-10% ғана болуы балалардың сөйлем құрастыру және байланыстырып сөйлеу дағдыларын мақсатты түрде дамыту қажеттігін көрсетті. Алынған нәтижелер кейінгі қалыптастырушы эксперимент барысында арнайы ұйымдастырылған логопедиялық жұмыстарды және ата-анамен бірлескен цифрлық қолдау құралдарын қолданудың қажеттілігін негіздейді.

Зерттеудің анықтаушы эксперимент кезеңінің нәтижелері бойынша төмендегі диаграмма ұсынылады:



Сурет 1 – Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Әрі қарай зерттеу контенті қалыптастырушы экспериментпен жалғасты. Қалыптастырушы экспериментке СТЖД бар балалар және олардың ата-аналары қатысты.

Қалыптастырушы эксперименттің мақсаты ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысында әртүрлі цифрлық технологияларды үйлестіре қолдану арқылы балалардың сөйлем құрастыру және байланыстырып сөйлеу дағдыларын дамыту болды. Эксперимент барысында логопедиялық сабақта орындалған жұмыстар ата-ананың қатысуымен үй жағдайында жалғастырылып, цифрлық құралдар тапсырма беру, кері байланыс орнату және нәтижені бақылау үшін пайдаланылды.

Ата-ана мен логопед арасындағы тұрақты байланыс *WhatsApp* немесе *Telegram* мессенджерлері арқылы жүргізілді. Логопед ата-аналарға апталық тапсырмаларды, қысқа нұсқаулықтарды, аудио және бейнематериалдарды жіберіп отырды. Ата-аналар баланың тапсырманы орындауын аудио немесе бейне түрінде тіркеп, логопедке кері байланыс ретінде жолдады. Қажет болған жағдайда Zoom немесе Google Meet арқылы қысқа онлайн-кеңестер ұйымдастырылып, тапсырмаларды орындау тәсілдері түсіндірілді. Аталған онлайн кеңес беру қызметі аптасына бір рет өткізілді. Мұнда тек кеңес беру ғана емес, ортақ жоспар құру да іске асырылды.

Қалыптастырушы эксперимент барысында бірнеше цифрлық құрал кешенді түрде қолданылды. Canva ЖИ арқылы тақырыптық суреттер мен цифрлық карточкалар дайындалды. Wordwall және LearningApps платформаларында интерактивті сөйлеу тапсырмалары ұйымдастырылды. WhatsApp/Telegram мессенджерлері арқылы ата-аналарға тапсырмалар, аудио және бейнематериалдар жіберіліп, орындалған жұмыстар бойынша кері байланыс алынды. Қажет жағдайда Zoom немесе Google Meet арқылы онлайн-кеңес жүргізілді.

Эксперимент барысында цифрлық құралдар бір-бірін алмастыратын емес, бірін-бірі толықтыратын құралдар жүйесі ретінде қолданылды. Canva ЖИ көрнекі материалдарды жедел дайындауға, Wordwall және LearningApps интерактивті жаттығулар ұйымдастыруға, мессенджерлер күнделікті кері байланыс орнатуға, ал бейнебайланыс ата-аналарға әдістемелік кеңес беруге пайдаланылды. Осылайша логопедиялық сабақ, үй тапсырмасы және ата-анамен жұмыс өзара сабақтасқан түрде ұйымдастырылды.

Қалыптастырушы эксперимент алты ай көлемінде өткізіліп, нәтижелерін бағалау үшін қорытынды эксперимент ұйымдастырылды. Онда келесі нәтижелер алынды:

Кесте 2 – Қалыптастырушы эксперимент нәтижелері

Зерттеу әдісінің атауы	Төмен деңгей	Орташа деңгей	Жоғары деңгей
Сөйлем құрастыр	40%	50%	10%
Ертегіні баянда	40%	50%	10%
Суреттен сөйлем құра	50%	30%	20%

Қалыптастырушы эксперимент нәтижелерін анықтаушы кезең көрсеткіштерімен салыстыру балалардың сөйлеу дағдыларында оң өзгерістер болғанын көрсетті. «Сөйлем құрастыр» тапсырмасында төмен деңгей 50%-дан 40%-ға төмендеп, орташа деңгей 40%-дан 50%-ға артты. Жоғары деңгей 10% көрсеткішінде сақталды. Бұл балалардың бір бөлігінің төмен деңгейден орташа деңгейге ауысқанын байқатады.

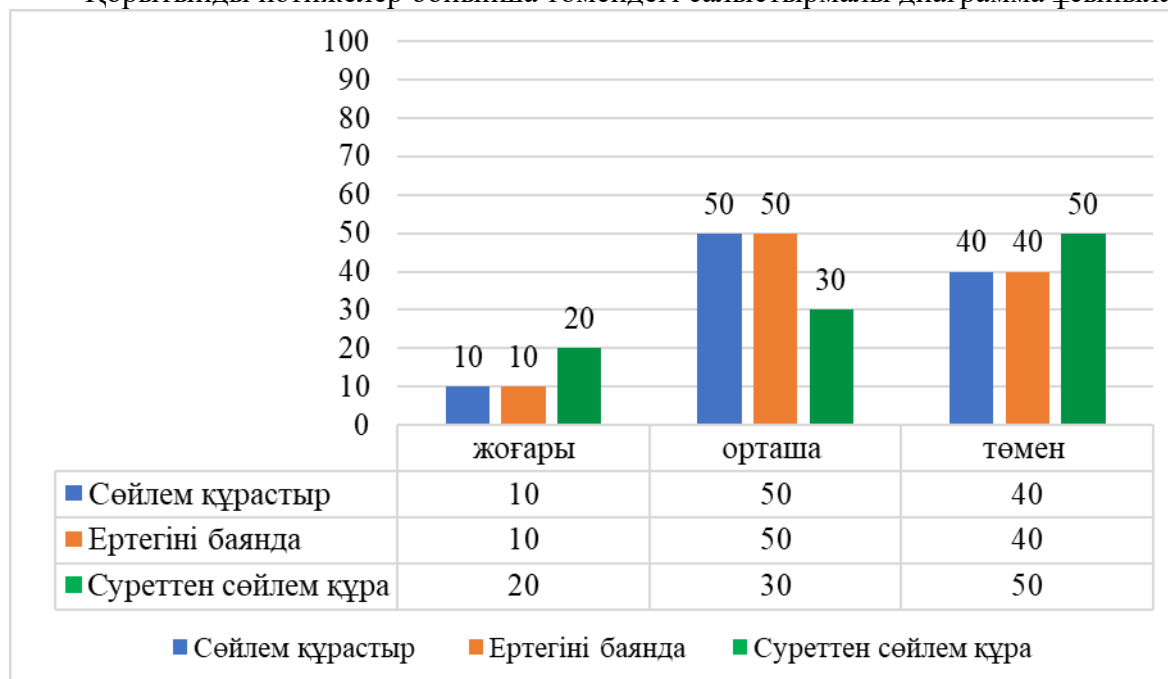
«Ертегіні баянда» тапсырмасында өзгеріс айқынырақ болды: төмен деңгей 60%-дан 40%-ға дейін төмендеді, орташа деңгей 40%-дан 50%-ға өсті, ал анықтаушы кезеңде болмаған жоғары деңгей 10%-ға жетті. Бұл балалардың оқиға желісін ретімен жеткізуі мен байланыстырып сөйлеу дағдыларында ілгерілеу бар екенін көрсетеді.

«Суреттен сөйлем құра» тапсырмасында төмен деңгей 60%-дан 50%-ға төмендеп, орташа деңгей 30% деңгейінде сақталды, ал жоғары деңгей 10%-дан 20%-ға артты. Демек, сурет мазмұны бойынша сөйлем құрастыруда жоғары нәтиже көрсеткен балалар үлесі көбейген.

Салыстырмалы талдау барысында барлық тапсырмаларда төмен деңгей көрсеткіштерінің 10–20 пайыздық тармаққа азайғаны, ал орташа және жоғары деңгей көрсеткіштерінің өскені байқалды. Ең елеулі өзгеріс «Ертегіні баянда» тапсырмасында анықталды. Бұл қалыптастырушы кезеңде ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысында

қолданылған цифрлық құралдардың балалардың сөйлем құрастыру және байланыстырып сөйлеу дағдыларын дамытуға оң ықпал еткенін көрсетеді.

Қорытынды нәтижелер бойынша төмендегі салыстырмалы диаграмма ұсынылады:



Сурет 2 – Қалыптастырушы эксперимент нәтижелері

Талқылау

Зерттеу нәтижелері ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысында цифрлық құралдарды жүйелі қолдану балалардың сөйлем құрастыру және байланыстырып сөйлеу дағдыларының оң динамикасына ықпал еткенін көрсетті. Қалыптастырушы эксперименттен кейін төмен деңгейдегі көрсеткіштердің азаюы және орташа, жоғары деңгей үлесінің өсуі цифрлық қолдаудың түзету жұмысының сабақтастығын күшейткенін аңғартады.

Бірлескен жұмыс жағдайында тұрақты орындалуымен және ата-ананың түзету үдерісіне белсенді қатысуымен байланысты. Canva ЖИ, Wordwall, LearningApps, мессенджерлер және бейнебайланыс құралдары тапсырмаларды көрнекі, қолжетімді және жедел ұсынуға мүмкіндік берді. Сонымен қатар логопедтің тұрақты кері байланысы ата-ананың тапсырмаларды дұрыс ұйымдастыруына және баланың жеке ерекшеліктеріне сәйкес жұмысты түзетуге жағдай жасады.

Сонымен бірге алынған нәтижелерді тек цифрлық құралдардың әсерімен түсіндіру жеткіліксіз. Нәтижеге ата-ананың белсенділігі, тапсырмалардың жүйелілігі, баланың бастапқы сөйлеу деңгейі және логопедтің әдістемелік қолдауы да әсер етеді. Сондықтан цифрлық технологиялар дербес түзету құралы емес, логопед пен ата-ана арасындағы өзара әрекетті күшейтетін қосымша педагогикалық ресурс ретінде қарастырылуы тиіс.

Жалпы, зерттеу нәтижелері цифрлық технологияларды дәстүрлі логопедиялық жұмыспен үйлестіре қолдану ата-ана мен маман арасындағы байланысты тұрақтандырып, баланың үй жағдайындағы сөйлеу тәжірибесін жүйелі жалғастыруға мүмкіндік беретінін көрсетті.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері ата-ана мен логопедтің бірлескен жұмысында цифрлық құралдарды қолдану түзету үдерісінің жүйелілігін арттыратынын көрсетті. Қалыптастырушы

эксперименттен кейін балалардың сөйлем құрастыру және байланыстырып сөйлеу дағдыларында оң өзгерістер байқалды. Canva ЖИ, Wordwall, LearningApps, мессенджерлер және бейнебайланыс құралдары ата-анамен тұрақты кері байланыс орнатуға, үй тапсырмаларын тиімді ұйымдастыруға және логопедиялық жұмысты жалғастыруға мүмкіндік берді. Сондықтан цифрлық технологияларды дәстүрлі логопедиялық әдістермен үйлестіре қолдану ата-ана мен маманның бірлескен жұмысының тиімділігін арттыратын маңызды құрал болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. <https://www.gov.kz>
2. <https://stat.gov.kz/>
3. Шадырова, А. Б. Возможности применения цифровых технологий педагогами в инклюзивном образовании / А. Б. Шадырова, А. Б. Дошыбеков // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2026. – Т. 89, № 1. – С. 196–204. – DOI: 10.51889/2959-5762.2026.89.1.019.
4. Керимбаева, Р. Проблемы психологического сопровождения родителей детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования / Р. Керимбаева, А. Сыздықбаева, М. Оспанбаева [и др.] // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. – 2026. – Т. 86, № 1. – С. 355–366. – DOI: 10.51889/2959-5967.2026.86.1.033.
5. Козырева, О. А. Информационно-коммуникационные технологии в работе учителя-логопеда / О. А. Козырева, Т. В. Варфоломеева, Т. Г. Юдина, Н. Б. Борисова // Ребёнок и общество. – 2025. – № 1. – С. 58–65.
6. Snodgrass, M. R. Telepractice in Speech–Language Therapy: The Use of Online Technologies for Parent Training and Coaching / M. R. Snodgrass, M. Y. Chung, M. F. Biller [et al.] // Communication Disorders Quarterly. – 2017. – Vol. 38, No. 4. – P. 242–254. – DOI: 10.1177/1525740116680424.
7. Finestack, L. H. Feasibility of a Proactive Parent-Implemented Communication Intervention Delivered via Telepractice for Children With Classic Galactosemia / L. H. Finestack, N. Potter, M. VanDam [et al.] // American Journal of Speech-Language Pathology. – 2022. – Vol. 31, No. 6. – P. 2527–2538. – DOI: 10.1044/2022_AJSLP-22-00107.

МРНТИ:14.29.29

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.008>

О.В. Завалишина¹, С.М. Махмутова²

¹кандидат педагогических наук, доцент

²Магистрант 2 курса, по специальности 7М01906-Специальная педагогика: Инклюзивное образование, КазНПУ имени Абая, город Алматы

sabinamahmutova03@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА С ОНР IV УРОВНЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития активного словарного запаса английского языка у учащихся 3 класса с общим недоразвитием речи (ОНР) IV уровня. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации содержания и

методов обучения иностранному языку к особым образовательным потребностям младших школьников с речевыми нарушениями. Рассматриваются такие методические условия, как систематическое введение лексики небольшими тематическими группами, опора на наглядность и предметно-практическую деятельность, многократное воспроизведение слов в различных речевых ситуациях, использование игровых технологий, дифференциация заданий и организация специальной работы над произносительной и смысловой сторонами слова.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, ОНР IV уровня, младшие школьники, английский язык, активный словарный запас, иноязычная лексика, методические условия, речевое развитие, наглядность, игровые технологии.

О.В. Завалишина¹, С.М. Махмутова²

¹ Педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент ² 7M01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қаласы
sabinamahmutova03@gmail.com

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУ БАРЫСЫНДА ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАНДЫҒЫНЫҢ IV ДЕҢГЕЙІ БАР 3-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ БЕЛСЕНДІ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ШАРТТАРЫ

Аңдатпа. Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымағандығының (ЖСТД) IV деңгейі бар үшінші сынып оқушыларының ағылшын тіліндегі белсенді сөздік қорын дамыту мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі сөйлеу тілінде бұзылыстары бар кіші мектеп жасындағы оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктеріне сәйкес шет тілін оқытудың мазмұны мен әдістерін бейімдеу қажеттілігімен байланысты. Мақалада лексикалық материалды шағын тақырыптық топтар бойынша жүйелі түрде енгізу, көрнекілік пен заттық-практикалық әрекеттерге сүйену, сөздерді әртүрлі сөйлеу жағдаяттарында бірнеше рет қайталап қолдану, ойын технологияларын пайдалану, тапсырмаларды саралау, сондай-ақ сөздің айтылу және мағыналық қырларымен арнайы жұмыс жүргізу сияқты әдістемелік шарттар қарастырылады.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілі дамымағандығы, ЖСТД IV деңгейі, кіші мектеп жасындағы оқушылар, ағылшын тілі, белсенді сөздік қор, шет тілінің лексикасы, әдістемелік шарттар, сөйлеу тілін дамыту, көрнекілік, ойын технологиялары.

O. V. Zavalishina¹, S. M. Makhmutova²

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor ² Second-year Master's student in the 7M01906 – Special Pedagogy: Inclusive Education programme, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
sabinamahmutova03@gmail.com

METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING THE ACTIVE ENGLISH VOCABULARY OF THIRD-GRADE STUDENTS WITH LEVEL IV GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article examines the development of active English vocabulary among third-grade students with Level IV general speech underdevelopment (GSU). The relevance of the study stems from the

need to adapt the content and methods of foreign language teaching to the special educational needs of primary school students with speech impairments. The article discusses such methodological conditions as the systematic introduction of vocabulary in small thematic groups, the use of visual aids and object-based practical activities, repeated practice of words in various communicative situations, the application of game-based learning technologies, the differentiation of tasks, and targeted instruction focusing on the pronunciation and semantic aspects of words.

Keywords: general speech underdevelopment, Level IV GSU, primary school students, English language, active vocabulary, foreign language vocabulary, methodological conditions, speech development, visual aids, game-based learning technologies.

Введение. Современная система образования ориентирована на обеспечение доступности качественного обучения для всех школьников, включая детей с особыми образовательными потребностями. В этом контексте особое значение приобретает поиск эффективных методических подходов к обучению иностранному языку учащихся с речевыми нарушениями. Английский язык выступает не только учебным предметом, но и средством развития познавательной активности, коммуникативных умений, памяти, внимания и способности устанавливать связи между языковыми явлениями[1].

Одной из значимых проблем обучения английскому языку младших школьников с общим недоразвитием речи является формирование активного словарного запаса. Для успешного усвоения иностранной лексики ребёнку необходимо не только запомнить звучание и значение слова, но и научиться самостоятельно извлекать его из памяти и использовать в соответствии с коммуникативной задачей. ОНР IV уровня характеризуется относительно развернутой речью при сохраняющихся трудностях языкового оформления высказывания, недостаточной точности употребления отдельных языковых единиц и возможных затруднениях в организации речевого материала. Конкретные проявления нарушения индивидуальны и должны определяться на основании логопедического обследования. При обучении английскому языку эти особенности могут сочетаться с трудностями фонематического различения, установления устойчивой связи между звуковой и графической формами слова, запоминания новой лексики и самостоятельного построения высказываний [2].

Важным является разграничение пассивного и активного словарного запаса. Пассивный словарь включает слова, значение которых учащийся узнаёт при восприятии, тогда как активный словарь предполагает возможность самостоятельно воспроизводить и использовать слова в устной или письменной речи. Поэтому успешность обучения нельзя оценивать исключительно по способности ребёнка соотносить картинку с английским словом или выбирать правильный ответ из предложенных вариантов. Необходимо учитывать самостоятельное называние предметов, использование лексики в словосочетаниях и предложениях, а также перенос усвоенных слов в новые коммуникативные ситуации.

Теоретическую основу исследования составляют положения отечественной логопедии о системном характере речевых нарушений, психолингвистические представления о формировании лексических навыков и методические подходы к обучению иностранным языкам. В трудах Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой и Т.Б. Филичевой раскрываются особенности речевого развития детей с ОНР и направления коррекционно-развивающей работы. Исследования А.А. Леонтьева, И.Л. Бим и Е.Н. Солововой позволяют рассматривать овладение иностранным языком как целенаправленный процесс формирования речевых действий в условиях организованной коммуникации[3-7].

Несмотря на наличие разработанных подходов к развитию лексики и коррекции речевых нарушений, сохраняется необходимость конкретизации методических условий, позволяющих согласовать требования программы по английскому языку с индивидуальными возможностями учащихся третьего класса с ОНР IV уровня.

Материалы и методы исследования.

Исследование предполагает сочетание теоретического анализа проблемы и эмпирической проверки разработанных методических условий. В теоретической части анализируются научные публикации по логопедии, психологии речевой деятельности и методике преподавания иностранных языков. Эмпирическая часть может быть организована на базе общеобразовательной школы, реализующей адаптированные образовательные программы, при наличии необходимых организационных условий и согласия законных представителей учащихся.

До начала исследования необходимо согласовать диагностические задания с учителем английского языка и учителем-логопедом, определить критерии оценки, обеспечить конфиденциальность данных и предусмотреть адаптацию заданий с учётом индивидуальных потребностей детей [8].

В работе предусматривается использование следующих методов:

1. Теоретический анализ литературы — для определения психолого-педагогических закономерностей развития словаря и обоснования методических решений.
2. Педагогическое наблюдение — для фиксации самостоятельности речевых ответов, характера затруднений и потребности в подсказках.
3. Диагностические задания — для оценки узнавания, называния и употребления английских слов.
4. Анализ продуктов речевой деятельности — для выявления точности употребления лексики в словосочетаниях, предложениях и коротких диалогах.
5. Педагогический эксперимент — для проверки динамики развития активного словаря при реализации разработанной методики.
6. Количественный и качественный анализ — для сопоставления результатов диагностики и описания типичных ошибок.

Диагностика активного словарного запаса. Диагностический материал рекомендуется формировать из тематических групп, соответствующих программе третьего класса. Например, это могут быть темы *Family, Colours, Animals, Food, School objects* и *Toys*. Состав словаря необходимо согласовать с фактически изученными темами, чтобы результаты отражали сформированность навыка, а не различия в ранее пройденном материале. Для оценки предлагаются следующие задания:

Задание 1. Узнавание слова. Учащемуся предъявляется английское слово на слух или в письменной форме и несколько изображений. Необходимо выбрать картинку, соответствующую значению слова.

Задание 2. Самостоятельное называние. Учащемуся показывают изображение предмета, животного или действия и предлагают назвать его по-английски без готового речевого образца.

Задание 3. Воспроизведение слова по смысловой подсказке. Учитель описывает предмет или задаёт вопрос, а ребёнок самостоятельно подбирает соответствующее английское слово.

Задание 4. Употребление в словосочетании или предложении. Учащемуся предлагается использовать слово в модели *It is a cat, I like apples* или другой конструкции, соответствующей уровню изученного материала.

Задание 5. Коммуникативное применение. Ребёнок использует изученные слова в коротком диалоге, игре или описании изображения без непосредственного повторения готового ответа за учителем.

При оценивании необходимо отдельно фиксировать узнавание слова и его самостоятельное воспроизведение. Дополнительно учитываются точность значения, понятность произношения, самостоятельность ответа и перенос слова в новую ситуацию. Предлагаемая шкала оценки каждого навыка: 2 балла — правильное выполнение самостоятельно; 1 балл — выполнение после смысловой, зрительной или речевой

подсказки; 0 баллов — неправильный ответ либо отсутствие ответа после предусмотренной помощи[9].

Комплекс методических условий

На основе анализа научных и методических подходов предлагается комплекс из пяти взаимосвязанных условий.

Первое условие — тематическая систематизация и дозированное введение лексики. Новые слова следует объединять в небольшие смысловые группы и вводить с учётом исходных возможностей учащихся. Объём нового материала определяется результатами диагностики, а не единой нормативной цифрой для всех детей. Перед введением новых слов необходимо организовать повторение ранее изученной лексики.

Второе условие — использование полисенсорных опор. Усвоение слова сопровождается предъявлением изображения или предмета, чётким произнесением, прослушиванием аудиозаписи и выполнением доступного действия. Например, при изучении темы *Animals* учащиеся рассматривают изображения животных, слушают названия, соотносят слова с карточками и используют их в речевой игре. Зрительные опоры помогают раскрыть значение слова, а слуховые — формировать связь между звучанием и лексической единицей.

Третье условие — многократное воспроизведение слова в разных контекстах. Лексика закрепляется не только посредством повторения за учителем, но и в упражнениях на самостоятельное называние, классификацию, завершение предложений, описание картинок и диалогическое взаимодействие. Важно варьировать контексты, чтобы ребёнок не ограничивался запоминанием единственного речевого образца.

Четвёртое условие — применение игровых и коммуникативных технологий. Игры «What is missing?», «Guess the animal», «Find and name» и «Shop» позволяют организовать естественное повторение слов и стимулируют самостоятельное речевое действие. Игровые задания должны иметь понятные правила, ограниченное количество новых элементов и возможность постепенного увеличения сложности[10].

Пятое условие — индивидуализация обучения и взаимодействие специалистов. Учитель английского языка и учитель-логопед согласуют способы предъявления материала, определяют трудные для конкретного ребёнка звуковые сочетания и планируют повторение. При необходимости используются карточки с изображениями, речевые модели, дополнительные паузы, уменьшенный объём задания и поэтапное снятие подсказок. Поддержка должна способствовать самостоятельности, а не закреплять постоянную зависимость от готового ответа.

Результаты исследования. На констатирующем этапе исследования было проведено обследование активного словарного запаса 24 учащихся третьего класса с общим недоразвитием речи (ОНР) IV уровня, составивших экспериментальную группу. База исследования: средняя школа № 21, Алматинской области. Для определения исходного уровня сформированности словаря использовалась методика Н. В. Серебряковой «Исследование активного словаря». Обследование было направлено на выявление особенностей владения словарём и определение исходных показателей, необходимых для последующей оценки динамики развития лексических навыков при обучении английскому языку. По результатам обследования учащиеся были распределены на три уровня сформированности активного словарного запаса: высокий, средний и низкий. Количественные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Распределение учащихся экспериментальной группы по уровням сформированности активного словарного запаса на констатирующем этапе

Уровень сформированности активного словаря	Количество учащихся	Доля учащихся, %
Высокий	2	8,3

Средний	18	75,0
Низкий	4	16,7
Всего	24	100,0

Примечание: процентные показатели рассчитаны от общего количества обследованных учащихся (N = 24).

Как видно из таблицы 1, наибольшую долю составили учащиеся со средним уровнем сформированности активного словарного запаса — 18 человек, что соответствует 75,0% от общего числа обследованных. Низкий уровень выявлен у 4 учащихся (16,7%), тогда как высокий уровень продемонстрировали 2 учащихся (8,3%).

Для наглядного представления результатов распределение учащихся по уровням сформированности активного словарного запаса представлено на рисунке 1.

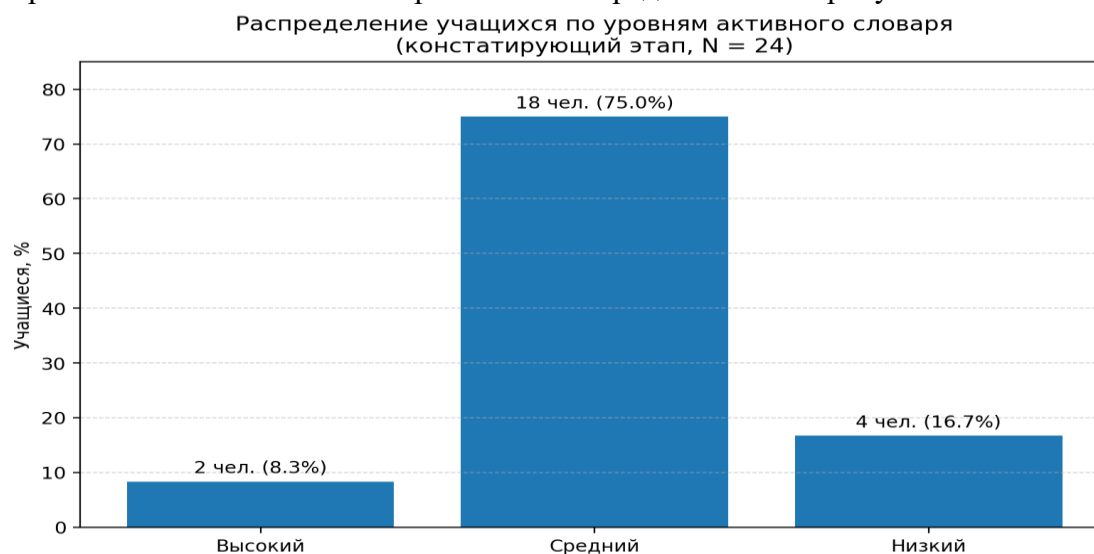


Рисунок 1 — Распределение учащихся экспериментальной группы по уровням сформированности активного словарного запаса на констатирующем этапе (N = 24).

Анализ полученных данных показывает, что в исследуемой группе преобладает средний уровень сформированности активного словарного запаса. Данный результат характеризует исходное распределение учащихся по выделенным уровням и указывает на необходимость дальнейшего изучения возможностей самостоятельного воспроизведения и употребления слов в речевой деятельности. При этом отнесение учащихся к среднему уровню само по себе не позволяет однозначно определить характер и степень сформированности каждого отдельного компонента словарного навыка.

Наличие низкого уровня у 16,7% обследованных учащихся обосновывает целесообразность применения дифференцированного подхода к обучению английскому языку. В частности, методическая работа может включать тематическую систематизацию лексики, использование предметной и графической наглядности, многократное повторение слов в различных контекстах, игровые задания и постепенный переход от воспроизведения слов по образцу к самостоятельному употреблению в предложениях и диалогах.

Доля учащихся с высоким уровнем составила 8,3%. Этот показатель отражает небольшую численность данной категории в экспериментальной группе и подчёркивает необходимость индивидуального анализа диагностических результатов. При интерпретации полученных данных следует учитывать содержание заданий, критерии выделения уровней и особенности речевого развития каждого учащегося.

Таким образом, результаты констатирующего этапа позволили установить исходное распределение 24 учащихся по уровням сформированности активного словарного запаса: высокий уровень выявлен у 8,3% детей, средний — у 75,0%, низкий — у 16,7%. Эти

показатели могут использоваться в качестве исходных данных для последующего сопоставления с результатами контрольного обследования после реализации разработанного комплекса методических условий.

При этом полученное распределение не позволяет делать выводы об эффективности предложенной методики, поскольку на данном этапе формирующая работа ещё не проведена. Для оценки динамики необходимо повторное обследование учащихся с использованием сопоставимых диагностических процедур. Для более обоснованного определения эффекта методики целесообразно также сравнить изменения в экспериментальной и контрольной группах.

Обсуждение. Результативность обучения английской лексике у детей с ОНР IV уровня следует рассматривать с позиции взаимосвязи речевого развития, познавательных процессов и организации учебной деятельности. Задача педагога состоит не только в предъявлении новых слов, но и в обеспечении условий для формирования устойчивых связей между звучанием, значением и употреблением лексической единицы.

Первое направление обсуждения связано с разграничением рецептивного и продуктивного усвоения. Правильное выполнение задания на выбор изображения свидетельствует о распознавании значения слова, однако само по себе не доказывает его включения в активный словарь. Поэтому диагностическая процедура должна предусматривать самостоятельное называние и использование слов в высказывании.

Второе направление касается организации повторения. Механическое многократное произнесение может оказаться недостаточным для переноса слова в самостоятельную речь. Более целесообразно сочетать повторение с изменением задания: сначала ребёнок соотносит слово с изображением, затем самостоятельно называет объект, включает слово в предложение и использует его в диалоге. Такая последовательность создаёт условия для постепенного уменьшения объёма помощи.

Третье направление связано с использованием наглядности и двигательной активности. Предметные действия, изображения и жесты могут облегчать понимание значения новой лексики. Вместе с тем наглядность не должна подменять речевую деятельность: после этапа соотнесения слова с предметом необходимо предлагать задания на воспроизведение без постоянного предъявления образца.

Четвёртое направление — учёт индивидуальных речевых особенностей. Учащиеся с одинаковым логопедическим заключением могут существенно различаться по уровню понимания речи, слухоречевой памяти, произносительным возможностям и опыту изучения иностранного языка. По этой причине методика должна предусматривать вариативность темпа, объёма материала, форм подсказки и способов ответа.

Пятое направление — взаимодействие учителя английского языка и логопеда. Согласование учебной лексики с коррекционно-развивающими задачами позволяет своевременно выявлять трудности и выбирать адекватные способы поддержки. При этом обучение иностранному языку не следует рассматривать как замену логопедической помощи: оно организуется в соответствии с учебными целями и с учётом рекомендаций специалистов.

Ограничением предложенной работы является отсутствие фактических экспериментальных данных. Поэтому нельзя утверждать, что разработанный комплекс уже доказал статистически значимое преимущество перед традиционным обучением. Для подтверждения эффективности необходимы апробация методики, единые диагностические процедуры, сопоставимость групп и анализ индивидуальной динамики. В дальнейшем целесообразно изучить не только непосредственные результаты, но и сохранение словаря через несколько недель после завершения формирующего этапа.

Заключение. Развитие активного словарного запаса английского языка у учащихся третьего класса с ОНР IV уровня требует целенаправленной организации учебного процесса с учётом индивидуальных речевых и познавательных возможностей детей. Основная

методическая задача заключается в обеспечении перехода от узнавания английского слова к его самостоятельному и уместному употреблению в речевой деятельности.

В качестве основных методических условий предложены тематическая систематизация лексики, дозированное введение новых слов, сочетание слуховых и зрительных опор, многократное воспроизведение в различных контекстах, применение игровых коммуникативных заданий, индивидуализация помощи и взаимодействие учителя английского языка с учителем-логопедом.

Для научной проверки гипотезы необходим педагогический эксперимент с констатирующим, формирующим и контрольным этапами, а также количественный и качественный анализ полученных результатов.

Практическая значимость разработки заключается в возможности использовать её как основу для планирования уроков английского языка и организации коррекционно-развивающей поддержки младших школьников с речевыми нарушениями. Перспективы дальнейшей работы связаны с экспериментальной проверкой комплекса, уточнением диагностических критериев и определением условий устойчивого сохранения усвоенной лексики.

Список использованной литературы:

1. Левина Р.Е. (ред.). Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968.
2. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М.: Айрис-пресс, 2004.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: Союз, 1999.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл; Академия, 1997.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
6. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. — М.: Просвещение, 1988.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2002.
8. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. 2nd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
9. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. — Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
10. Webb S., Nation P. How Vocabulary Is Learned. — Oxford: Oxford University Press, 2017.

МРНТИ:14.29.23

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.010>

Байдильдинов Т.Ж.¹, Уәлиева Н.Х.²,

¹педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор

²7M01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

ulvnra@mail.ru

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН ОҚУШЫЛАРДЫҢ МАТЕМАТИКА САБАҚТАРЫНДАҒЫ ОҚУ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫНЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа. Мақалада психикалық дамуы тежелген (ПДТ) оқушылардың математика сабақтарындағы оқу белсенділігін дамытуда ойын технологияларының рөлі теориялық тұрғыдан қарастырылады. Оқу белсенділігінің мотивациялық-эмоциялық, танымдық және реттеуші-әрекеттік өлшемдері мен даму деңгейлері айқындалып, ПДТ бар балалардың математикадағы нақты қиындықтары талданады. Математика сабағында қолдануға болатын ойын технологияларының түрлері жүйеленіп, оларды сабақтың төрт кезеңіне енгізу моделі және тиімділік шарттары ұсынылады. Мақала инклюзивті мектептердің бастауыш сынып мұғалімдері мен арнайы педагогтарға арналған.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген оқушылар, оқу белсенділігі, ойын технологиялары, математика сабағы, инклюзивті білім беру, бастауыш сынып.

Байдильдинов Т.Ж.¹, Уалиева Н.Х.²

¹кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор

²магистрант 2 курса специальности 7М01906 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
ulvnra@mail.ru

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье теоретически рассматривается роль игровых технологий в развитии учебной активности обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) на уроках математики. Определены мотивационно-эмоциональный, познавательный и регулятивно-деятельностный компоненты учебной активности и уровни её развития, проанализированы типичные трудности детей с ЗПР в математике. Систематизированы виды игровых технологий, предложена модель их включения в четыре этапа урока и обоснованы условия эффективности. Материал адресован учителям начальных классов инклюзивных школ и специальным педагогам.

Ключевые слова: задержка психического развития, учебная активность, игровые технологии, урок математики, инклюзивное образование, начальная школа.

Baidildinov T.Zh.¹, Ualiyeva N.Kh.², Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

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

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

ulvnra@mail.ru

THE ROLE OF GAME-BASED TECHNOLOGIES IN DEVELOPING THE LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT IN MATHEMATICS LESSONS

Abstract. *The article examines, from a theoretical perspective, the role of game-based technologies in developing the learning activity of students with delayed mental development in mathematics lessons. The motivational-emotional, cognitive and regulatory-behavioral components of learning activity and its levels of development are defined, and the typical difficulties that these students face in mathematics are analyzed. The article classifies the types of game-based technologies, proposes a model for integrating them into the four stages of a lesson and substantiates the conditions of their effectiveness. The material is intended for primary school teachers in inclusive schools and special education teachers.*

Keywords: delayed mental development, learning activity, game-based technologies, mathematics lessons, inclusive education, primary school.

Кіріспе. Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамыту ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жалпы білім беретін мектепте білім алуына жағдай жасауды көздейді. 2021 жылы 26 маусымда қол қойылған «Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Заң мемлекеттің осындай балаларға жалпы білім беру жүйесінде олардың жеке ерекшеліктерін ескеріп білім алуына жағдай жасау міндетін бекітті [1, 2]. Нәтижесінде жалпы білім беретін сыныптарда психикалық дамуы тежелген (ПДТ) оқушылардың саны артып, мұғалімдерге оқу процесін осы балалардың мүмкіндігіне бейімдеу міндеті жүктелді.

ПДТ бар балалар қалыпты интеллектісі бар, бірақ психикалық процестерінің қалыптасу қарқыны баяу, зейіні тұрақсыз, есте сақтау көлемі шектеулі, ойлау операциялары жеткіліксіз дамыған, оқу мотивациясы тұрақсыз балалар ретінде сипатталады [6, 7, 8]. Бұл ерекшеліктер ең айқын математика сабағында көрінеді, себебі математика дерексіз ұғымдарды, жүйелі ойлауды, ұзақ шоғырланған зейінді және тапсырманы дербес орындауды қажет етеді. Нәтижесінде бала сабаққа қызығушылығын жоғалтып, тапсырманы бастамай қояды немесе тез шаршап, оқу әрекетінен шығып кетеді.

Мұндай балалар үшін ойын әрекеті әлі де маңызды орын алады: ойын олардың жас ерекшеліктеріне жақын, эмоциялық тұрғыдан тартымды және оқу міндетін қабылдауды жеңілдетеді [4, 11]. Осыған байланысты ойын технологияларын математика сабағына мақсатты әрі жүйелі енгізу ПДТ бар оқушылардың оқу белсенділігін арттырудың перспективалы жолы болып табылады. Дегенмен ойынды сабаққа енгізудің нақты кезеңдері, ойын түрлерінің оқу міндеттеріне сәйкестігі және оның тиімділігін бағалау өлшемдері әдістемелік әдебиетте жеткілікті жүйеленбеген, бұл зерттеудің өзектілігін айқындайды.

Зерттеу әдістері. Психологиялық, арнайы педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерді талдау мен жинақтау; нормативтік құжаттарды зерттеу; ойын технологияларын қолдану моделін құру. Теориялық негіз ретінде А.Н. Леонтьевтің әрекет теориясы, Л.С. Выготский мен Д.Б. Эльконин еңбектеріндегі ойын әрекеті туралы ілім, Г.И. Щукинаның оқу-танымдық белсенділікті дамыту тұжырымдамасы, сондай-ақ Т.А. Власова, М.С. Певзнер, У.В. Ульяновская, В.И. Лубовский және Е.С. Слепович зерттеулері алынды. Сонымен қатар, математика сабағындағы оқушылардың әрекетін педагогикалық бақылау (бақылау парағы бойынша); мұғалімдер мен мамандарға арналған сауалнама және әңгімелесу; оқу белсенділігінің даму деңгейін анықтайтын диагностикалық тапсырмалар мен бақылау картасы; ойын технологияларын қолданып өткізілетін сабақтарды бақылау және олардың нәтижелерін салыстырмалы талдау жүргізілді.

Анықтаушы экспериментте оқушылардың математикадағы танымдық белсенділігі А.А. Горчинскаяның «Математика сабағындағы кіші жастағы оқушының танымдық белсенділігі» әдістемесі бойынша зерттелді [12]. Әдістеменің мақсаты – ПДТ бар кіші жастағы оқушының математика саласындағы танымдық белсенділігінің айқындалу дәрежесін анықтау. Әдістеме

баланың оқу пәніне қатынасын көрсететін бес сұрақтан тұратын стандартталған сауалнамаға негізделген: ата-анаға сауалнама бланкісі беріліп, ұсынылған жауап нұсқаларының бірін таңдау сұралады, жауаптар баллмен бағаланады. Оқу белсенділігі үш өлшем бойынша бағаланды: мотивациялық-эмоциялық, танымдық және реттеуші-әрекеттік (1-сурет). Әр өлшем бойынша даму деңгейлері 1-кестеде көрсетілген өлшемдермен сипатталады.



1-сурет. Оқу белсенділігінің құрамдас бөліктері

1-кесте. Оқу белсенділігінің даму деңгейлері (математика сабағы)

Өлшем	Төмен деңгей	Орта деңгей	Жоғары деңгей
Мотивациялық-эмоциялық	Тапсырмаға қызығушылық білдірмейді, бас тартады	Қызығушылық ойын сәтінде ғана көрінеді	Тапсырманы өз еркімен орындауға ұмтылады, жетістікке қуанады
Танымдық	Ережені түсінбейді, зейіні тез ауытқиды	Ересек көмегімен тапсырманы орындайды	Ережені түсініп, білімді жаңа жағдайда қолданады
Реттеуші-әрекеттік	Тапсырманы бастамайды немесе аяқтамайды	Бастайды, бірақ бақылау мен ынталандыруды қажет етеді	Бастайды, аяқтайды, өзін-өзі тексереді

Нәтижелер және талдау жасау. Әдебиеттерді талдау ПДТ бар оқушылардың психикалық ерекшеліктері математика сабағындағы нақты қиындықтарға әкелетінін көрсетті (2-кесте) [6, 7, 8].

ПДТ бар оқушылардың математика сабағындағы оқу әрекетінің ерекшеліктері

2-кесте. ПДТ ерекшеліктері және олардың математика сабағында көрінуі

Ерекшелік	Математика сабағындағы көрінісі
-----------	---------------------------------

Ерекшелік	Математика сабағындағы көрінісі
Зейіннің тұрақсыздығы	Түсіндіру кезінде тез алаңдайды, ұзақ тапсырманы аяқтамайды
Есте сақтаудың шектеулілігі	Кестелік амалдарды, сан құрамын және есептің шартын ұстап тұру қиын
Ойлау операцияларының жеткіліксіздігі	Салыстыру, жалпылау, талдауда қиналады; есептің мәнін түсінбейді
Мотивацияның тұрақсыздығы	Оқуға қызығушылығы төмен, тапсырманы ойын түрінде ұсынғанда ғана белсенді
Шаршағыштық	Сабақтың ортасында жұмыс қарқыны күрт төмендейді
Сөйлеудің дамуындағы кемшіліктер	Математикалық терминдерді қолдануда және шешімді түсіндіруде қиындық

Осы ерекшеліктер негізінде мынадай нақты қиындықтар айқындалады: санау мен сан ұғымын қалыптастыру, сан құрамын меңгеру, мәтінді есепті түсіну, есептеу амалдарын автоматтандыру және кеңістіктік-уақыттық ұғымдарды игеру. Әр қиындықты жеңуге бағытталған ойын технологиясының түрлері 2-суретте жүйеленген.



2-сурет. Математикадағы қиындықтар және ойын арқылы қолдау түрлері

Ойын технологияларының мәні және түрлері

Ойын технологиясы – оқу мазмұнын ойын ережесі, рөлі және нәтиже жағдайы бар әрекетке айналдыру арқылы оқушының белсенділігін арттыруға бағытталған педагогикалық тәсілдер жүйесі. Д.Б. Эльконин ойынның баланың мотивациялық саласы мен ерікті мінез-құлқын дамытудағы рөлін көрсеткен [4]. Е.С. Слепович зерттеулері бойынша ПДТ бар балаларда ойын әрекеті кеш қалыптасады, сондықтан оны оқу процесінде мақсатты түрде дамытып, пайдаланған тиімді [11]. Ойын оқушыны оқу міндетінен алшақтатпай, керісінше, оны қабылдауға көмектескенде ғана педагогикалық мәнге ие болады.

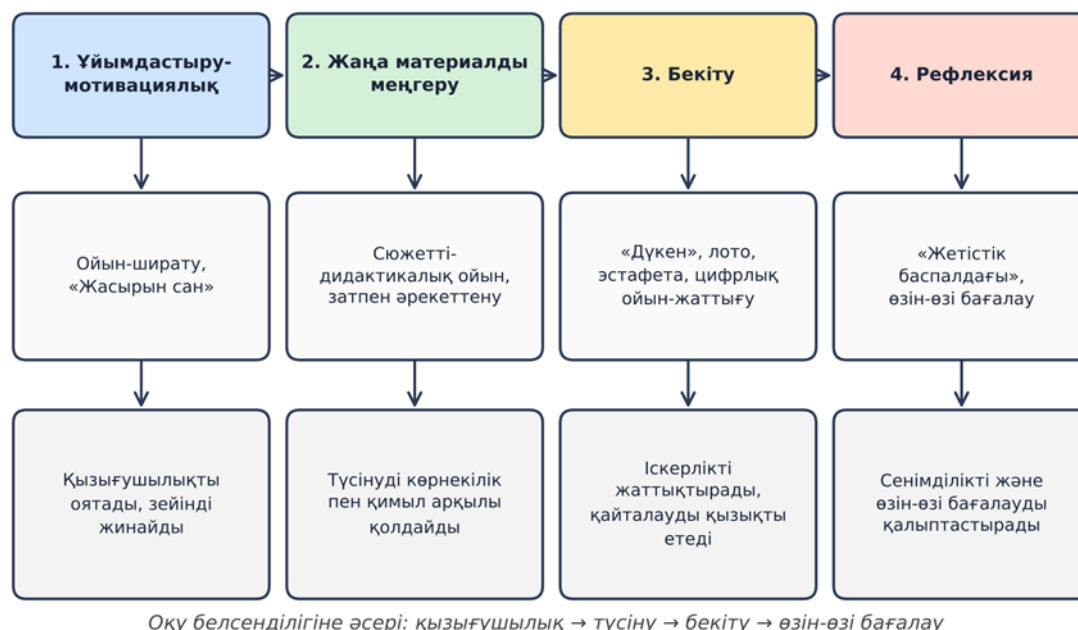
Математика сабағында қолдануға болатын ойын технологиялары 3-кестеде жүйеленген.

3-кесте. Математика сабағындағы ойын технологияларының түрлері

Ойын түрі	Мысал	Дамытатын қабілет
Дидактикалық ойындар	«Сандар үйшігі» (сан құрамы), математикалық лото	Есте сақтау, зейін, есептеу дағдысы
Сюжетті-рөлдік ойындар	«Дүкен», «Сандар елінде саяхат»	Есептің жағдайын түсіну, сөйлеу, ынтымақтастық
Қозғалыс ойындары	«Сандық эстафета», «Кім қайда?»	Кеңістіктік ұғымдар, зейінді ауыстыру, шаршауды азайту
Жұмбақ, квест, жасырын сан ойындары	«Жасырын сан», сандық жұмбақтар	Қызығушылық, ойлау операциялары
Цифрлық ойын-жаттығулар	Интерактивті тақтадағы және планшеттегі тапсырмалар	Қайталау, тез кері байланыс, өзін-өзі бақылау

Ойын технологияларын сабақ кезеңдеріне енгізу моделі

Ойын сабақтың бір бөлігінде ғана емес, оның барлық кезеңінде нақты оқу міндетіне бағынышты болуы тиіс. Ұсынылатын модель төрт кезеңнен тұрады (3-сурет).



3-сурет. Ойын технологияларын математика сабағының кезеңдеріне енгізу моделі

- **Ұйымдастыру-мотивациялық кезең:** қысқа ойын-ширату баланы сабаққа бейімдейді, зейінін жинайды және қызығушылығын оятады.
- **Жаңа материалды меңгеру:** сюжетті-дидактикалық ойын мен заттармен әрекеттену көрнекілік пен қимыл арқылы жаңа ұғымды түсінуге көмектеседі.
- **Бекіту:** дүкен, лото, эстафета, цифрлық ойын-жаттығу сияқты ойындар қайталауды біртектес жұмыс болудан шығарып, іскерлікті жаттықтырады.
- **Рефлексия:** «Жетістік баспалдағы» сияқты тәсілдер оқушыға өз нәтижесін бағалауға және сенімділік сезімін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

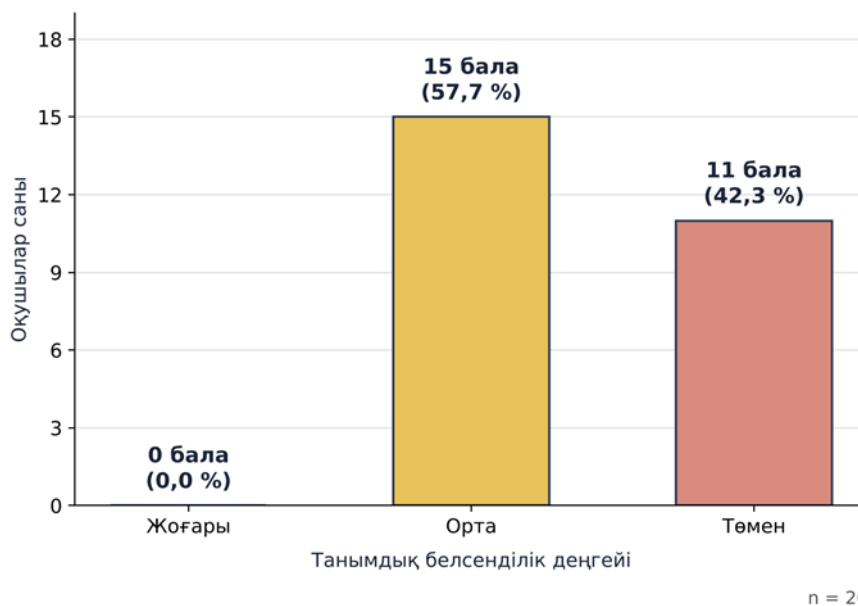
Ойын технологияларының тиімділігі мынадай педагогикалық шарттарды сақтауға байланысты:

- ойынның математикалық мақсаты нақты болуы және бағдарламалық материалға сәйкес келуі;
- ережелерді қысқа, нақты, көрнекілікпен беру және қажет болса қайталау;
- тапсырма күрделілігін біртіндеп арттыру, әр баланың жеке мүмкіндігін ескеру;
- әр оқушы үшін сәттілік жағдайын жасау, қателікке жайлы қарау;
- бәсекені шектеу: жарыс бала үшін қорқыныш тудырмай, ұжымдық нәтижеге бағытталуы;
- ойын ұзақтығын шаршау белгілеріне қарай реттеу, сабақ ырғағын ауыстырып отыру;
- ойын соңында оқу нәтижесін талқылап, математикалық мазмұнды қорытындылау.

Сонымен қатар ойынды қолданудың тәуекелдері де бар: ойын көңіл көтеруге айналып, математикалық мазмұн төмендеуі, шамадан тыс қозу, жарыстан туындайтын мазасыздық. Сондықтан мұғалім ойынды сабақ мақсатына бағындырып, баланың эмоциялық жағдайын бақылап отыруы керек.

Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Анықтаушы эксперименттің зерттеу базасы ретінде «Happy Choice» бағдарламалау мектебі алынды. Экспериментке психикалық дамуы тежелген (ПДТ) 26 кіші мектеп жасындағы оқушы қатысты. Зерттеудің мақсаты – оқушылардың математика саласындағы танымдық белсенділігінің қалыптасу деңгейін анықтау. Диагностика барысында оқушылардың математикалық тапсырмаларды орындауға қызығушылығы, танымдық дербестігі, зейіні және тапсырмаларды орындау кезіндегі белсенділігі бағаланды. Нәтижелер деңгейлер бойынша 4-суретте берілген.



4-сурет. ПДТ бар оқушылардың математика саласындағы танымдық белсенділік деңгейлері (n = 26)

Алынған нәтижелерге сәйкес, зерттелген 26 баланың ешқайсысында танымдық белсенділіктің жоғары деңгейі байқалмады. Оқушылардың 15-інде (57,7 %) орта деңгей, 11-інде (42,3 %) төмен деңгей анықталды. Бұл ПДТ бар кіші жастағы оқушылардың математика саласындағы танымдық белсенділігі жеткіліксіз дамығанын және оны мақсатты түрде дамытуға бағытталған жұмыстың қажеттігін көрсетеді. Осы нәтиже математика сабағында ойын технологияларын қолдануға негізделген қалыптастыру жұмысын ұйымдастырудың өзектілігін растайды.

Қорытынды. Зерттеу нәтижесінде психикалық дамуы тежелген оқушылардың математика сабақтарындағы оқу белсенділігін дамытуда ойын технологияларының рөлі теориялық тұрғыдан негізделді. Мынадай тұжырымдар жасалды:

1. ПДТ бар оқушылардың зейіні, есте сақтауы, ойлауы және мотивациясының ерекшеліктері математика сабағындағы оқу белсенділігін төмендетеді, сондықтан бұл балаларға оқу процесін бейімдеу қажет.
2. Оқу белсенділігі мотивациялық-эмоциялық, танымдық және реттеуші-әрекеттік өлшемдер бойынша сипатталады және даму деңгейін осы өлшемдермен бағалауға болады.
3. Дидактикалық, сюжетті-рөлдік, қозғалыс, жұмбақ-квест және цифрлық ойындар математикадағы нақты қиындықтарды жеңуге көмектеседі.

4. Ойын технологиялары сабақтың барлық кезеңіне оқу міндетіне бағынышты түрде енгізілгенде және педагогикалық шарттар (нақты мақсат, қарапайым ереже, сәттілік жағдайы, бәсекені шектеу, шаршауды ескеру) сақталғанда тиімді болады.

Болашақта ұсынылған модельді мектеп тәжірибесінде сынақтан өткізіп, оның тиімділігін педагогикалық эксперимент арқылы сандық түрде дәлелдеу зерттеудің келесі бағыты бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, 2007 ж. (өзгерістер мен толықтырулармен).
2. Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы 2021 жылғы 26 маусымдағы Заңы. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
6. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Педагогика, 1973.
7. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989.
8. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990.
9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.
10. Слепович Е.С., Поляк А.М. Формирование математических представлений у детей с задержкой психического развития. – М.: Владос, 2005.
11. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990.
12. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2015/09/27/diagnostiki-uchebnoy-motivatsii-i>

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

FTAMP 14.29.21

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.003>

Төлеубекова Ә.Н.

*Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 арнайы мектеп-интернаты» КММ мұғалім-
дефектологі, Алматы, Қазақстан*

ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУЫН МНЕМОТЕХНИКА АРҚЫЛЫ ДАМУ

Аңдатпа. Мақала ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың есте сақтау қабілетін мнемотехника арқылы дамыту мәселесіне арналған. Мнемоникалық тәсілдердің танымдық үдерістерді қолдаудағы мүмкіндіктері ғылыми әдебиеттер негізінде қарастырылады. Есте сақтауды жеңілдететін көрнекі, ассоциативті және жүйелеуші тәсілдердің педагогикалық маңызы сипатталады. Мнемотехниканы баланың жеке мүмкіндіктеріне бейімдеп, түзету-дамыту жұмысында жүйелі қолданудың қажеттілігі негізделді.

Түйін сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері, зияты зақымдалған балалар, есте сақтау, мнемотехника, мнемокесте, түзету-дамыту жұмысы.

Төлеубекова Ә.Н.

*Учитель-дефектолог КГУ «Специальная школа-интернат №7» Управления образования
города Алматы, г. Алматы, Казахстан*

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация. Статья посвящена развитию памяти детей с особыми образовательными потребностями средствами мнемотехники. На основе научной литературы рассматриваются возможности мнемонических приемов в поддержке познавательной деятельности ребенка. Особое внимание уделяется визуальным опорам, ассоциациям и способам организации информации, облегчающим ее запоминание и воспроизведение. Подчеркивается необходимость адаптации мнемотехнических приемов к индивидуальным возможностям ребенка и их систематического применения в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, дети с нарушением интеллекта, память, мнемотехника, мнемотаблица, коррекционно-развивающая работа.

Toleubekova A.N.

*Teacher-defectologist, Municipal state institution «Special Boarding School №7» of the Almaty
City Education Department, Almaty, Kazakhstan*

DEVELOPING MEMORY IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH MNEMONICS

Annotation. The article focuses on the development of memory in children with special educational needs through mnemonic techniques. Based on a review of relevant research, it discusses the potential of mnemonics to support children's cognitive processes. Particular attention is given to visual supports, associations, and structured ways of organizing information that facilitate memorization and recall. The article emphasizes the importance of adapting mnemonic techniques to individual learning needs and applying them systematically in corrective and developmental practice.

Keywords: special educational needs, children with intellectual disabilities, memory, mnemonics, mnemonic table, corrective and developmental work.

Кіріспе. Есте сақтау – жаңа білімді меңгерудің, дағдылар мен біліктерді қалыптастырудың және оларды кейінгі іс-әрекетте пайдаланудың негізгі шарты. Оқу үдерісінде баладан сөздерді, ережелерді, мәтіндерді, әрекеттердің реттілігін есте сақтап, қажет кезде жаңғырту талап етіледі. Л.С. Выготский дефектология негіздерін қалай отырып, жоғары психикалық функциялардың, оның ішінде ерікті есте сақтаудың, сыртқы құралдар мен таңбалар арқылы жанама түрде дамитынын және даму ауытқуы бар балада дәл осы жанама жолдар өтемдік мүмкіндік ашатынын негіздеді [1]. Бұл тұжырым мнемотехниканы – есте сақтауға арналған сыртқы тіректер жүйесін – түзету педагогикасының табиғи құралы ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Зияты зақымдалған балалардың есте сақтауы айқын ерекшеліктерге ие. С.Я. Рубинштейн ақыл-ойы кем оқушылардың жаңа материалды баяу есте сақтайтынын, тез ұмытатынын, дәлсіз жаңғыртатынын, ал мағыналық топтастыру сияқты ерікті есте сақтау тәсілдерін өз бетінше қолдана алмайтынын көрсетті [2]. Шетелдік зерттеулер бұл тұжырымдарды жұмыс жады деңгейінде нақтылайды. К. Schuchardt және әріптестері зияты зақымдалған балаларда жұмыс жадының барлық үш компонентінде тапшылық бар екенін және ол зияттың зақымдалу дәрежесіне қарай артатынын анықтады [3]. М.Ј. Van der Molen және әріптестері жеңіл дәрежеде зияты зақымдалған балаларда сөздік ақпаратты уақытша сақтайтын фонологиялық жүйенің психикалық жасы бірдей құрдастарымен салыстырғанда да шектеулі екенін көрсетті [4].

Мәселенің өзектілігін Қазақстандағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар санының өсуі де айқындайды. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің мәліметі бойынша, 2024 жылы мұндай балалардың саны 230 мыңнан асқан [5]. 2025 жылдың қорытындысында мектептердің 95,2%-ында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуға жағдай жасалып, инклюзивті ортада 94 527 бала білім алған [6]. Бұл көрсеткіштер ерекше білім беру қажеттіліктерінің барлық санатын қамтиды, дегенмен арнайы мектептер мен жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдеріне есте сақтау қиындықтарын еңсеруге арналған қарапайым әрі тиімді тәсілдер қажет екенін көрсетеді.

Мнемотехника – ақпаратты көрнекі бейнелерге, ассоциацияларға және шартты белгілерге айналдыру арқылы оны есте сақтауды, сақтауды және жаңғыртуды жеңілдететін тәсілдер жүйесі. Бұл тәсілдің мәні зақымдалған сөздік есте сақтауды салыстырмалы түрде сақталған көрнекі есте сақтау және нақты ассоциациялар арқылы сипатталады. Шетелдік ғылымда мнемотехника арқылы оқыту оқуда қиындығы бар және жеңіл дәрежеде зияты зақымдалған оқушыларға арналған дәлелді практика ретінде қарастырылады, ал отандық тәжірибеде ол көбінесе мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеуін дамытуда қолданылады.

Алайда мектеп жасындағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жүргізілетін түзету жұмысында мнемотехниканы жүйелі қолдану мәселесі отандық

әдебиетте әлі де жеткілікті зерттелмеген. Шетелдік дәлелдердің көпшілігі ағылшын тіліндегі оқу мазмұнына негізделген, сондықтан оларды қазақ тілді білім беру ортасына бейімдеудің шарттарын айқындау қажет. Осыған байланысты мнемотехниканың тиімділігі туралы ғылыми дәлелдерді жүйелеу және оны ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыста қолданудың жүйесін негіздеу ғылыми-практикалық тұрғыдан өзекті болып табылады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу тақырыбы бойынша отандық және шетелдік әдебиет көздеріне сүйене отырып жүйелу шолу жұмысы ұйымдастырылды.

Шолудың *мақсаты* – шетелдік және отандық ғылыми еңбектерді талдау негізінде мнемотехниканың ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың есте сақтауын дамытудағы тиімділігін бағалау және оны түзету-дамыту жұмысында қолданудың жүйесін ұсыну. Осы мақсатқа сәйкес шолуда келесі *сұрақтар* қарастырылды:

– ерекше білім беру қажеттіліктері бар, әсіресе зияты зақымдалған балалардың есте сақтауының қандай ерекшеліктері мнемотехника арқылы дамытылады?

– Scopus деректер қорында индекстелген жүйелі шолулар мен метаталдауларда мнемоникалық араласулардың тиімділігі туралы қандай дәлелдер бар?

– отандық зерттеулер мнемотехниканы қолданудың қандай мүмкіндіктері мен шектеулерін айқындайды?

– әдебиет деректері бойынша мнемотехникалық тәсілдерді қандай кезеңдік жүйеде қолданған тиімді?

Шолу міндеттерін шешу үшін келесі әдістер кешені қолданылды:

– **Ғылыми әдебиеттерді талдау әдісі.** Зияты зақымдалған балалардың есте сақтау үдерісінің психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері, сондай-ақ мнемоникалық құралдардың танымдық қызметке ықпалы жөніндегі ғылыми еңбектер зерделенді.

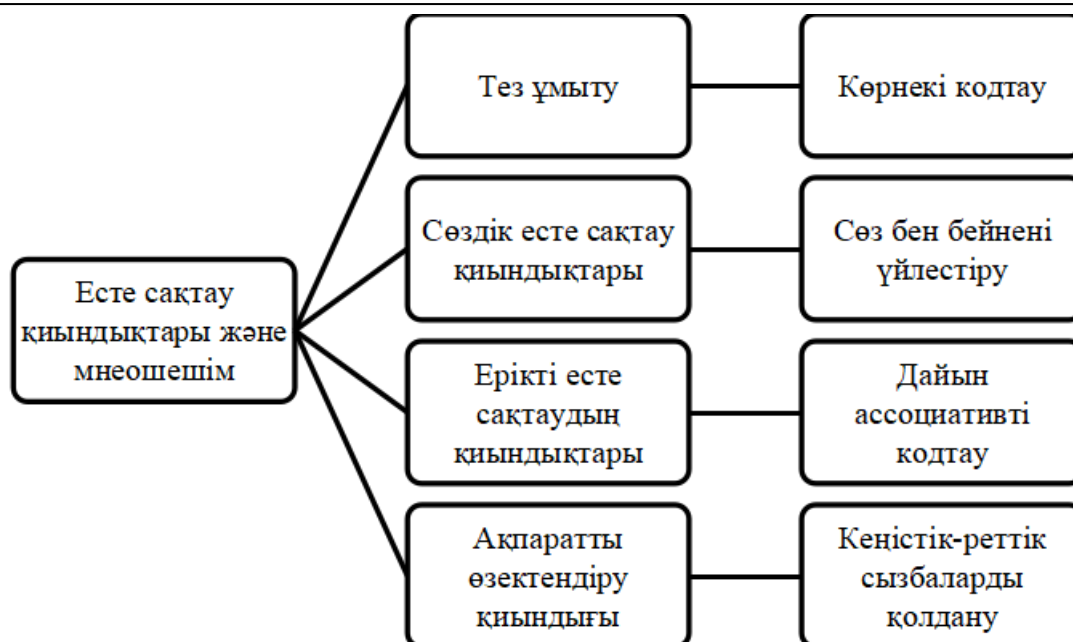
– **Зерттеу нәтижелерін салыстыру әдісі.** Өртүрлі ғылыми еңбектерде ұсынылған мнемотехникалық тәсілдердің тиімділігі, оларды қолдану нәтижелері және зерттеу жағдайлары өзара салыстырылып қарастырылды.

– **Жүйелеу және жіктеу әдісі.** Есте сақтауды дамытуға бағытталған мнемоникалық әдістер олардың мазмұны, қолданылу ерекшеліктері және баланың танымдық мүмкіндіктеріне сәйкестігі бойынша топтастырылды.

– **Мазмұндық талдау әдісі.** Ғылыми жарияланымдардағы мнемотехниканы қолдануға қатысты негізгі бағыттар, әдістемелік тәсілдер мен нәтижелер сараланып, олардың ортақ және ерекшеленетін белгілері анықталды.

Әдебиетке шолу нәтижелері

Теориялық талдау ерекше білім беру қажеттіліктері бар, әсіресе зияты зақымдалған балалардың есте сақтауында мнемотехника арқылы өтелуі мүмкін бірнеше өзара байланысты қиындықты айқындады. Біріншіден, материал баяу есте сақталып, тез ұмытылады, сондықтан көп рет қайталау қажет болады [2]. Екіншіден, сөздік ақпаратты уақытша сақтау жүйесі шектеулі, бұл тапсырманы ауызша нұсқаулық бойынша орындауды және ережелер мен анықтамаларды жаттауды қиындатады [4]. Үшіншіден, бала мағыналық топтастыру, ішкі қайталау сияқты ерікті есте сақтау тәсілдерін өз бетінше қолданбайды [2]. Төртіншіден, қайта жаңғырту дәлсіз болып, әрекеттер мен оқиғалардың реттілігі бұзылады. Аталған қиындықтарға мнемотехниканың нақты өтемдік тетіктері сәйкес келеді (1-сурет):



Сурет 1 – Есте сақтаудағы қиындықтар мен мнемотехниканың өтемдік тетіктері

1-суретте көрсетілгендей, мнемотехника әр қиындыққа белгілі бір тетік арқылы жауап береді. Сөзді бейнеге кодтау көрнекі есте сақтаудың салыстырмалы түрде сақталған мүмкіндігін пайдаланады; сөз бен бейненің қатар кодталуы ақпаратты жадта екі жолмен бекітеді; педагог ұсынған дайын ассоциация баланың өзі жасай алмайтын ерікті есте сақтау тәсілін сырттан береді; мнеможол мен мнемокесте ақпараттың реттілігін кеңістіктегі орналасу арқылы бекітеді. Бұл Л.С. Выготскийдің сыртқы құралдан ішкі тәсілге өту туралы идеясына [1] толық сәйкес келеді.

Мнемоникалық оқытудың тиімділігі туралы ең ауқымды дәлелдер Т.Е. Scruggs пен М.А. Mastropieri еңбектерінде жинақталған. Авторлар мүмкіндігі шектеулі мыңнан астам оқушы қатысқан 34 эксперименттік зерттеуді біріктіріп, мнемоникалық тәсілдердің орташа стандартталған әсер мөлшері 1,62 екенін анықтады. Бұл ерекше жоғары көрсеткіш, әрі зертханалық жағдайда және нақты мектеп бағдарламасы негізінде алынған нәтижелер бір-біріне жақын болған [7]. М.А. Mastropieri және әріптестері мнемоникалық стратегияларды ақыл-ойы жеңіл дәрежеде кем оқушыларға қолдану тәжірибесін сипаттап, бұл тәсілдерді оқуда қиындығы бар балалармен ғана шектемей, зияты зақымдалған оқушыларға да бейімдеуге болатынын көрсетті [8].

J.R. Wolgemuth және әріптестері оқуда қиындығы бар, эмоциялық-мінез-құлық бұзылыстары және жеңіл дамуы бұзылыстары бар 669 оқушы қатысқан 20 зерттеуді жүйелі шолудан өткізді. Шолу нәтижелері мнемоникалық араласулардың тиімділігін зерттеу әдісіне, оқу ортасына, оқушылардың жасы мен бұзылыс түріне қарамастан қолдайды; нәтиже негізінен сөздердің мағынасын және фактілерді есте сақтау арқылы өлшенген [9]. Т.Е. Scruggs және әріптестері мнемоникалық стратегияларды дәлелді практика ретінде сипаттап, олардың бастауыш және жоғары сынып оқушыларының ішінде жеңіл дәрежедегі мүмкіндігі шектеулі балаларға тиімді екенін негіздейді [10]. Сол авторлардың пәндік мазмұнды оқыту әдістеріне арналған метаталдауы (70 зерттеу, 2400-ден астам оқушы) мнемоникалық стратегиялар, графикалық орғайзерлер, практикалық әрекеттер енген араласулардың жалпы әсер мөлшері 1,00 екенін көрсетті [11].

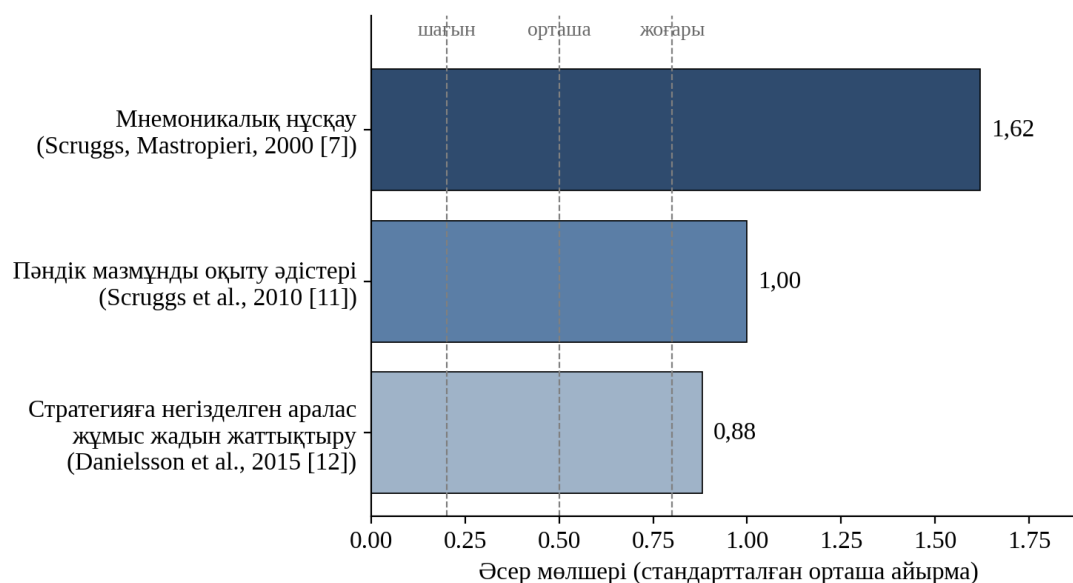
Мнемотехниканың артықшылығын жұмыс жадын жаттықтыру бағдарламаларымен салыстыру арқылы да бағалауға болады. Н. Danielsson және әріптестерінің метаталдауына (10 зерттеу, 28 салыстыру) сәйкес, зияты зақымдалған тұлғаларға арналған жұмыс жадын

жаттықтырудың жалпы әсері шағын болған. Тек сөздік және көру-кеңістіктік компоненттерді қамтитын, негізінен стратегияларды үйретуге бағытталған аралас тәсіл ғана мәнді әсер көрсеткен, ал ең жиі қолданылатын көру-кеңістіктік жаттықтырудың әсері нөлге жақын болған [12]. Бұл нәтиже есте сақтауды механикалық жаттығулар емес, есте сақтаудың нақты тәсілдерін үйрету дамытатынын көрсетеді, ал мнемотехника дәл осындай тәсілдер жүйесі болып табылады. Талданған шетелдік зерттеулердің негізгі сипаттамалары 1-кестеде жинақталды:

Кесте 1 – Деректер қорында индекстелген зерттеулердің негізгі нәтижелері

Авторлар	Зерттеу түрі	Қамту ауқымы	Негізгі нәтиже
Scruggs, Mastropieri, 2000 [7]	Зерттеулер синтезі	34 зерттеу, 1000-нан астам оқушы	Мнемоникалық оқытудың орташа әсері $ES = 1,62$
Wolgemuth et al., 2008 [9]	Жүйелі шолу	20 зерттеу, 669 оқушы	Тиімділік әдіске, ортаға, жасқа және бұзылыс түріне қарамастан расталған
Scruggs et al., 2010 [11]	Метаталдау	70 зерттеу, 2400-ден астам оқушы	Пәндік мазмұнды оқыту әдістерінің жалпы әсері $ES = 1,00$
Danielsson et al., 2015 [12]	Метаталдау	10 зерттеу, 28 салыстыру	Тек стратегияға негізделген аралас тәсіл мәнді әсер көрсеткен ($g = 0,88$)
Schuchardt et al., 2010 [3]	Салыстырмалы зерттеу	Зияты әртүрлі дәрежеде зақымдалған балалар	Жұмыс жадының барлық компонентінде тапшылық; ол зақымдалу дәрежесіне қарай артады

Метаталдаулардағы әсер мөлшерлері 2-суретте салыстырылды. Көрсеткіштердің барлығы J. Cohen шкаласы бойынша жоғары әсер шегінен (0,8) асады, алайда олар әртүрлі араласулар мен іріктемелерге қатысты екенін ескеру қажет.



Сурет 2 – Жүйелі шолулар мен метаталдаулардағы эсер мөлшерлері

Сонымен бірге бұл деректер бес оқушыдан тұратын шағын іріктемеге негізделгенін, сондықтан олар жалпылауға емес, үрдісті көрсетуге ғана жарамды екенін ескеру қажет. С.О. Сарқытбай мен К.Ж. Туребаева мнемотехниканың құрылымын мнемоникалық шаршы, 3–4 суреттен тұратын мнеможол және бүкіл мәтін сызба түрінде бейнеленетін мнемокесте ретінде сипаттап, мнемоникалық есте сақтаудың бейнеге кодтау, есте сақтау, тізбекті есте сақтау және бекіту кезеңдерін атап өтеді [13].

Басқа отандық зерттеулер мнемотехниканың жалпы қағидаттарымен үндесетін тәсілдерді негіздейді. Абай атындағы ҚазҰПУ ғалымдары Г. Кулназарова, Ж. Намазбаева, Л. Бутабаева және Л. Тулепова зияты зақымдалған балалардың әлеуметтік бейімделуін дамытуда стандартты үлгілерді меңгертуге және сабақтарды кезең-кезеңімен құрылымдауға негізделген когнитивтік тәсілдің тиімділігін көрсетті [14]. Л. Рахимжанова және әріптестері орташа дәрежеде зияты зақымдалған оқушы үшін оқу материалын шағын үлестермен беріп, сурет-жоспарлар мен графикалық модельдерді, дыбыстық сүйемелдеуді қолданған [15]. Бұл – көрнекі тіректерге сүйенудің мнемоникалық қағидасының цифрлық ортадағы көрінісі. Ал Ж. Мамерханова және әріптестерінің Қарағанды облысы мысалындағы зерттеуі жалпы білім беретін мектептерде медициналық модельдің әлі де басым екенін және инклюзия мәселелерін шешуде мемлекеттік және қоғамдық әлеуеттің жеткілікті үйлестірілмегенін көрсетеді [16]. Демек, мұғалімдерге күнделікті сабақта қолдануға болатын, арнайы құрал-жабдықты қажет етпейтін тәсілдер ерекше маңызды, ал мнемотехника дәл осындай тәсілдерге жатады.

Талданған әдебиет негізінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыста қолдануға болатын мнемоникалық тәсілдер жүйеленді (2-кесте):

Кесте 2 – Мнемоникалық тәсілдер жүйесі және оларды қолдану мысалдары

Тәсіл	Мәні	Негізгі есте сақтау үдерісі	Қолдану мысалы
Мнемоникалық шаршы	Бір сөз немесе сөз тіркесі бір сызбалық белгімен беріледі	Бейнеге кодтау	Жыл мезгілдерінің атауларын шартты белгілер арқылы есте

Тәсіл	Мәні	Негізгі есте сақтау үдерісі	Қолдану мысалы
			сақтау
Мнеможол	3–4 белгі қатарынан сөйлем немесе әрекет реттілігі құралады	Тізбекті есте сақтау	Қол жуу, киіну, күн тәртібінің реттілігі
Мнемокесте	Мәтіннің әр сөйлеміне сурет немесе белгі сәйкестендіріледі	Тізбекті жаңғырту	Тақпақ жаттау, ертегіні мазмұндау
Кілт сөз әдісі	Жаңа сөз ана тіліндегі дыбысталуы ұқсас таныс сөзбен және бейнемен байланыстырылады	Ассоциативті байланыс	Орыс немесе ағылшын тіліндегі сөздерді меңгеру
Ұйқас пен ырғақ	Ереже немесе реттілік ұйқасты қысқа мәтінге айналады	Есту жадымен бекіту	Апта күндері, сандардың реті
Топтастыру	Материал мағынасы бойынша шағын топтарға бөлінеді	Көлемді кеңейту	Жануарларды үй және жабайы деп бөліп есте сақтау

Кестеде көрсетілген тәсілдер күрделілігі бойынша бірізді жүйе құрайды. Кілт сөз әдісі дыбыстық ұқсастыққа негізделгендіктен, ағылшын тіліндегі мысалдарды тікелей аударуға болмайды: кілт сөз баланың ана тіліндегі таныс сөзден таңдалуы тиіс. Шолу нәтижелерін жалпылау негізінде мнемотехниканы қолданудың төрт кезеңнен тұратын концептуалдық моделі жинақталды. Модельдің өзегі – С.О. Сарқытбай мен К.Ж. Туребаева сипаттаған «бейнеге кодтау → есте сақтау → тізбекті жаңғырту → бекіту» тізбегі [13]. Ал кезеңдердің реттілігі сыртқы құралдан ішкі тәсілге біртіндеп өту туралы Л.С. Выготскийдің идеясына сүйенеді [1]. Модельдің құрылымы 2-суретте берілді:



Сурет 2 – Мнемотехника арқылы есте сақтауды дамытудың концептуалдық моделі

Модельдің бірінші кезеңінде бала бір сөз бен бір белгінің арасындағы байланысты түсінеді, яғни «сөзді белгімен жазуды» үйренеді. Екінші кезеңде үш-төрт белгіден тұратын мнеможол арқылы сөйлем немесе әрекеттер реттілігі есте сақталады. Үшінші кезеңде мнемокесте арқылы тақпақ, ереже немесе қысқа мәтін меңгеріледі. Төртінші кезеңде оқушы педагогтің көмегімен, кейін өз бетінше қарапайым белгілер ойлап табуға талпынады. Зияты зақымдалған балалардың мүмкіндіктерін ескере отырып, төртінші кезеңге бала өзінің даму деңгейіне қарай ғана көшеді. Кейбір балалар үшін негізгі нәтиже педагог дайындаған тіректерді тұрақты пайдалану болып қалуы мүмкін.

Модельді жүзеге асыру бірқатар ұйымдастыру қағидаттарын сақтауды талап етеді. Бейнелер баланың өмірлік тәжірибесінен алынған таныс әрі нақты заттарды білдіруі тиіс. Әр белгі педагогтің және баланың сөзімен айтылып бекітіледі, бұл сөздік есте сақтаудың көрнекі тірекпен қатар дамуына жағдай жасайды. Тапсырмалар бір белгіден мәтінге қарай біртіндеп күрделенеді және жүйелі қайталанады. Ата-ананы мнемокестелермен таныстыру сабақта меңгерілген материалды үйде бекітуге мүмкіндік береді.

Талқылау

Жүргізілген әдебиетке шолу мнемотехниканың ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың есте сақтауын дамытудағы тиімділігінің ғылыми тұрғыдан жақсы негізделгенін көрсетеді. Дегенмен алынған дәлелдерді отандық тәжірибеге тасымалдауда бірқатар шектеуді ескеру қажет. Біріншіден, шетелдік зерттеулердің басым бөлігі оқуда қиындығы бар жасөспірімдерге және жеңіл дәрежеде зияты зақымдалған оқушыларға қатысты [7; 9]. Орташа дәрежеде зияты зақымдалған кіші мектеп жасындағы балалар бойынша дәлелдер әлдеқайда аз. Екіншіден, нәтижелер көбінесе фактілер мен сөздердің мағынасын есте сақтау арқылы өлшенген [9]. Сондықтан мнемотехника материалды түсінуді алмастырмай, оны толықтыруы тиіс. Үшіншіден, әсер мөлшерлерінің жоғары болуы жарияланымдардағы оң нәтижелердің басымдығымен де байланысты болуы мүмкін.

Сонымен бірге жұмыс жадын жаттықтыру бойынша метаталдау нәтижелері маңызды қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Есте сақтауды механикалық жаттығулар арқылы «жаттықтыру» зияты зақымдалған балаларда шағын нәтиже береді, ал есте сақтау стратегияларын үйрету айтарлықтай тиімдірек [12]. Бұл тұжырым түзету жұмысының назарын есте сақтаудың көлемін ұлғайтудан гөрі баланы есте сақтаудың нақты тәсілдерімен қаруландыруға аударуды талап етеді.

Практикалық тұрғыдан Қазақстан жағдайында үш мәселе ерекше назар аударуды қажет етеді. Бірінші – мнемоникалық тәсілдерді қазақ тіліне бейімдеу: кілт сөздер, ұйқастар мен белгілер ана тілінің дыбыстық және мағыналық ерекшеліктеріне сүйенуі тиіс. Екінші – отандық әдебиетте мнемотехника негізінен мектепке дейінгі жаста сипатталған, ал мектеп жасындағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жүргізілген бақыланатын зерттеулер жоқтың қасы [13]. Үшінші – мұғалімдердің мнемоникалық материалдарды өздері әзірлеуге дайындығы, бұл әдістемелік қолдауды және дайын мнемокестелер жинағын қажет етеді.

Шолу нәтижелері ғылыми әдебиеттегі бірқатар олқылықты да айқындайды. Біріншіден, қазақ тілді білім беру ортасында мнемотехниканың тиімділігін бақылау тобымен салыстыратын зерттеулер жоқ. Екіншіден, мнемотехниканың әсерінің ұзақ мерзімде сақталуы және оқушының тәсілдерді жаңа материалға өз бетінше тасымалдауы аз зерттелген. Үшіншіден, зияттың зақымдалу дәрежесіне қарай мнемоникалық тәсілдерді саралау мәселесі ашық күйінде қалып отыр. Ұсынылған концептуалдық модельді осы олқылықтарды толтыруға бағытталған кейінгі зерттеулер үшін теориялық бағдар ретінде қарастыруға болады.

Қорытынды

Әдебиетке шолу нәтижелері мнемотехниканың ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың есте сақтауын дамытудың дәлелді әрі қолжетімді құралы екенін көрсетті. Scopus деректер қорында индекстелген зерттеулер мнемоникалық оқытудың жоғары әсерін растайды және есте сақтауды механикалық жаттықтырудан гөрі нақты есте сақтау тәсілдерін үйрету тиімдірек екенін көрсетеді. Отандық зерттеулер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларда сөздік есте сақтаудың көрнекі есте сақтаудан әлсіз екенін айқындайды, бұл сөздік ақпаратты көрнекі бейнеге айналдыруға негізделген мнемотехниканың өтемдік әлеуетін негіздейді. Шолу негізінде мнемоникалық тәсілдердің жүйесі және мнемоникалық шаршы, мнеможол, мнемокесте және өз бетінше мнемоника құрастыру кезеңдерінен тұратын концептуалдық модель жинақталды. Мнемотехника балаға таныс нақты бейнелерге сүйенген, сөзбен бекітілген, ана тіліне бейімделген және педагогтің дайын тіректерінен өз бетінше қолдануға біртіндеп көшуді көздеген жағдайда ғана тиімді болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.*
2. *Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.*
3. *Schuchardt, K. Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability / K. Schuchardt, M. Gebhardt, C. Mäehler // Journal of Intellectual Disability Research. – 2010. – Vol. 54, No. 4. – P. 346–353.*
4. *Van der Molen, M. J. Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities / M. J. Van der Molen, J. E. H. Van Luit, M. J. Jongmans, M. W. Van der Molen // Journal of Intellectual Disability Research. – 2007. – Vol. 51, No. 2. – P. 162–169.*
5. *Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау стандарты әзірленді [Электрондық ресурс] // Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/962503>*
6. *Инклюзивті білім беруді дамыту бойынша жүйелі шаралар күшейтілмек [Электрондық ресурс] // Inbusiness.kz. – URL: <https://www.inbusiness.kz/kz/last/ministrlik-inklyuzivti-bilim-beruge-bagyttalghan-zhumysty-kushejtude>*
7. *Scruggs, T. E. The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis / T. E. Scruggs, M. A. Mastropieri // Journal of Behavioral Education. – 2000. – Vol. 10, No. 2–3. – P. 163–173.*
8. *Mastropieri, M. A. Applications of mnemonic strategies with students with mental disabilities / M. A. Mastropieri, T. E. Scruggs, M. E. S. Whittaker, J. P. Bakken // Remedial and Special Education. – 1994. – Vol. 15, No. 1. – P. 34–43.*
9. *Wolgemuth, J. R. The effects of mnemonic interventions on academic outcomes for youth with disabilities: A systematic review / J. R. Wolgemuth, R. B. Cobb, M. Alwell // Learning Disabilities Research & Practice. – 2008. – Vol. 23, No. 1. – P. 1–10. – DOI: 10.1111/j.1540-5826.2007.00258.x.*
10. *Scruggs, T. E. Mnemonic strategies: Evidence-based practice and practice-based evidence / T. E. Scruggs, M. A. Mastropieri, S. Berkeley, L. Marshak // Intervention in School and Clinic. – 2010. – Vol. 46, No. 2. – P. 79–86.*
11. *Scruggs, T. E. Do special education interventions improve learning of secondary content? A meta-analysis / T. E. Scruggs, M. A. Mastropieri, S. Berkeley, J. E. Graetz // Remedial and Special Education. – 2010. – Vol. 31, No. 6. – P. 437–449.*

12. Danielsson, H. The effectiveness of working memory training with individuals with intellectual disabilities – a meta-analytic review / H. Danielsson, V. Zottarel, L. Palmqvist, S. Lanfranchi // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – Article 1230. – DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01230.
13. Сарқытбай С.О. Мнемотехника психикалық дамуы тежелген балалардың есте сақтау қабілетін дамыту құралы ретінде / С. О. Сарқытбай, К. Ж. Түребаева // *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы. «Психология» сериясы*. – 2023. – № 1(74). – Б. 252–257. – DOI: 10.51889/1728-7847.2023.1.74.031.
14. Kulnazarova, G. Cognitive Therapy for Children with Intellectual Disabilities: A New Look at Social Adaptation Skills and Interpersonal Relationships / G. Kulnazarova, Zh. Namazbaeva, L. Butabayeva, L. Tulepova // *Occupational Therapy International*. – 2023. – Vol. 2023. – Article ID 6466836. – DOI: 10.1155/2023/6466836.
15. Rakhimzhanova, L. Using Augmented Reality to Teach Digital Literacy Course to Primary School Children with Special Educational Needs / L. Rakhimzhanova, D. Issabayeva, J. Kultan [et al.] // *European Journal of Educational Research*. – 2025. – Vol. 14, No. 1. – P. 55–71. – DOI: 10.12973/eu-jer.14.1.55.
16. Mamerkhanova, Zh. Development of inclusive education in the Republic of Kazakhstan: an inside view (case of the Karaganda region) / Zh. Mamerkhanova, A. Sakayeva, K. Akhmetkarimova, D. Assakayeva, V. Bobrova // *Frontiers in Education*. – 2025. – Vol. 10. – Article 1630225. – DOI: 10.3389/educ.2025.1630225.

МРНТИ 14.29.01

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.002>

Қасенғазы Г.М.¹, Мирзахмедова У.А.², Ерболов Д.

¹педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы педагогика кафедрасының оқытушысы,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

²педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы педагогика кафедрасының аға
оқытушысы,

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

3педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы педагогика кафедрасының аға
оқытушысы,

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

*kassengazy@bk.ru, uljan-192@mail.ru

Алматы қ., Қазақстан

ЕББҚ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИАГНОСТИКАЛАУДЫҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық диагностикалаудың заманауи тәсілдері инклюзивті білім беру парадигмасы аясында теориялық-әдіснамалық тұрғыдан қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – дәстүрлі және заманауи диагностикалық модельдерді салыстыра отырып, баланың ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтауға бағытталған кешенді, динамикалық, функционалдық және командалық бағалау тәсілдерінің ғылыми-практикалық мүмкіндіктерін жүйелеу. Зерттеу материалы ретінде Қазақстан Республикасының қолданыстағы нормативтік құжаттары, халықаралық ұйымдардың әдіснамалық материалдары және арнайы педагогикадағы бағалау

мәселелеріне арналған ғылыми жарияланымдар алынды. Контент-талдау, салыстырмалы талдау, жүйелеу, теориялық синтез және модельдеу әдістері қолданылды. Нәтижесінде қазіргі диагностика баланың дамуындағы бұзылысты тіркеуге негізделген статикалық модельден оның оқу әлеуетін, қызмет ету ерекшеліктерін, орта кедергілері мен ресурстарын және педагогикалық көмекке жауап беру динамикасын анықтайтын функционалдық модельге ауысатыны негізделді. Көпдеңгейлі скрининг және мониторинг, динамикалық бағалау, функционалдық-контекстік бағалау, пәнаралық командалық бағалау және цифрлық деректерге негізделген бағалау негізгі бағыттар ретінде жүйеленді. Авторлар диагностикалық жұмысты «анықтау – түсіндіру – қолдау – мониторинг – қайта бағалау» циклінде ұйымдастыруды ұсынады. Бұл тәсіл диагностикалық қорытындыны баланы категориялау құралы емес, жеке білім беру бағытын және психологиялық-педагогикалық қолдау мазмұнын жобалаудың ғылыми негізі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Негізгі сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері, психологиялық-педагогикалық диагностика, динамикалық бағалау, функционалдық бағалау, инклюзивті білім беру.

Касенгазы Г.М.¹, Мирзахмедова У.А.², Ерболов Д.³

*¹магистр педагогических наук, преподаватель кафедры специальной педагогики
Казахского национального педагогического университета имени Абая*

*²магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной
педагогики*

Казахского национального педагогического университета имени Абая

*³магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной
педагогики*

Казахского национального педагогического университета имени Абая

**kassengazy@bk.ru, uljan-192@mail.ru*

г. Алматы, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В статье теоретико-методологически рассматриваются современные подходы к психолого-педагогической диагностике детей с особыми образовательными потребностями в контексте инклюзивного образования. Цель исследования – систематизировать научно-практический потенциал комплексного, динамического, функционального и командного оценивания на основе сопоставления традиционных и современных моделей диагностики. Материал исследования составили действующие нормативные документы Республики Казахстан, методологические материалы международных организаций и научные публикации по проблемам оценивания в специальной педагогике. Используются методы контент-анализа, сравнительного анализа, систематизации, теоретического синтеза и моделирования. Установлен переход от статической модели фиксации нарушения развития к функциональной модели, ориентированной на определение образовательного потенциала ребенка, особенностей его функционирования, барьеров и ресурсов среды, а также динамики ответа на педагогическую помощь. В качестве основных направлений систематизированы многоуровневый скрининг и мониторинг, динамическая оценка, функционально-контекстная оценка, междисциплинарная командная оценка и оценивание на основе цифровых данных. Предложено организовывать диагностическую работу в цикле «выявление – интерпретация – поддержка – мониторинг – повторная оценка». Такой подход позволяет рассматривать диагностическое заключение не как средство категоризации ребенка, а как научно

обоснованную основу проектирования индивидуального образовательного маршрута и содержания психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, психолого-педагогическая диагностика, динамическая оценка, функциональная оценка, инклюзивное образование.

Kassengazy G.M.¹, Mirzakhmedova U.A.², Erbolov D.

*¹Master of Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Special Pedagogy,
Abai Kazakh National Pedagogical University*

*²Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy,
Abai Kazakh National Pedagogical University*

*³Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy,
Abai Kazakh National Pedagogical University*

**kassengazy@bk.ru, uljan-192@mail.ru*

Almaty, Kazakhstan

MODERN APPROACHES TO PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The article presents a theoretical and methodological analysis of contemporary approaches to psychological and pedagogical assessment of children with special educational needs within inclusive education. The study aims to systematize the scientific and practical potential of comprehensive, dynamic, functional and team-based assessment by comparing traditional and contemporary diagnostic models. The materials include current regulatory documents of the Republic of Kazakhstan, methodological resources of international organizations, and research publications on assessment in special education. Content analysis, comparative analysis, systematization, theoretical synthesis and modelling were applied. The findings demonstrate a shift from a static model focused on identifying developmental impairment toward a functional model that examines a child's learning potential, functioning in educational contexts, environmental barriers and resources, and responsiveness to pedagogical support. Five interrelated directions are identified: multi-level screening and progress monitoring, dynamic assessment, functional-contextual assessment, interdisciplinary team assessment, and data-informed assessment supported by digital technologies. The authors propose organizing assessment as a continuous cycle of identification, interpretation, support, monitoring and reassessment. This approach makes it possible to treat assessment results not as a means of categorizing a child but as an evidence-based foundation for designing an individual educational pathway and determining the content of psychological and pedagogical support.

Key words: special educational needs, psychological and pedagogical assessment, dynamic assessment, functional assessment, inclusive education.

КІРІСПЕ

Инклюзивті білім беру жүйесінің дамуы психологиялық-педагогикалық диагностиканың мазмұны мен мақсатына жаңа талаптар қойып отыр. Бұрын диагностика көбіне баланың дамуындағы бұзылыстың түрін, деңгейін және құрылымын анықтауға бағытталса, қазіргі ғылыми парадигма баланың оқу әрекетіндегі нақты қажеттіліктерін, қолдау ресурстарын және білім беру ортасымен өзара әрекетін бағалауды алдыңғы орынға шығарады. Бұл өзгеріс диагностиканы медициналық немесе категориялық қорытындыға қызмет ететін құралдан педагогикалық шешім қабылдаудың ғылыми негізіне айналдырады. Сондықтан ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды бағалау барысында тек «қандай бұзылыс бар?» деген сұрақ жеткіліксіз; «бала қандай жағдайда нәтижелі әрекет етеді?»,

«қандай кедергілер оның қатысуын шектейді?», «қандай көмек оның дербестігін арттырады?» деген сұрақтарға да жауап берілуі тиіс.

Ерекше білім беру қажеттілігі ұғымының өзі баланың тұрақты белгісі ретінде емес, білім алушының жеке ерекшеліктері мен білім беру ортасының талаптары арасындағы сәйкессіздік нәтижесінде туындайтын қажеттілік ретінде түсіндірілгенде диагностиканың объектісі кеңейеді. Мұндай жағдайда маман тек когнитивтік немесе сөйлеу функцияларын зерттеп қоймай, тапсырма құрылымын, коммуникациялық ортаны, сыныптағы әлеуметтік қатынастарды, оқу материалының қолжетімділігін, уақыт режимін, сенсорлық жүктемені және педагогтің қолдау тәсілдерін де ескеруі қажет. Бұл функционалдық көзқарас баланың әлсіз жақтарын тіркеумен шектелмей, оның күшті жақтары мен компенсаторлық мүмкіндіктерін анықтауға жағдай жасайды.

Л.С. Выготскийдің жақын даму аймағы туралы тұжырымы қазіргі диагностиканың әдіснамалық негіздерінің бірі болып қала береді. Ғалым баланың даму деңгейін тек өздігінен орындайтын тапсырмалар арқылы бағалау оның әлеуетін толық ашпайтынын көрсеткен. Бала ересектің немесе неғұрлым білікті құрдастың көмегімен орындай алатын әрекеттер де диагностикалық маңызға ие (Выготский Л.С., 2003: 263–275). Осы идея кейін динамикалық бағалау тұжырымдамасында дамып, диагностиканы «өлшеу» ғана емес, оқыту мен өзгеру мүмкіндігін анықтайтын үдеріс ретінде қарастыруға негіз болды.

Халықаралық деңгейде функционалдық көзқарастың қалыптасуына Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының ICF жіктемесі ықпал етті. ICF адамның қызмет етуін дене функциялары мен құрылымдары, белсенділік, қатысу және қоршаған орта факторларының өзара байланысында сипаттайды (WHO, 2001). Бұл логика білім беру саласында да баланың мүмкіндіктерін тек жеке қасиеттер арқылы түсіндіруден бас тартуға мүмкіндік береді. Мысалы, оқушының жазбаша тапсырманы баяу орындауы тек моторлық ерекшелікпен емес, қаріп өлшемімен, жауап формасымен, уақыттың шектелуімен немесе көмекші технологиялардың болмауымен байланысты болуы мүмкін.

Қазақстан Республикасында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау тәртібі де көпдеңгейлі қағидаға негізделіп келеді. Қолданыстағы қағидаларға сәйкес бағалау білім беру ұйымында мұғалімнің баланың әлеуметтік-эмоционалдық әл-ауқатын, оқу-танымдық іс-әрекет ерекшеліктерін бақылауынан және критериалды бағалау нәтижелерін талдаудан басталады; одан әрі психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандары ата-ананың келісімімен тереңдете бағалау жүргізеді (Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрі, 2022; Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрі, 2025). Осы құрылым диагностиканы бір реттік тексеру емес, бірнеше маман мен бірнеше дереккөз қатысатын жүйелі процесс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Сонымен бірге білім беру ұйымдарының практикасында диагностика нәтижелерін нақты педагогикалық шешімдерге аудару мәселесі өзекті болып қала береді. Кейбір қорытындыларда баланың есте сақтауы, зейіні, сөйлеуі немесе эмоциялық-еріктік саласы сипатталғанымен, бұл ақпараттың сабақта қандай өзгеріске әкелуі керектігі жеткілікті нақтыланбайды. Нәтижесінде диагностика мен түзете-дамыту жұмысы арасында мазмұндық алшақтық пайда болады. Ғылыми тұрғыдан сапалы қорытынды баланың қиындық механизмін ғана емес, тиімді көмектің түрін, қолдау деңгейін, күтілетін нәтижені және қайта бағалау өлшемдерін де көрсетуі тиіс.

Осыған байланысты зерттеудің объектісі – ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық диагностикалау үдерісі. Зерттеу пәні – инклюзивті білім беру жағдайында қолданылатын заманауи диагностикалық тәсілдердің мазмұны, мүмкіндіктері және оларды кешенді қолдану шарттары. Зерттеудің мақсаты – ЕББҚ бар балаларды психологиялық-педагогикалық диагностикалаудың заманауи тәсілдерін теориялық тұрғыдан жүйелеу және диагностикалық нәтижені білім беру шешімдерімен байланыстыратын интегративті модельді негіздеу. Осы мақсатқа сәйкес дәстүрлі және қазіргі

диагностикалық модельдерді салыстыру, динамикалық және функционалдық бағалаудың әлеуетін анықтау, командалық бағалаудың орнын сипаттау, цифрлық құралдардың мүмкіндігі мен шектеуін талдау және диагностикалық циклдің құрылымын ұсыну міндеттері белгіленді.

Зерттеу гипотезасы мынадай: егер ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бір реттік статикалық өлшеумен шектелмей, көпдеңгейлі скрининг, динамикалық бағалау, функционалдық-контекстік талдау, командалық интерпретация және жүйелі мониторинг қағидаларына негізделсе, онда диагностиканың педагогикалық құндылығы артып, баланың нақты қажеттіліктеріне сәйкес қолдау шараларын ғылыми негізде таңдауға мүмкіндік береді. Зерттеудің ғылыми маңыздылығы заманауи тәсілдерді жеке-жеке сипаттаумен шектелмей, оларды бір диагностикалық циклге біріктіруінде; практикалық маңыздылығы ұсынылған алгоритмді психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмысында қолдану мүмкіндігімен анықталады.

МАТЕРИАЛДАР ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Зерттеу теориялық-аналитикалық сипатта жүргізілді. Эмпирикалық топтармен эксперимент ұйымдастырылмағандықтан, зерттеу материалы ретінде нормативтік-құқықтық құжаттар, халықаралық ұйымдардың әдіснамалық материалдары және рецензияланған ғылыми жарияланымдар алынды. Мұндай дизайн мәселені әртүрлі ғылыми бағыттар тұрғысынан қарастыруға және диагностикалық тәсілдердің ортақ қағидаларын анықтауға мүмкіндік береді.

Материалдар үш блокқа топтастырылды. Бірінші блокқа Қазақстан Республикасында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау мен психологиялық-педагогикалық қолдауды реттейтін нормативтік құжаттар енгізілді. Екінші блокқа UNESCO, WHO және CAST ұйымдарының инклюзия, функционалдық бағалау, оқу ортасының қолжетімділігі және бағалауды бейімдеу туралы әдіснамалық материалдары кірді. Үшінші блок динамикалық бағалау, қалыптастырушы бағалау, арнайы педагогикадағы функционалдық тәсіл және бағалау нәтижелерін оқытуға көшіру мәселелеріне арналған ғылыми зерттеулерден құралды.

Зерттеу сұрақтары үш бағытта тұжырымдалды: біріншіден, қазіргі психологиялық-педагогикалық диагностика дәстүрлі статикалық модельден қандай белгілері арқылы ерекшеленеді; екіншіден, баланың оқу әлеуетін, қызмет ету ерекшелігін және орта әсерін неғұрлым толық көрсететін тәсілдер қандай; үшіншіден, диагностикалық деректерді жеке білім беру бағыты мен психологиялық-педагогикалық қолдау шараларына аудару үшін қандай ұйымдастырушылық шарттар қажет.

Зерттеу төрт кезеңде жүзеге асырылды. Бірінші кезеңде дереккөздер тақырыпқа сәйкестігі, ғылыми беделі және диагностиканың қазіргі парадигмасын сипаттау әлеуеті бойынша іріктелді. Екінші кезеңде мәтіндер диагностиканың мақсаты, бағалау нысаны, дереккөздері, баланың қатысуы, ата-ананың рөлі, мамандар арасындағы өзара әрекет және нәтижелерді пайдалану критерийлері бойынша кодталды. Үшінші кезеңде тәсілдер салыстырылып, олардың артықшылықтары мен шектеулері анықталды. Төртінші кезеңде алынған нәтижелер біріктіріліп, «анықтау – түсіндіру – қолдау – мониторинг – қайта бағалау» логикасына негізделген интегративті модель ұсынылды.

Негізгі зерттеу әдістері ретінде контент-талдау, салыстырмалы талдау, жүйелеу, теориялық синтез және модельдеу қолданылды. Контент-талдау қайталанатын ғылыми ұғымдар мен қағидаларды ажыратуға мүмкіндік берді. Салыстырмалы талдау әр тәсілдің негізгі сұрағын, пайдаланатын дерек түрін және білім беру шешіміне әсерін салыстыруға бағытталды. Теориялық синтез әртүрлі ғылыми дәстүрлерді бір жүйеге біріктіру үшін, ал модельдеу психологиялық-педагогикалық диагностиканың кезеңдік құрылымын нақтылау үшін қолданылды. Зерттеу нәтижелері статистикалық жалпылау ретінде емес, ғылыми әдебиет пен нормативтік құжаттарды талдаудан алынған теориялық қорытындылар ретінде түсіндіріледі.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ

Талдау нәтижесінде психологиялық-педагогикалық диагностиканың қазіргі дамуында бес өзара байланысты тенденция анықталды: категориялық бағалаудан білім беру қажеттілігін анықтауға көшу; бір реттік нәтижеден уақыт ішіндегі динамиканы бақылауға көшу; баланың жеке көрсеткіштерінен оның оқу ортасымен өзара әрекетін бағалауға көшу; бір маман қорытындысынан командалық интерпретацияға көшу; сипаттамалық қорытындыдан нақты педагогикалық шешімге көшу. Бұл тенденциялар диагностиканың мақсатын қайта анықтайды: негізгі нәтиже баланың «қандай екенін» белгілеу емес, оның білім алуын жақсарту үшін «не істеу керектігін» ғылыми негіздеу болып табылады.

Көпдеңгейлі скрининг және мониторинг заманауи диагностиканың бастапқы буыны ретінде қарастырылады. Скрининг толық диагноз қоюды көздемейді; оның міндеті – оқуында, коммуникациясында, мінез-құлқында немесе әлеуметтік бейімделуінде тұрақты қиындық байқалатын оқушыларды ерте анықтау. Скринингтің құндылығы оның қысқа, қайталанатын және оқу үдерісімен тікелей байланыста болуында. Мұғалімнің күнделікті бақылауы, қалыптастырушы бағалау нәтижелері, жазба жұмыстары, тапсырманы орындау уақыты және қателердің қайталанатын үлгілері алғашқы диагностикалық индикаторлар қызметін атқара алады.

Педагогикалық мониторинг кезінде нәтиже ғана емес, әрекет процесі де талдануы тиіс. Мысалы, оқушы тапсырманы өздігінен бастай ма, нұсқауды қанша рет қайталауды қажет етеді, қате жібергеннен кейін стратегиясын өзгерте ала ма, визуалды тірекке қалай жауап береді, меңгерілген дағдыны жаңа тапсырмаға көшіреді ме деген көрсеткіштер маңызды. Осындай мәліметтер баланың төмен нәтижесін констатациялаумен шектелмей, қиындықтың ықтимал механизмін түсіндіруге мүмкіндік береді. Қалыптастырушы бағалау да осы тұрғыдан диагностикалық қызмет атқарады: ол жинақталған ақпаратты келесі оқыту қадамын анықтау үшін пайдалануға бағытталған (Huynh et al., 2022).

Динамикалық бағалау баланың қалыптасқан білімін емес, оқыту жағдайындағы өзгеру әлеуетін анықтауға мүмкіндік береді. Оның классикалық логикасы «бастапқы бағалау – педагогикалық медиация – қайта бағалау» кезеңдерінен тұрады. Медиация кезінде маман дайын жауап бермейді, керісінше бағыттаушы сұрақ, үлгі, визуалды схема, қадамдық нұсқау немесе кері байланыс арқылы баланың тапсырманы орындау стратегиясын өзгертуге көмектеседі. Сөйтіп бағалау нысаны дұрыс жауап саны ғана емес, баланың көмекке сезімталдығы, жаңа стратегияны қабылдауы және оны ұқсас тапсырмада қолдана алуы болады.

Swanson және Lussier динамикалық бағалауға арналған 30 зерттеуді және 170 әсер көлемін қамтыған метаталдауда кері байланыс пен оқыту элементін енгізу дәстүрлі статикалық бағалауға қарағанда қосымша диагностикалық ақпарат беретінін көрсеткен (Swanson, Lussier, 2001: 321–363). Авторлар әсер көлемдерінің қатысушылар тобына, жасына, іріктеме көлеміне және қолданылған процедура түріне байланысты өзгеретінін анықтады. Бұл динамикалық бағалаудың әмбебап бір әдіс емес екенін және оны баланың ерекшелігі мен зерттеу мақсатына бейімдеу қажеттігін көрсетеді.

Saito және Okazaki арнайы білім берудегі динамикалық бағалау зерттеулерін шолып, оның интеллектуалдық және даму ерекшеліктері бар балалармен қолданылатынын, ал болашақ зерттеулерде бағалау нәтижесін нақты оқытумен байланыстыру мәселесін күшейту қажет екенін атап өтеді (Saito, Okazaki, 2022: 175–187). Бұл тұжырым ерекше маңызды, себебі динамикалық бағалаудың құндылығы «баланың потенциалы жоғары немесе төмен» деген жаңа белгі беруде емес, қандай медиацияның тиімді болғанын анықтауда жатыр.

Мысалы, оқушы мәтіндік есептің шартын өздігінен талдай алмауы мүмкін. Егер мәселе визуалды схема немесе қадамдық алгоритм берілгеннен кейін шешілсе, педагогикалық қорытындыны «математикалық қабілеті төмен» деп жазу ғылыми тұрғыдан жеткіліксіз. Неғұрлым функционалды тұжырым: «есеп шартын құрылымдау кезінде визуалды тірек

кажет; шарттың байланыстары көрсетілгенде арифметикалық амалды дербес орындайды». Мұндай сипаттама қиындықты ғана емес, тиімді қолдауды да бірден көрсетеді.

Le, Madureira Ferreira және Kuusisto инклюзивті бастауыш білімдегі динамикалық бағалауға арналған жүйелі шолуда бұл тәсілдің білім беру қажеттілігін анықтау, болашақ нәтижелерді болжау және интервенцияға жауапты бағалау үшін қолданылатынын көрсетеді. Сонымен қатар зерттеулерде алынған ақпараттың күнделікті оқыту мен жеке білім беру бағдарламаларына жүйелі түрде көшірілуі әлі де жеткіліксіз екені анықталған (Le et al., 2023: 94–125). Бұл нәтиже диагностика мен оқыту арасындағы байланысты күшейтудің қажеттігін растайды.

Функционалдық-контекстік бағалау баланың дағдысын табиғи оқу жағдайында қарастыруға негізделеді. Егер дәстүрлі сипаттама «зейіні тұрақсыз» деген жалпы тұжырыммен шектелсе, функционалдық бағалау «зейін қай кезде бұзылады, қанша уақыт сақталады, қандай сыртқы фактор әсер етеді және қандай қолдау нәтижені жақсартады?» деген сұрақтарға жауап береді. Мәселен, үш сатылы ауызша нұсқауда оқушы екінші қадамды жиі өткізіп алса, бірақ визуалды реттілік картасы берілгенде тапсырманы аяқтаса, диагностика нақты бейімдеу тәсілін анықтайды.

Функционалдық бағалауда экологиялық валидтілік ерекше мәнге ие. Кабинетте жеке маманмен жақсы орындалған тапсырма көпшілік сыныптағы сенсорлық және әлеуметтік жүктеме жағдайында дәл сол деңгейде орындалмауы мүмкін. Керісінше, стандартталған тестте төмен көрсеткіш көрсеткен бала таныс материалмен, қолжетімді коммуникация формасымен немесе практикалық әрекет арқылы жоғары құзырет танытуы ықтимал. Сондықтан диагностикалық бақылау бірнеше контексте жүргізілуі қажет: сабақта, үзілісте, жеке және топтық жұмыста, таныс және жаңа тапсырмаларда.

ISCF қағидалары осындай контекстік талдауға теориялық негіз береді. Белсенділік пен қатысу көрсеткіштерін қоршаған орта факторларымен бірге қарастыру баланың қиындықтарын оның «ішкі қасиеті» ретінде абсолюттендіруден сақтайды. Мысалы, оқушының сынып талқылауына қатыспауы коммуникациялық дағдының төмендігінен ғана емес, сөйлеу қарқынының тым жоғары болуынан, кезек күту ережесінің түсініксіздігінен немесе альтернативті коммуникация құралдарының болмауынан туындауы мүмкін. Бұл жағдайда педагогикалық өзгеріс баланың өзіне ғана емес, ортаға да бағытталуы тиіс.

Командалық бағалау заманауи диагностиканың төртінші бағыты болып табылады. Арнайы педагог оқу әрекетін және арнайы педагогикалық қажеттіліктерді, педагог-психолог когнитивтік және эмоционалдық-еріктік ерекшеліктерді, логопед сөйлеу мен коммуникацияны, сынып мұғалімі оқу бағдарламасын меңгеру динамикасын, әлеуметтік педагог әлеуметтік контексті бағалайды. Алайда көпмамандық бағалау бірнеше қорытындыны механикалық түрде біріктірумен шектелмеуі керек. Команданың ортақ зерттеу сұрағы және келісілген білім беру мақсаты болуы қажет.

Командалық интерпретация кезінде деректер арасында қайшылық болуы да диагностикалық ақпарат ретінде қарастырылады. Мысалы, бала психолог кабинетінде тапсырманы жақсы орындап, сыныпта тұрақты қиындық көрсетуі мүмкін. Мұндай айырмашылық «қай маман дұрыс бағалады?» деген дауға емес, контекстік факторларды анықтауға әкелуі тиіс. Жеке жағдайда сыртқы тітіркендіргіш аз, нұсқау қысқа, қарым-қатынас құрылымды болуы мүмкін; ал сыныпта ақпарат көлемі, әлеуметтік талап және уақыттық қысым артады. Осы айырмашылықтар тиімді қолдау шараларын таңдауға мүмкіндік береді.

Ата-ананың қатысуы диагностиканың сенімділігін арттыратын маңызды шарттардың бірі. Отбасы баланың ұзақ мерзімді даму динамикасы, күнделікті коммуникациясы, қызығушылықтары, өзін-өзі реттеуі және әртүрлі ортадағы реакциялары туралы бірегей ақпарат береді. Lawtence және Cahill динамикалық бағалаудың әсерін балалар, ата-аналар және мұғалімдер көзқарасы арқылы зерттей отырып, бағалау үдерісінің қатысушылар үшін

түсінікті әрі мағыналы болуының маңызын көрсеткен (Lawrence, Cahill, 2014: 191–211). Сондықтан ата-ана тек анамнез беруші емес, мақсаттарды белгілеуге және қолдаудың нәтижесін талдауға қатысатын серіктес болуы тиіс.

Заманауи бағалаудың келесі бағыты – цифрлық және деректерге негізделген диагностика. Цифрлық платформалар оқушының тапсырманы орындау уақытын, жауап дәлдігін, қателердің қайталануын, әрекет ретін және прогресс динамикасын автоматты түрде тіркей алады. Мұндай микродеректер ұзақ мерзімді мониторинг кезінде пайдалы, өйткені педагог бір ғана қорытынды бағаға емес, уақыт ішіндегі өзгеріс траекториясына сүйене алады. Әсіресе оқу, жазу және математикалық дағдыларды қалыптастыруда шағын, жиі өлшемдер интервенцияның тиімділігін жедел бағалауға көмектеседі.

Сонымен бірге цифрлық диагностика кәсіби интерпретацияны алмастырмауы тиіс. Алгоритм баланың тілдік тәжірибесін, шаршауын, мотивациясын, сенсорлық ерекшелігін немесе тапсырманың мәдени тұрғыдан таныстығын толық түсіндіре алмайды. Сондықтан цифрлық дерек педагогикалық бақылаумен, баламен әңгімелесумен, оқу өнімдерін талдаумен және отбасы мәліметімен бірге қолданылғанда ғана мағыналы болады. Жасанды интеллектке негізделген құралдарды пайдалану кезінде құпиялық, алгоритмдік әділдік, түсіндірмелілік және қате оң немесе қате теріс нәтижелер мәселелері де ескерілуі қажет.

Бағалаудың қолжетімділігі де заманауи диагностиканың маңызды қағидасы. CAST ұсынған UDL тәсілінде бағалау оқу мақсатымен сәйкестендіріліп, өлшенетін құзыретке қатысы жоқ артық кедергілерді азайту ұсынылады. Бағалау барысында жиі қалыптастырушы кері байланыс, икемді жауап формалары және оқушы вариативтілігін ескеретін тәсілдер қолданылуы қажет (CAST, 2020). Мысалы, математикалық ойлауды бағалауда мәтінді оқу қиындығы негізгі нысан болмаса, мәтінді дыбыстау немесе визуалды қолдау математикалық құзыретті бұрмаламай, керісінше өлшеудің валидтілігін арттыруы мүмкін.

Алайда бейімдеу мен диагностикалық талапты төмендетудің ара-жігін ажырату маңызды. Егер бағаланатын конструкт математикалық есептің логикасын түсіну болса, жауапты ауызша немесе цифрлық түрде беру моторлық кедергіні азайтуы мүмкін. Ал егер бағалау мақсаты жазу дағдысының өзін анықтау болса, жазбаша әрекетті толығымен алып тастау өлшенетін құзыретті өзгертеді. Демек, әрбір бейімдеу «қандай кедергіні азайтады және негізгі зерттеу нысанын сақтай ма?» деген сұрақ арқылы негізделуі тиіс.

Диагностикалық тілдің сипаты да ғылыми және этикалық тұрғыдан маңызды. «Орындай алмайды», «төмен», «жетілмеген» сияқты жалпылама дефициттік тұжырымдар педагогке нақты әрекет жоспарын бермейді. Функционалдық қорытынды қиындық байқалатын жағдайды, баланың күшті жағын, қолдау түрін және күтілетін нәтижені сипаттауы тиіс. Мысалы: «көлемді ауызша нұсқауда әрекет ретін жоғалтады; нұсқау екі қадамға бөлініп, визуалды белгі берілгенде жұмысты дербес аяқтайды». Бұл тұжырым бір мезетте диагностикалық дерек пен педагогикалық шешімді қамтиды.

Қазіргі диагностикада баланың күшті жақтарын тіркеу тек гуманистік талап емес, интервенцияны жобалаудың практикалық шарты. Егер оқушы визуалды ақпаратты жақсы қабылдаса, бұл ерекшелік әлсіз ауызша есте сақтауды өтеу құралы ретінде пайдаланылуы мүмкін. Егер әлеуметтік қызығушылығы жоғары болса, жұптық және топтық жұмыс мотивациялық ресурс бола алады. Сондықтан диагностикалық профиль қиындықтар тізімінен емес, «ресурс – кедергі – қолдау» құрылымынан тұруы орынды.

Зерттеу нәтижелерін жинақтау заманауи диагностикада бір ғана «ең жақсы» әдіс жоқ екенін көрсетті. Әр тәсіл диагностикалық сұрақтың белгілі бір бөлігін шешеді. Скрининг тәуекелді ерте көрсетеді, динамикалық бағалау көмекке жауапты ашады, функционалдық бағалау табиғи контексті сипаттайды, командалық бағалау деректерді біріктіреді, ал цифрлық мониторинг уақыт ішіндегі ұсақ өзгерістерді тіркейді. Сондықтан сенімді шешім әртүрлі дереккөздерді триангуляциялау арқылы қалыптасады.

Осы талдау негізінде авторлар диагностикалық жұмыстың тоғыз қадамдық интегративті циклін ұсынады. Бірінші қадам – мұғалім бақылауы мен оқу нәтижелері негізіндегі бастапқы анықтау. Екінші қадам – проблеманы функционалдық түрде нақтылау: қиындық қай тапсырмада, қандай жағдайда және қаншалықты жиі көрінеді. Үшінші қадам – қажетті салалар бойынша мамандардың терең бағалауы. Төртінші қадам – динамикалық сынама арқылы баланың әртүрлі көмекке жауап беруін анықтау. Бесінші қадам – орта кедергілері мен ресурстарын бағалау. Алтыншы қадам – деректерді командалық талқылау және біртұтас интерпретация жасау.

Жетінші қадам – алынған нәтижені өлшенетін білім беру мақсатына және нақты қолдау шараларына айналдыру. Сегізінші қадам – қысқа мерзімді мониторинг арқылы қолдаудың тиімділігін тексеру. Тоғызыншы қадам – қайта бағалау және шешімді жаңарту. Егер бала тұрақты ілгерілеу көрсетсе, қолдау жалғастырылады немесе біртіндеп азайтылады; нәтиже жеткіліксіз болса, стратегия өзгертіледі, қосымша бағалау жүргізіледі немесе тереңдетілген мамандандырылған тексеруге жолданады.

Ұсынылған циклдің негізгі артықшылығы – диагностика мен түзете-дамыту жұмысын бір жүйеге біріктіруі. Дәстүрлі модельде диагностика аяқталғаннан кейін маман қорытынды береді, ал педагог кейін сол қорытындыны өз тәжірибесіне аударуы тиіс. Интегративті модельде педагогикалық шешім диагностикалық процестің өзінде жасалады және оның тиімділігі келесі мониторингте тексеріледі. Осылайша қайта бағалау соңғы нүкте емес, келесі диагностикалық-педагогикалық циклдің бастапқы дерегіне айналады.

Практикада диагностикалық қорытындыны төрт негізгі сұрақ төңірегінде құру ұсынылады: баланың күшті жақтары қандай; білім алуға негізгі кедергі не; қандай қолдау немесе бейімдеу тиімді; қолдаудың нәтижесін қандай көрсеткішпен және қандай мерзімде қайта бағалау қажет. Мұндай құрылым әр маманның қорытындысын түсінікті етеді және ата-ана мен педагогтің бір мақсатқа бағытталуын жеңілдетеді.

Зерттеу нәтижелері Қазақстандағы қолданыстағы нормативтік бағытпен де сәйкес келеді. 2022 жылғы №4 бұйрықтың 2025 жылғы жаңартылған редакциясында бағалау педагогтің бақылауы мен критериялды бағалауынан басталып, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің терең бағалауымен жалғасатыны нақты көрсетілген. Бұл көпдеңгейлі модельді практикада іске асыру үшін нормативтік негіз бар екенін көрсетеді. Сонымен бірге ережені формалды орындаумен шектелмей, әр деңгейдегі деректің келесі шешімге қалай әсер ететінін нақтылау қажет.

Теориялық талдау нәтижелері бұрынғы зерттеулермен жалпы бағытта үйлеседі. Динамикалық бағалау еңбектері баланың оқытуға реакциясын бағалаудың статикалық тесттен өзгеше ақпарат беретінін көрсетеді (Swanson, Lussier, 2001: 321–363; Saito, Okazaki, 2022: 175–187). Инклюзивті тәжірибеге арналған шолулар бағалау нәтижесін нақты оқытуға көшіру мәселесінің әлі де өзекті екенін дәлелдейді (Le et al., 2023: 94–125). Отбасымен серіктестікке қатысты зерттеу диагностикалық үдерістің барлық қатысушылар үшін түсінікті әрі пайдалы болуын талап етеді (Lawrence, Cahill, 2014: 191–211). Осы тұжырымдарды бір жүйеге біріктіру диагностика нәтижесін жеке білім беру бағытының негізіне айналдыруға мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, заманауи психологиялық-педагогикалық диагностика «баланы тестке бейімдеу» логикасынан «бағалауды балаға және мақсатқа бейімдеу» логикасына көшіп келеді. Бұл өзгеріс диагностиканың ғылыми дәлдігін төмендетпейді; керісінше, бағаланатын құзыретке қатысы жоқ кедергілерді азайтып, нақты білім беру қажеттілігін дәлірек анықтауға мүмкіндік береді. Осы тұрғыдан диагностиканың сапасы пайдаланылған әдістемелер санына емес, әрбір деректің педагогикалық шешіммен қаншалықты байланысқанына тәуелді.

Кесте 1 – ЕББҚ бар балаларды диагностикалаудың заманауи тәсілдерінің салыстырмалы сипаттамасы

Тәсіл	Негізгі сұрақ	Негізгі дерек	Артықшылығы	Шектеуі
Скрининг және мониторинг	Қиындық қашан және қалай байқалады?	Бақылау, оқу нәтижесі	Ерте анықтау	Толық себепті ашпайды
Динамикалық бағалау	Бала көмекке қалай жауап береді?	Медиацияға жауап	Оқу әлеуетін көрсетеді	Маман даярлығын қажет етеді
Функционалды бағалау	Қай жағдайда қатысу қиындайды?	Белсенділік, орта	Контексті ашады	Дерек көлемі көп
Командалық бағалау	Мамандар деректері қалай бірігеді?	Көп дереккөз	Кешенді шешім	Үйлестіру қажет
Цифрлық бағалау	Уақыт ішіндегі өзгеріс қандай?	Сандық микродеректер	Жедел мониторинг	Этика, алгоритмдік қате

Дереккөз: авторлар құрастырған.

ҚОРЫТЫНДЫ ЖӘНЕ ТҰЖЫРЫМДАР

Жүргізілген теориялық-аналитикалық зерттеу ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық диагностикалаудың қазіргі парадигмасы статикалық және дефицитке бағытталған модельден функционалды, динамикалық және білім беру шешіміне бағдарланған модельге ауысатынын көрсетті. Бұл өзгерісте баланың даму ерекшелігін анықтау маңызды болып қала береді, бірақ диагностикалық жұмыстың түпкі мақсаты сол ерекшеліктің оқу әрекетіне қалай әсер ететінін және қандай педагогикалық қолдау қажет екенін негіздеу болып табылады.

Бірінші тұжырым: бір реттік стандартталған тест ерекше білім беру қажеттілігінің толық бейнесін бере алмайды. Сенімді бағалау педагогикалық бақылауды, оқу өнімдерін, қалыптастырушы бағалауды, динамикалық сынаманы, функционалды бақылауды, отбасы мәліметін және қажет жағдайда стандартталған әдістемелерді біріктіруі тиіс. Екінші тұжырым: баланың көмекке жауап беру сипаты оның оқу әлеуетін түсіндіру үшін маңызды диагностикалық көрсеткіш болып табылады. Үшінші тұжырым: оқу ортасындағы кедергілер мен ресурстарды бағалау баланың қиындықтарын оның тұрақты жеке қасиеті ретінде абсолюттендіруден сақтайды.

Төртінші тұжырым: пәнаралық командалық бағалау әр маманның жеке қорытындысын жинақтаумен шектелмей, ортақ зерттеу сұрағы мен бірыңғай білім беру мақсатына негізделуі қажет. Бесінші тұжырым: цифрлық және жасанды интеллектке негізделген құралдар мониторинг пен мәліметтерді талдау мүмкіндігін кеңейтеді, алайда кәсіби интерпретацияны алмастырмауы тиіс. Алтыншы тұжырым: диагностикалық қорытындының сапасы оның нақты педагогикалық шешімге – мақсатқа, бейімдеуге, оқыту стратегиясына және қайта бағалау өлшеміне – айналуымен анықталады.

Ұсынылған «анықтау – түсіндіру – қолдау – мониторинг – қайта бағалау» циклі психологиялық-педагогикалық диагностиканы бір реттік процедурадан үздіксіз білім беру үдерісінің құрамдас бөлігіне айналдырады. Бұл модель Қазақстандағы ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың көпдеңгейлі тәртібімен үйлеседі және психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмысын жүйелеуге қолданылуы мүмкін.

Зерттеудің шектеуі – оның теориялық сипатта жүргізілуі және бастапқы эмпирикалық деректердің болмауы. Сондықтан болашақ зерттеулерде ұсынылған модельді мектептер мен психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтерінің тәжірибесінде апробациялау, мамандар

арасындағы келісімділік деңгейін, ата-аналардың бағалау нәтижесін түсінуін, қолдау шараларының орындалуын және балалардың оқу динамикасына ықпалын эмпирикалық тұрғыдан бағалау қажет. Осындай зерттеулер заманауи диагностикалық тәсілдердің Қазақстан жағдайындағы тиімділігін нақтылауға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрі. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын және бағдарламаларын бекіту туралы: 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрық. ҚР Әділет министрлігінде 2022 жылғы 24 қаңтарда № 26618 болып тіркелген.
2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрі. «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы» бұйрыққа өзгерістер мен толықтыру енгізу туралы: 2025 жылғы 6 мамырдағы № 104 бұйрық.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 656 с.
4. Назарова Н.М. (ред.). Специальная педагогика. – Москва: Академия, 2001. – 400 с.
5. UNESCO. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. – Paris: UNESCO, 2005.
6. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). – Geneva: WHO, 2001.
7. Moretti M., Alves I., Maxwell G. A systematic literature review of the situation of the International Classification of Functioning, Disability, and Health and the ICF-CY in education // American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation. – 2012. – Vol. 91, Suppl. 1. – P. S103–S117. DOI: 10.1097/PHM.0b013e31823d53b2.
8. Swanson H.L., Lussier C.M. A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment // Review of Educational Research. – 2001. – Vol. 71, No. 2. – P. 321–363. DOI: 10.3102/00346543071002321.
9. Saito D., Okazaki S. A Literature Review on Dynamic Assessment in Special Needs Education // Japanese Journal of Disability Sciences. – 2022. – Vol. 46, No. 1. – P. 175–187. DOI: 10.20847/adsj.46.1_175.
10. Le H., Madureira Ferreira J., Kuusisto E. Dynamic assessment in inclusive elementary education: A systematic literature review of the usability, methods, and challenges in the past decade // European Journal of Special Education Research. – 2023. – Vol. 9, No. 3. – P. 94–125. DOI: 10.46827/ejse.v9i3.5009.
11. Lawrence N., Cahill S. The impact of dynamic assessment: an exploration of the views of children, parents and teachers // British Journal of Special Education. – 2014. – Vol. 41, No. 2. – P. 191–211. DOI: 10.1111/1467-8578.12060.
12. Huynh R., Midyett C., Quan D., Thurlow M.L., Lazarus S.S. The Formative Assessment Practices Landscape for Students with Disabilities: An Analysis of State Definitions and Practices, 2021. NCEO Report 435. – Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes, 2022.
13. CAST. UDL Tips for Assessment. – Wakefield, MA: CAST, 2020.
14. Haywood H.C., Tzurriel D. Applications and challenges in dynamic assessment // Peabody Journal of Education. – 2002. – Vol. 77, No. 2. – P. 40–63.
15. Kozulin A. Vygotsky's theory in the classroom: Introduction // European Journal of Psychology of Education. – 2004. – Vol. 19, No. 1. – P. 3–7.
16. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy // British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37, No. 5. – P. 813–828.
17. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5, No. 1. – P. 7–74.

МРНТИ:14.29.09

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.006>

¹. Умарова Л.Б., ²Рсалдинова А.К.

¹. 7М01908 – «Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды сүйемелдеу» білім беру бағдарламасының 2-курс магистранты

²педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент

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

3–4 ЖАСТАҒЫ АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ КҮТУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Мақалада 3–4 жастағы аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылады. Өзін-өзі күту дағдыларының баланың дербестігін дамытудағы және күнделікті өмірге бейімделуіндегі маңызы сипатталады. АСБ бар балалардың тұрмыстық әрекеттерді меңгеруіне әсер ететін коммуникациялық, сенсорлық және танымдық ерекшеліктер талданады. Сонымен қатар көрнекі қолдау, әрекеттерді кезеңдерге бөлу, модельдеу, оң нығайту және ата-аналармен бірлескен жұмыс сияқты педагогикалық тәсілдер ұсынылады. Балалардың жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, өзін-өзі күту дағдыларын жүйелі қалыптастырудың маңыздылығы негізделеді.

Түйін сөздер: аутистік спектр бұзылысы, ерте жас, өзін-өзі күту дағдылары, тұрмыстық дағдылар, арнайы педагогика, визуалды қолдау, дербестік, әлеуметтік-тұрмыстық бейімделу.

Умарова Л.Б.¹, Рсалдинова А.К.²

¹ Магистрант 2-го курса образовательной программы 7М01908 – «Специальная педагогика: сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра»

²Кандидат педагогических наук, доцент

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования навыков самообслуживания у детей 3–4 лет с расстройством аутистического спектра (РАС). Раскрывается значение навыков самообслуживания для развития самостоятельности ребенка и его адаптации к повседневной жизни. Анализируются коммуникативные, сенсорные и когнитивные особенности, влияющие на освоение бытовых действий детьми с РАС. Представлены педагогические подходы к формированию данных навыков, включая визуальную поддержку, пошаговое обучение, моделирование, положительное подкрепление и взаимодействие с родителями. Обосновывается необходимость систематической работы с учетом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребенка. Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, ранний возраст, навыки самообслуживания, бытовые навыки, специальная педагогика, визуальная поддержка, самостоятельность, социально-бытовая адаптация.

Umarova L.B.¹, Rsaldinova A.K.²

¹ Second-year Master's student in the educational programme 7M01908 – Special Education: Support for Children with Autism Spectrum Disorders

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

FEATURES OF DEVELOPING SELF-CARE SKILLS IN CHILDREN AGED 3–4 YEARS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. This article examines the specific features of developing self-care skills in children aged 3–4 years with autism spectrum disorder (ASD). It highlights the importance of self-care skills in promoting children's independence and adaptation to everyday life. The communicative, sensory, and cognitive characteristics that may influence the acquisition of daily living skills in children with ASD are analysed. The article also presents pedagogical approaches to skill development, including visual supports, task analysis, modelling, positive reinforcement, and collaboration with parents. The importance of systematic instruction tailored to each child's individual abilities and educational needs is emphasised.

Keywords: autism spectrum disorder, early childhood, self-care skills, daily living skills, special education, visual supports, independence, adaptive functioning.

Кіріспе

Қазіргі арнайы педагогикадағы маңызды міндеттердің бірі – аутистік спектр бұзылысы бар балалардың күнделікті өмірге бейімделуін қамтамасыз ету, олардың дербестігін дамыту және қоғамға кірігуіне қажетті жағдайлар жасау. Осы міндеттерді жүзеге асыруда өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру ерекше орын алады. Өзін-өзі күту дағдылары баланың күнделікті тұрмыстық қажеттіліктерін мүмкіндігінше өздігінен орындауына, қоршаған ортаға бейімделуіне және ересектерге тәуелділігін біртіндеп азайтуына мүмкіндік береді. 3–4 жас – баланың дербестікке ұмтылысы артып, қарапайым тұрмыстық әрекеттерді меңгеруі белсенді жүретін кезең. Әдетте осы жаста балалар тамақтану кезінде қасықты пайдалануды, қолын жууды, киімінің кейбір бөліктерін киіп-шешуді, жеке гигиена ережелерін сақтауды және ересектердің көмегімен дәретхананы пайдалануды үйрене бастайды. Алайда аталған дағдылардың қалыптасу қарқыны әр балада әртүрлі болады.

Аутизм спектрінің бұзылыстары (АСБ) бар балалардың клиникалық-психологиялық ерекшеліктері күрделі әрі көпқырлы болып келеді. Олардың психикалық дамуындағы өзгешеліктер басқа даму бұзылыстарынан бірқатар белгілері арқылы ерекшеленеді. О.С. Никольская, В.В. Лебединский, Е.Р. Баенская және басқа зерттеушілердің еңбектерінде аутизмнің белгілері әсіресе 3–5 жас аралығында айқын байқалатыны көрсетіледі. Ерте жастағы аутизмге тән негізгі ерекшеліктерге мыналар жатады [1-3]:

- Көзбен байланыс орнатудың қиындығы. Бала басқа адамның көзіне, бетіне немесе бет әлпетінің жекелеген бөліктеріне сирек қарайды, тікелей көз байланысынан қашқақтауы мүмкін.
- Өлеуметтік эмоциялық жауаптың ерекшеліктері. Алғашқы күлкісі уақытында пайда болғанымен, ол белгілі бір адамға бағытталмауы немесе басқа адамның қуанышына, күлкісіне және эмоциялық реакцияларына сәйкес келмеуі мүмкін.
- Ересектермен қарым-қатынасқа түсудің өзгешелігі. Бала айналасындағы адамдарға қызығушылықты аз көрсетуі, қолға алынуға ұмтылмауы немесе ересектің құшағында дене қалпын бейімдеуде қиындық сезінуі мүмкін. Кейбір балалар денесін ширыққан күйде ұстап, қолға алуға дайындық қалпын әлсіз білдіреді. Сонымен қатар жекелеген балалар бейтаныс адамдардың қолына да оңай баруы ықтимал.
- Жақын адамдарды тану мен эмоциялық жауаптың ерекшеліктері. Бала ата-анасы мен жақындарын танығанымен, оларға эмоциялық жауап беруі және қарым-қатынасқа бастама жасауы өзгеше болуы мүмкін.

Аутистік спектр бұзылысы бар балаларда элеуметтік коммуникация мен өзара әрекеттесу ерекшеліктері, әрекеттердің қайталанатын үлгілері, сенсорлық ақпаратты қабылдау өзгешеліктері және өзгерістерге бейімделудегі қиындықтар байқалуы мүмкін. Бұл ерекшеліктер күнделікті тұрмыстық әрекеттерді меңгеру үдерісіне де ықпал етуі ықтимал. Дегенмен АСБ бар балалардың барлығына бірдей қиындықтар тән деп қарастыруға болмайды. Әр баланың тілдік, танымдық, моторлық және сенсорлық даму деңгейі, сондай-ақ бұрын қалыптасқан дағдылары жеке бағалануы қажет. Мәселенің өзектілігі өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастырудың баланың күнделікті өміріндегі маңызымен және осы үдерісті ұйымдастыруда жеке ерекшеліктерді ескеретін жүйелі психологиялық-педагогикалық қолдаудың қажеттілігімен анықталады.

Зерттеу әдістері. Зерттеуде ғылыми-педагогикалық және психологиялық әдебиеттерді талдау, салыстыру, жинақтау және теориялық тұжырымдарды жүйелеу әдістері қолданылды.

3–4 жастағы аутистік спектр бұзылыстары (АСБ) бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында зерттеудің анықтаушы кезеңі жүргізілді. Зерттеу барысында Л. Бейкер мен Алан Дж. Брайтманның әдістемесі, Х. С. Гюнцбургтің «Социограмма» әдістемесі және В. А. Шинкаренконың диагностикалық картасы қолданылды.

Диагностика барысында балалардың тамақтану, киіну және шешіну, жеке бас гигиенасын сақтау, әжетхананы пайдалану дағдылары бағаланды. Балалардың әрекеттерді өздігінен орындауы, ересектердің көмегіне қажеттілігі және әрекеттердің реттілігін сақтауы негізгі көрсеткіштер ретінде қарастырылды.

Х. С. Гюнцбургтің «Социограмма» әдістемесі мен В. А. Шинкаренконың диагностикалық картасы балалардың өзін-өзі күту дағдыларын әртүрлі бағытта бағалауға мүмкіндік берді. Диагностика кезінде әр баланың дағдыны меңгеру деңгейі мен қажетті қолдау көлеміне назар аударылды [5-6].

Өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру стратегиялары мен әдістері

3–4 жастағы АСБ бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыруда баланың жеке ерекшеліктеріне бейімделген педагогикалық әдістерді қолдану маңызды. Көрнекі қолдау әдісі әрекеттердің ретін түсінуге және күнделікті үдерістердің болжамдылығын қамтамасыз етуге көмектеседі. Қол жуу, киіну және тамақтану кезінде суретті карточкалар, визуалды кестелер мен қысқа нұсқаулықтар пайдаланылады. Дискретті сынақтар арқылы оқыту (DTT) дағдыларды шағын қадамдарға бөліп, қысқа нұсқаулар, қайталау және оң нығайту арқылы меңгертуді көздейді. Мысалы, қасықпен тамақтануға үйретуде балаға қажетті көмек көрсетіліп, дағды қалыптасқан сайын оның көлемі біртіндеп азайтылады [7-8]. Еліктеу әдісі ересектің әрекетін көрсету және баланың оны қайталауы арқылы жүзеге асырылады. Мысалы, киіну кезінде ата-ана әрекеттердің ретін көрсетіп, баланы өздігінен орындауға ынталандырады. Табиғи жағдайда оқыту күнделікті тұрмыстық жағдаяттарда жүзеге асырылады. Тамақтану, қол жуу және киіну кезінде баланың қызығушылығы мен қажеттіліктерін ескере отырып, өздігінен әрекет жасауына мүмкіндік беріледі. Көмек көрсету және оны біртіндеп азайту ауызша нұсқау, ым-ишара, көрнекі құралдар және қажет болған жағдайда физикалық көмек арқылы іске асырылады. Мақсат – баланың әрекетті мүмкіндігінше өздігінен орындауына жағдай жасау. Оң нығайту баланың жетістігін мадақтау және жағымды кері байланыс беру арқылы дағдыны бекітуге бағытталады. Мысалы, киімінің сыдырмасын өзі жапқан баланы нақты әрекеті үшін мақтау ұсынылады [9].

Өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру бағыттары

АСБ бар балалардың өзін-өзі күту дағдылары негізгі үш бағыт бойынша қалыптастырылады. Тамақтану дағдылары: қасық пен кесені пайдалану, тамақты ауызға жеткізу және өздігінен тамақтану әрекеттерінің ретін меңгерту. Бұл ретте баланың сенсорлық ерекшеліктері, ұсақ моторикасы және тағамдық қауіпсіздігі ескеріледі. Гигиеналық дағдылар: қол мен бетті жуу, тіс тазалау, дәретхананы пайдалану және шомылу әрекеттерін кезеңдерге бөліп үйрету.

Көрнекі нұсқаулар мен тұрақты күн тәртібі қолданылады. Киіну және шешіну дағдылары: киімдерді ажырату, оларды ретімен кию және шешу, бекіткіштерді пайдалану. Бастапқы кезеңде қолайлы киім таңдалып, суретті карточкалар мен әрекетті көрсету тәсілдері пайдаланылады [10].

Өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастырудағы отбасы мен мамандардың рөлі

Ата-аналар мен мамандардың бірлескен жұмысы өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастырудың маңызды шарты болып табылады. Үйде және білім беру ұйымында қолданылатын оқыту тәсілдерінің бірізділігі баланың меңгерген әрекеттерін күнделікті өмірде қолдануына мүмкіндік береді. Ата-аналарға практикалық кеңестер беру, көрнекі материалдарды қолдануды үйрету және баланың жетістіктерін жүйелі бақылау ұсынылады. Дағдыларды қалыптастыруда шыдамдылық, жүйелілік, баланың жеке даму қарқынын ескеру және жағымды эмоционалдық ахуал сақтау қажет [9-10]. Дағдыларды дамыту жұмысы төрт кезеңді камтиды: бастапқы бағалау, нақты мақсат қою, жүйелі оқыту және нәтижені бақылау. Бастапқы бағалау кезінде баланың өздігінен орындайтын әрекеттері мен көмек қажет ететін қадамдары анықталады. Оқыту барысында қысқа нұсқаулар, көрнекі қолдау және көмекті біртіндеп азайту әдістері қолданылады.

Кесте 1. Өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастырудың практикалық үлгісі

Дағды	Оқыту тәсілдері	Күтілетін нәтиже
Тамақтану	Көрсету, қайталау, мадақтау	Қасықты өздігінен пайдалануға үйрену
Қол жуу	Көрнекі карточкалар, қадамдық оқыту	Қол жуу әрекеттерін біртіндеп өздігінен орындау
Киіну және шешіну	Модельдеу, ішінара көмек	Киім киюге және шешуге белсенді қатысу
Дәретхана дағдылары	Тұрақты күн тәртібі, көрнекі қолдау	Қажеттілігін білдіруді және дәретхана әрекеттеріне қатысуды меңгеру
Ойыншықтарды жинау	Қысқа нұсқаулар, заттардың тұрақты орны	Ойын аяқталғаннан кейін заттарды жинауға қатысу

Күтілетін нәтижелер баланың бастапқы даму деңгейіне сәйкес белгіленеді. Дағдыларды бағалау кезінде әрекеттің орындалуы ғана емес, қажетті көмектің көлемі мен меңгерілген дағдыны әртүрлі жағдайда қолдану мүмкіндігі де ескеріледі.

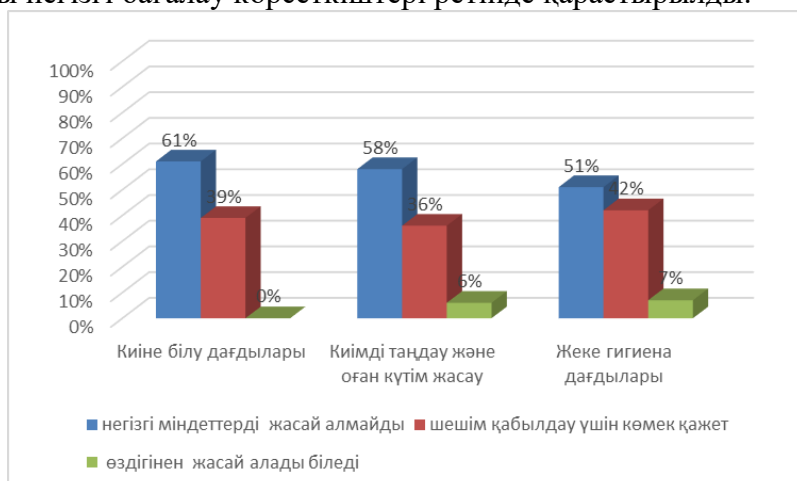
Зерттеу нәтижелерін талқылау. 3–4 жастағы аутистік спектр бұзылыстары (АСБ) бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында эксперименттік зерттеудің анықтаушы кезеңі ұйымдастырылды. Зерттеудің негізгі мақсаты балалардың күнделікті тұрмыстық әрекеттерді орындау мүмкіндіктерін, өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларының қалыптасу деңгейін және ересектердің көмегіне деген қажеттілігін анықтау болды.

Зерттеу барысында өзін-өзі күту дағдыларын бағалауға бағытталған Л. Бейкер мен Алан Дж. Брайтманның әдістемесі, Х. С. Гюнцбургтің «Социограмма» әдістемесі және В. А. Шинкаренконың диагностикалық картасы пайдаланылды. Аталған әдістемелер балалардың киіну және шешіну, жеке бас гигиенасын сақтау, тамақтану, әжетхананы пайдалану және басқа да күнделікті әрекеттерді орындау ерекшеліктерін бағалауға мүмкіндік береді.

Х. С. Гюнцбургтің «Социограмма» әдістемесінің «Өзіне-өзі қызмет көрсету» бөлімі бойынша жүргізілген бағалау кезінде баланың тиісті дағдыны меңгеру деңгейі анықталды. Егер белгілі бір дағды қалыптасқан болса, диагностикалық парақтағы сәйкес ұяшық белгіленді. Бағалау нәтижелері баланың нақты әрекетті өздігінен орындау мүмкіндігін және қосымша көмектің қажеттілігін ескере отырып талданды.

В. А. Шинкаренко әдістемесі бойынша диагностикалық карта толтырылып, өзін-өзі күту дағдыларының негізгі түрлері мен олардың игерілу деңгейі тіркелді. Балалардың

әрекетті өздігінен орындауы, ересекпен бірлесіп орындауы немесе тұрақты көмекке мұқтаж болуы негізгі бағалау көрсеткіштері ретінде қарастырылды.

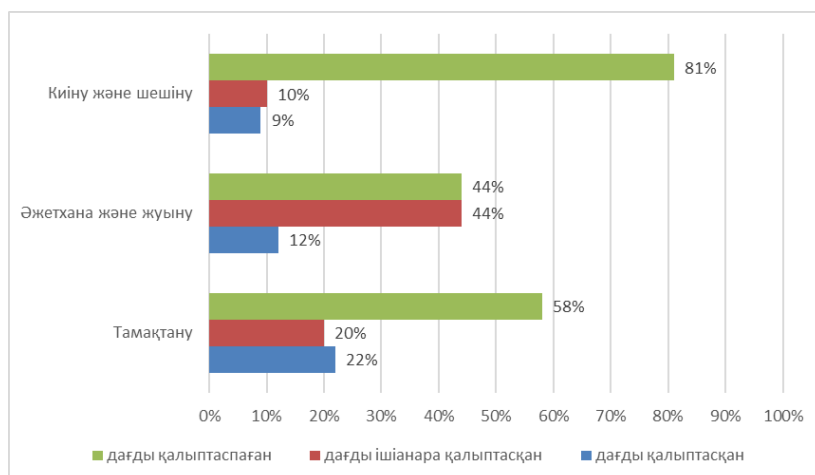


1-сурет. Өзін-өзі күту дағдыларының қалыптасу деңгейін бағалау

Диагностикалық нәтижелерді талдау кезінде балалардың жеке бас гигиенасы, киіну және шешіну, тамақтану дағдыларына ерекше назар аударылды. Бұл әрекеттер мектепке дейінгі жастағы баланың күнделікті өмірге бейімделуінің және дербестігінің маңызды көрсеткіштері болып табылады.

АСБ бар балаларда өзін-өзі күту дағдыларын меңгеру барысында әрекеттердің реттілігін түсіну, нұсқауды қабылдау, әрекетті өздігінен бастау және оны соңына дейін орындау кезінде қиындықтар байқалуы мүмкін. Сонымен қатар сенсорлық ерекшеліктер, коммуникацияның шектеулілігі, күнделікті әрекеттердің өзгеруіне бейімделу қиындығы да тұрмыстық дағдылардың қалыптасуына әсер етуі ықтимал. «Киіну және шешіну» дағдысын бағалау кезінде баланың киім түрлерін ажыратуы, киіну әрекетін бастауға талпынысы, киімнің жеке бөліктерін дұрыс пайдалана алуы және әрекеттердің реттілігін сақтауы ескерілді. Бұл бағытта тапсырмаларды орындау барысында ересектің көмегіне қажеттілік, әрекеттің жекелеген кезеңдерін ғана орындау немесе толық дербестік таныту көрсеткіштері тіркелді.

«Жеке бас гигиенасы» бағыты бойынша қол жуу, бетті жуу, сүлгіні пайдалану және гигиеналық әрекеттердің реттілігін сақтау мүмкіндіктері қарастырылды. Дағдыларды бағалау кезінде баланың ауызша нұсқауды түсінуі, көрнекі үлгіге сүйенуі және әрекетті қайталап орындауы да ескерілді.



2-сурет. Х. С. Гюнцбургтің «Социограмма» әдістемесі бойынша өзін-өзі күту дағдыларының қалыптасу деңгейі

Х. С. Гюнцбургтің «Социограмма» әдістемесі бойынша алынған нәтижелер балалардың күнделікті тұрмыстық дағдыларды меңгеру деңгейін кешенді бағалауға бағытталды. Бағалау барысында тамақтану, әжетхананы пайдалану, жуыну, киіну және шешіну дағдылары жеке қарастырылды. «Тамақтану» дағдысын зерттеу кезінде баланың ас құралдарын пайдалану, тамақты өздігінен жеу және тамақтану әрекетін белгілі бір реттілікпен орындау мүмкіндігі бағаланды. Баланың тамақтанудың жекелеген кезеңдерін орындай алуы оның дағдыны толық меңгергенін бірден білдірмейді. Сондықтан әрекетті өздігінен бастау, оны жалғастыру және аяқтау ерекшеліктері де ескерілді. «Әжетхананы пайдалану және жуыну» бағыты бойынша баланың гигиеналық әрекеттерге қатысуы, ересектің нұсқауын қабылдауы, қажетті заттарды пайдалануы және әрекеттердің ретін сақтауы қарастырылды. Бұл дағдыларды қалыптастыруда көрнекі алгоритмдер, әрекетті кезеңдерге бөлу, үлгі көрсету және тұрақты жаттығу қолданылуы мүмкін.

«Киіну және шешіну» бағыты бойынша баланың киімді тануы, киіну әрекетіне қатысуы, киімнің қарапайым бөліктерін киіп-шешуі және көмекке жүгіну ерекшеліктері бағаланды. Аталған бағытта әрекетті кезең-кезеңімен меңгерту, бірізді нұсқаулар беру және баланың дербес әрекет ету мүмкіндігін біртіндеп кеңейту маңызды.



3-сурет. В. А. Шинкаренко әдістемесі бойынша өзін-өзі күту дағдыларының қалыптасу деңгейі

В. А. Шинкаренконың диагностикалық картасы бойынша балалардың дене гигиенасы, әжетхананы пайдалану, тамақтану, киіну және шешіну дағдыларын орындау ерекшеліктері

талданды. Әрбір дағды бойынша баланың әрекетті өздігінен орындауы, ересекпен бірлесіп орындауы немесе ересектің тікелей көмегіне мұқтаж болуы тіркелді. Дене гигиенасы дағдыларын бағалау кезінде баланың қол жуу, бетті жуу және сүлгіні пайдалану сияқты әрекеттерге қатысуы ескерілді. Әрекеттің кейбір кезеңдерін өздігінен орындау мүмкіндігі болған жағдайда да, тапсырманың толық реттілігін сақтау үшін қосымша қолдау қажеттілігі жеке белгіленді. Әжетхананы пайдалану дағдыларын бағалау кезінде баланың әрекетке дайындалуы, қажетті заттарды пайдалануы, гигиеналық әрекеттерді орындауы және оларды аяқтауы қарастырылды. Бұл бағыттағы бағалау баланың жас ерекшеліктерін, жеке даму қарқынын және ересектің көмегіне деген қажеттілігін ескере отырып жүргізілуі тиіс. Тамақтану дағдыларын бағалау барысында баланың қасықты және кесені пайдалануы, тамақты өздігінен жеуі және тамақтану әрекетіне қатысуы зерттелді. Киіну және шешіну дағдылары бойынша киімнің жеке бөліктерін пайдалану, әрекеттің реттілігін сақтау және көмек деңгейі бағаланды.

Зерттеу нәтижелерін қорытындылау

Қолданылған диагностикалық әдістемелер 3–4 жастағы АСБ бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларын бірнеше бағыт бойынша жүйелі бағалауға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелерін салыстыру кезінде әр баланың дағдыны орындау деңгейімен қатар, қажетті көмектің түрі мен көлемін де ескеру маңызды.

Өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру жұмыстары баланың жасына, жеке мүмкіндіктеріне, сенсорлық ерекшеліктеріне және коммуникациялық қажеттіліктеріне сәйкес ұйымдастырылуы қажет. Дағдыларды меңгертуде әрекетті шағын кезеңдерге бөлу, көрнекі нұсқауларды қолдану, ересектің үлгі көрсетуі, қайталау және біртіндеп берілетін көмекті азайту тәсілдері пайдаланылуы мүмкін.

Осылайша, анықтаушы эксперименттің қорытындылары балалардың күнделікті тұрмыстық әрекеттерді орындау ерекшеліктерін анықтауға және кейінгі қалыптастырушы жұмыстың мазмұнын жоспарлауға негіз болады. Қалыптастырушы кезеңде тамақтану, жеке бас гигиенасы, киіну және шешіну, әжетхананы пайдалану дағдыларын жүйелі дамытуға, балалардың дербестігін арттыруға және ересектердің көмегіне тәуелділігін біртіндеп азайтуға бағытталған жұмыс жүргізілуі мүмкін.

Ата-аналар мен арнайы мамандардың бірлескен жұмысы дағдыларды күнделікті өмірге енгізуге және оларды әртүрлі жағдайда қолдануға жағдай жасайды. Сондықтан өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру баланың жеке қажеттіліктеріне бағытталған, жүйелі және үздіксіз қолдауды талап етеді. Алдағы уақытта 3–4 жастағы АСБ бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыруға арналған арнайы педагогикалық бағдарламаны әзірлеп, оның тиімділігін тәжірибелік зерттеу арқылы бағалау маңызды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Лебединская, К. С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма / Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг – М.: Теревинф, 1997
3. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) Общие расстройства психологического развития // МКБ 10 - Международная классификация болезней 10-го пересмотра. – Режим доступа: <http://mkb10.com/index.php?pid=4429>
4. Бун, В. М. Воспитание ребенка с аутизмом. Как помочь ребенку преодолеть трудности и преуспеть / В. М. Бун. — М.: Вильямс, 2022. — 160 с. — Текст: непосредственный.
5. Грюнцбург, Х. С. Социальная компетентность и умственная неполноценность / Х. С. Грюнцбург. – Лондон, 1973. – 447 с.

6. Шинкаренко, В. А. Организация трудового обучения учащихся второго отделения вспомогательной школы [Текст] / В. А. Шинкаренко, Д. Н. Ескевич. – Минск, 2008. – 49 с.
7. Карвасарская, Е. Е. Осознанный аутизм, или мне не хватает свободы... Книга для тех, чья жизнь связана с аутичными детьми / Е. Е. Карвасарская. — СПб.: Генезис, 2010. — 400 с. — Текст: непосредственный.
8. Нищева, Н. В. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду. ФГОС. / Н. В. Нищева. — СПб.: Детство-Пресс, 2022. — 272 с. — Текст: непосредственный.
9. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR*. – 5th ed., text rev. – Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.
10. World Health Organization. *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. – Geneva: WHO. – URL: <https://icd.who.int/> (қаралған күні: 16.10.2026).

МРНТИ:14.29.23

<https://doi.org/10.51889/2960-1673.2026.86.3.007>

¹Жакипбекова С.С., ²Шалқар А.С.,

¹PhD, ғылыми жетекші

²7M01906 Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру бағдарламасының

2 курс магистранты

akniet.shalkar03@mail.ru

ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС DAҒДЫЛАРЫН ДАМУYТУДАҒЫ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа. Мақалада ұлттық ойындардың психикалық дамуы тежелген мектепке дейінгі балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытудағы мүмкіндіктері қарастырылады. Ұлттық ойындардың балалардың өзара әрекеттесуіне, қарым-қатынас орнатуына, бірлескен әрекетке қатысуына және әлеуметтік мінез-құлық дағдыларын меңгеруіне ықпалы сипатталады. Сонымен қатар ұлттық ойындарды түзете-дамыту үдерісінде қолданудың педагогикалық маңыздылығы мен ерекшеліктері талданады. Ұлттық ойындарды мақсатты әрі жүйелі ұйымдастыру балалардың әлеуметтік ортаға бейімделуіне, коммуникативтік белсенділігінің артуына және құрдастарымен жағымды қарым-қатынас орнатуына мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: ұлттық ойындар, психикалық дамуы тежелген балалар, мектепке дейінгі жас, әлеуметтік қарым-қатынас, коммуникативтік дағдылар, түзете-дамыту жұмысы, әлеуметтік бейімделу, мектепке дейінгі тәрбие.

Жакипбекова С.С., Шалқар А.С.,

¹ Доктор PhD

² Магистрант 2-го курса образовательной программы 7M01906 «Специальная педагогика: инклюзивное образование»

akniet.shalkar03@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования национальных игр для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрывается влияние национальных игр на формирование коммуникативных умений, установление контактов со сверстниками, развитие навыков совместной деятельности и усвоение социально приемлемых форм поведения. Особое внимание уделяется педагогическому потенциалу национальных игр в коррекционно-развивающем процессе. Обосновывается значимость целенаправленного и систематического применения национальных игр для повышения коммуникативной активности детей, формирования положительных межличностных отношений и успешной социальной адаптации.

Ключевые слова: национальные игры, задержка психического развития, дети дошкольного возраста, социальное взаимодействие, коммуникативные навыки, коррекционно-развивающая работа, социальная адаптация, дошкольное образование.

Zhakupbekova S.S., Shalkar A.S.,

¹ PhD ² Second-year Master's student in the educational program 7M01906 "Special Pedagogy: Inclusive Education"

akniet.shalkar03@mail.ru

THE POTENTIAL OF NATIONAL GAMES IN DEVELOPING SOCIAL INTERACTION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY

Abstract. The article explores the potential of traditional national games for developing social interaction skills in preschool children with developmental delays. It examines the influence of traditional games on the formation of communication skills, the establishment of peer relationships, participation in cooperative activities, and the development of socially appropriate behavior. Particular attention is paid to the pedagogical value of traditional games in the correctional and developmental process. The article highlights the importance of the purposeful and systematic use of traditional games to enhance children's communicative activity, foster positive interpersonal relationships, and promote successful social adaptation.

Keywords: traditional national games, developmental delay, preschool children, social interaction, communication skills, correctional and developmental work, social adaptation, preschool education.

Кіріспе. Қазіргі таңда Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамыту және ерекше білім беруді қажет ететін балалардың әлеуметтік бейімделуі мен коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру өзекті мәселе болып отыр. Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын ерте қалыптастыру олардың тұлғалық және әлеуметтік дамуының маңызды шарты ретінде қарастырылады, себебі мектепке дейінгі кезең баланың әлеуметтік тәжірибесі мен қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасуында шешуші рөл атқарады.

Қазақстан Республикасында ерекше білім беруді қажет ететін балаларды қолдау мен инклюзивті білім беруді дамытудың құқықтық негіздері 2021 жылы қабылданған «Инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Заңымен жүйеленді. Бұл заңнамалық акт әрбір баланың, соның ішінде психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардың жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, түзету-педагогикалық қолдау алуына құқықтық кепілдік береді. Сонымен қатар, «Қазақстан Республикасындағы мәдениет туралы» Заңы ұлттық мұраны, салт-дәстүрлерді, әдет-

ғұрыптарды және ұлттық ойындарды сақтау, жаңғырту және өскелең ұрпақ тәрбиесінде пайдалану бағыттарын айқындайды. Осы орайда, заңнамалық талаптар мен этнопедагогикалық әлеуетті ұштастыра отырып, ұлттық ойындарды цифрлық технологиялар арқылы инклюзивті білім беру үдерісіне енгізу өте өзекті міндет болып табылады.

Алайда қазіргі педагогикалық тәжірибеде бұл бағыттағы жұмыстар жеткілікті деңгейде жүйеленбеген, сондай-ақ ұлттық ойындардың түзете-дамыту мүмкіндіктері толық пайдаланылмай отыр. Осыған байланысты балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытуда ұлттық ойындарды қолдану қажеттілігі артып, мәселенің ғылыми-педагогикалық өзектілігі күшейе түседі.

Қазақ халқының ұлттық ойындары –ұрпақ тәжірибесінің көне әрі тиімді құралы. Олар балалардың қимыл-қозғалыс белсенділігін арттырумен қатар, ұлттық дәстүрлерді сіңіріп, қарым-қатынас жасау дағдыларын жетілдіруге ықпал етеді. Ұлттық ойындарды мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының оқу-тәрбие үдерісіне енгізу арқылы балалардың танымдық қызығушылығын оятып, олардың метадағдыларын кешенді дамытуға мүмкіндік туады. Қазақтың ұлттық ойындары -халықтың тарихи-мәдени тәжірибесінен туындаған, балалар-дың танымдық, қимыл-қозғалыс және әлеуметтік дамуына бағытталған дәстүрлі ойын түрлері. Олар баланың дүниетанымын кеңейтеді, шығармашылық қабілетін дамытады және ұлттық құндылықтарға баулиды;мектепке дейінгі балалар –тұлғалық дамудың ерте кезеңіндегі жас ерекшелігіне тән топ. Бұл жастағы балалардың зейіні тұрақсыз, есте сақтау қабілеті қабылдаумен тығыз бай-ланыст, ал қиялы белсенді дамиды. Осы кезеңде ойын –жетекші әрекет түрі болып саналады [3].

Зерттеу жұмысының мақсаты – ұлттық ойындар арқылы психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі 5-6 жастағы балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытуды теориялық негіздеу және оның тиімділігін тәжірибеде анықтау.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Эксперименттік жұмысқа психикалық дамуы тежелген (ПДТ) 5–6 жастағы 20 бала қатысты.

Зерттеу жұмысының негізгі міндеттерінің бірі -қазақтың ұлттық ойындарының тәрбиелік және дамытушылық мәнін анықтау. Халқымыздың ұлттық ойындары және олардың әлеуметі туралы көптеген ғалымдар, ізденушілер өздерінің еңбектерінде жазған және бірқатар диссер-тациялық жұмыстар да орындалған. Мәселен, Е.Сағындықов өзінің «Қазақтың ұлттық ойындары» [4] еңбегінде балалардың ұлттық ойындары арқылы зейінін, моторикасын және әлеуметтік дағдыларын дамыту жолдарын қарастырады. Дағдыларды дамыту тұрғысынан ұлттық ойындардың тәрбиелік маңызын ашады.С.Қалиев «Халық педагогикасының негіздері» [5] деп аталатын еңбегінде: қазақ халқының ұлттық дәстүрлері мен ойындарының балаларды тәрбиелеу мен дағдыларды дамытуға рөлі туралы мазмұндайды және баланың танымдық және әлеуметтік қабілеттерін дамытуға бағытталған әдістемелік ұсыныстар береді.Қ.Қ. Құланованың авторлық бірлестіктегі «Ұлттық ойындарды оқу үдерісінде қолдануға арналған –әдістемелік құрал» атты оқу-әдістемелік құралда [6] ұлттық спорт түрлері мен спорт ойындарының білім алушылардың күнделіктітіршілігінде алатын орны, тәрбиелу маңызы туралы айтылады және ұлттық ойындардың ережелері мен қолдану әдістері мазмұндалады.Осы бағыттағы және мазмұндағы еңбектерді көбірек келтіре беруге болады. Мәселен, К.Т. Какашев «Қазақ ұлттық ойыны асықтан жарыс өткізу және ұйымдастыру» тақырыбындағы әдістемелік құралында [7]: қазақтың ұлттық асық ойыны туралы түсінік пен оның ережелерін сипаттайды. Асық ойынының тарихи-мәдени маңызы туралы әрбір ойыншы білгені абзал. Асық –қазақ халқының ең көне ұлттық ойындарының бірі, балалардың ой-өрісі мен дене қимылдарын дамытуда ерекше рөл атқарады. Этнографтардың пікірінше, асық ойыны тек

қана көңіл көтеру құралы ғана емес, сонымен бірге ұрпақ тәрбиесінде халықтық педагогиканың маңызды бөлігі болып саналады [8].

Қазақтың ұлттық ойындарының ішінен мектепке дейінгі мекемелердің жоғары буын балалар-дың жас ерекшелігіне сәйкес «Ақ серек, көк серек», «Соқыртеке», «Санамақ», «Арқан тарту», «Қуыр-қуыр, қуырмаш» және «Асық ойыны» сияқты ұлттық ойындар тандап алынуға болады. Бұл ойындар метадағдылардың әртүрлі қырларын дамытуға бағытталды, оларды атап айтқанда: танымдық (зейін, ойлау, есте сақтау); әлеуметтік-эмоциялық (ынтымақтастық, қарым-қатынас, өзін-өзі реттеу); қимыл-қозғалыс (қол-аяқ үйлесімділігі, моторика). Осылайша, зерттеу әдістері мен материалдары балалардың метадағдыларын дамытудағы ұлттық ойындардың ықпалын жан-жақты талдауға мүмкіндік береді.

Нәтижелер және талдау жасау. Зерттеу жұмысының қалыптастырушы кезеңінде психикалық дамуы тежелген (ПДТ) 5–6 жастағы балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамыту мақсатында белгілі психологтер мен педагогтердің әдістемелері негізге алынды. Атап айтқанда, балалардың әрекеттік-ойын әрекетін ұйымдастыруда Е.А. Стребелеваның ерекше балалармен қарым-қатынас пен ынтымақтастықты қалыптастыру әдістемесі, ал этнопедагогикалық әлеуетті кіріктіру барысында Н.С. Әлқожаеваның ұлттық ойындар арқылы тұлғаны тәрбиелеу қағидаттары басшылыққа алынды. Сонымен қатар, арнайы психологиялық түзету жұмыстарында Ж.И. Намазбаеваның танымдық және коммуникативтік үдерістерді дамытуға бағытталған теориялық көзқарастары қолданылды. Осы ғылыми-әдістемелік тұғырларға сүйене отырып, тәжірибе барысында дәстүрлі ұлттық ойындар («Ханталапай», «Ақсерек-көксерек», «Соқыртеке», «Сақина салу») мен заманауи цифрлық технологиялар сабақтастырыла қолданылды. Дидактикалық процесс барысында төмендегі жұмыстар жүзеге асырылды:

- Ұлттық ойын ережелері мен кейіпкерлері интерактивті тақтада анимациялық, аудио-визуалды форматта көрсетіліп, ПДТ бар балалардың тұрақсыз зейінін шоғырландыруға және қабылдауын жеңілдетуге ықпал етті;
- Интерактивті тапсырмалар арқылы балалар асықтарды түсіне, пішіні мен көлеміне қарай сұрыптап («Интерактивті Ханталапай»), содан кейін бұл әрекетті шынайы ұлттық ойында топпен бірлесе отырып орындады;
- Цифрлық визуализация балалардың эмоционалдық жауапкершілігін, қатарластарының есімін атау, кезек күту және өзара әрекеттесу барысындағы белсенділігін арттырды.

Эксперименттің тиімділігін бағалау мақсатында жұмыстың басында (анықтаушы) және соңында (бақылау) диагностикалық өлшеулер жүргізіліп, нәтижелері 1-кестеде көрсетілді.

Кесте 1-ПДТ бар мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларының динамикасы

Дағдылар мен көрсеткіштер	Экспериментке дейін	Эксперименттен кейін	Оң динамика
Қарым-қатынасқа түсу белсенділігі мен ынтасы	25%	58%	+33%
Ойын ережесін сақтау және өзін-өзі реттеу	33%	67%	+34%
Ұжымдағы ынтымақтастық пен эмоционалдық қолдау	17%	50%	+33%

Алынған сандық көрсеткіштер мен математикалық-статистикалық өңдеу нәтижелері ұлттық ойындарды цифрлық құралдармен кіріктіре қолданудың жоғары тиімділігін айқын дәлелдеді. Қарым-қатынасқа түсу белсенділігі мен ынтасы көрсеткіші эксперимент басында 25% құраса, жұмыс соңында 58%-ға көтеріліп (+33%), балалардың қатарластарымен және

тәрбиешімен байланысқа шығудан қорқу сезімі (үрейі) сейілгенін көрсетті. Ойын ережесін сақтау және өзін-өзі реттеу деңгейі 33%-дан 67%-ға дейін артты (+34%). Бұл цифрлық интерактивті тақта арқылы ойын шартын визуалды түрде түсіндіру балалардың мінез-құлқын реттеп, кезек күту мәдениетін қалыптастыруға зор әсер еткенін білдіреді. Ұжымдағы ынтымақтастық пен эмоционалдық қолдау көрсеткіші 17%-дан 50%-ға көтеріліп (+33%), дәстүрлі ұлттық ойындардың (мысалы, командалық «Ақсерек-көксерек» немесе «Арқан тартыс») балаларды топтаса жұмыс істеуге, бір-бирине тілектестік білдіруге баулығанын нақты көрсетеді.



Сурет1. ПДТ бар мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларының динамикасы

Қорыта айтқанда, ұлттық ойындарды заманауи цифрлық технологиялармен ұштастыру ПДТ бар балалардың коммуникативтік кедергілерін жойып, вербалды (сұрақ қою, жауап беру, өтініш айту) және вербалды емес (мимика, ым-ишара, эмоцияны жеткізу) байланыс сапасын сапалы жаңа деңгейге көтерді. Интерактивті формат ережелерді оңай қабылдауға жол ашса, шынайы ұлттық ойын процесі балалар арасындағы шынайы әлеуметтік қарым-қатынасты бекітті.

Қорытынды. Зерттеу жұмысы аясында жүргізілген теориялық талдаулар пен педагогикалық эксперимент нәтижелері ұлттық ойындарды заманауи цифрлық технологиялармен сабақтастыра қолданудың психикалық дамуы тежелген (ПДТ) 5–6 жастағы балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытудағы жоғары тиімділігін толық дәлелдеді. Жұмыстың мақсаты мен міндеттеріне сәйкес келесідей қорытындылар жасалды:

1. Теориялық және әдістемелік негіздеме: Арнайы педагогика, психология және этнопедагогика ғылымдарының (Е.А. Стребелева, Н.С. Әлқожаева, Ж.И. Намазбаева және т.б.) көзқарастарына сүйене отырып, ПДТ бар балалардың коммуникативтік ерекшеліктері анықталды және ұлттық ойындардың түзете-дамытушылық әлеуеті ғылыми тұрғыдан негізделді.
2. Цифрлық құралдар мен ұлттық ойындардың сабақтастығы: Ұлттық ойындардың мазмұнын интерактивті тақталар, анимациялық және аудио-визуалды форматтар арқылы цифрландыру балалардың тұрақсыз зейінін шоғырландырып, дидактикалық материалды қабылдауын жеңілдететіні тәжірибе жүзінде анықталды. Интерактивті кезеңнен кейінгі шынайы ұлттық ойын процесі (мысалы, «Ханталапай», «Ақсерек-көксерек», «Соқыртеке»)

балалардың өзара тіл табысуына, кезек күту мәдениетіне және эмоцияларын басқаруға оны ықпал етті.

3. Сандық көрсеткіштер мен динамика: Эксперимент нәтижелері балалардың қарым-қатынасқа түсу белсенділігі (+33%), ойын ережесін сақтау және өзін-өзі реттеу (+34%), сондай-ақ ұжымдағы ынтымақтастық пен эмоционалдық қолдау (+33%) көрсеткіштерінің айтарлықтай өскенін көрсетті. Бұл ПДТ бар балалардың вербалды және вербалды емес байланыс сапасының сапалы жаңа деңгейге көтерілгенін айғақтайды.

Педагогтер мен арнайы білім беру ұйымдарына арналған әдістемелік ұсыныстар:

- Мектепке дейінгі арнайы және инклюзивті білім беру ұйымдарында ұлттық ойындардың цифрлық дидактикалық контентін (интерактивті презентациялар, анимациялық нұсқаулықтар) жүйелі түрде әзірлеп, оқу-тәрбие үдерісіне енгізу;
- Түзету-дамыту жұмыстарында дефектологтар, логопедтер, психологтер мен тәрбиешілердің өзара тығыз әрекеттестігін қамтамасыз ету;
- Ойын сабақтарын ұйымдастыру барысында баланың жеке-дара психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, визуалды қолдау мен практико-ориентацияланған тапсырмаларды тең ұстау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы: Қазақстан Республикасының 2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII ҚРЗ Заңы. – URL: <https://old.adilet.zan.kz/kaz/docs/Z2100000056>.
2. Мәдениет туралы: Қазақстан Республикасының 2006 жылғы 15 желтоқсандағы № 207 Заңы. – URL: <https://old.adilet.zan.kz/kaz/docs/Z060000207>.
3. Омарбекова Ф. К., Ортаев Б. Т., Алимбекова С. Ш., Накешева С. Т. Методика развития метанавыков детей 4–5 лет посредством казахских национальных игр // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2026. – Т. 89, № 1. – С. 393–406. – DOI: 10.51889/2959-5762.2026.89.1.037
4. Сағындықов Е. Қазақтың ұлттық ойындары. – Алматы: Рауан, 1991. – 192 б. 11. Қалиев С. Халық педагогикасының негіздері. – Алматы: Рауан, 1996. – 144 б.
5. Ұлттық ойындарды оқу үрдісінде қолдануға арналған -әдістемелік құрал : оқу әдістемелік құрал / ; Ә. Қ. Ахметов, Қазақстан Республикасы білім және ғылым министрлігі; Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті... –Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, 2008. -88 б.
6. Қазақ ұлттық ойыны асықтан жарыс өткізу және ұйымдастыру [Text]: (әдістемелік құрал) / [авт.-құраст. К.Т. Какашев]. –1-шығ. .. –Қостанай, 2010. -52 б.
7. Ақажанова А. Қазақтың ұлттық ойындары және этнопедагогика. –Алматы: Білім, 2016.
8. Намазбаева Ж.И. Арнайы психология: Оқулық. — Алматы: Алматы баспасы, 2018. — 240 б.
9. Өмірбекова Қ.К., Төлебиева Г.Н. Психикалық дамуы тежелген балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру. // Арнайы білім беру мәселелері. — 2021. — №2. — 45–51 бб.
10. Стребелева Е.А. Формирование сотрудничества у дошкольников с отклонениями в развитии. — М.: Просвещение, 2019. — 128 с.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Базбащбаева Айман Муктархановна — «№199 арнайы бөбекжай-балабақша» КММ меңгерушісі, Алматы қ., Қазақстан

Байдильдинов Талғат Жарылқасынович, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

Ерболов Диас, педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

Ерсұлтанқызы Аружан, 7М01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

Жакипбекова Сауле Сотиялдиновна, PhD, ғылыми жетекші, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

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

Қасенғазы Гулзат, педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы педагогика кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

Құмарғали Бибінұр Қанатқызы – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Арнайы педагогика БББ магистранты, Алматы қ., Қазақстан

Махмұтова Сабина Маметжановна, 7М01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

Мирзахмедова Улжан Абсаматовна, педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

Нурлыбаева Аяулым Ахановна, Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 арнайы мектеп-интернаты» КММ мұғалім-дефектологі, Алматы қ., Қазақстан

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

Сексенова Алма Мухаметкалиевна, Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 арнайы мектеп-интернаты» КММ директорының оқу ісі жөніндегі орынбасары, Алматы қ., Қазақстан

Singh Sukhjit, білім беру саласындағы PhD, Assistant Professor, Department of Education, Chitkara University, Үндістан, Пенджаб

Токсамбаева Кумис Асанбаевна, Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 арнайы мектеп-интернаты» КММ директоры, Алматы қ., Қазақстан

Токсанбаева Толқын Асанбаевна, Алматы қаласы Білім басқармасының Мамандандырылған «Жанұя» кешені КММ мұғалім-дефектологі, Алматы қ., Қазақстан

Төлеубекова Әйгерім Нурханқызы, – Алматы қаласы Білім басқармасының «№7 арнайы мектеп-интернаты» КММ мұғалім-дефектологі, Алматы қ., Қазақстан

Уәлиева Нұрия Хамитқызы, 7М01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

Умарова Лаура Мейрамбековна, 7М01908 – Арнайы педагогика: аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды сүйемелдеу білім беру бағдарламасының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

Умарова Фатима Мансуровна, педагогика ғылымдарының магистрі, Арнайы педагогика кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

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

Шалқар Ақниет Серікқызы, 7М01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру бағдарламасының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Базбацаева Айман Муктархановна – заведующая КГУ «Специальный ясли-сад №199», г. Алматы, Казахстан

Байдильдинов Талгат Жарылкасынович, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

Ерболов Диас, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

Ерсұлтанқызы Аружан, магистрант 2 курса специальности 7М01906 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

Жакипбекова Сауле Сотиялдиновна, доктор PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

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

Касенгазы Гулзат, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

Құмарғали Бибінұр Қанатқызы – магистрант образовательной программы «Специальная педагогика» Казахского национального женского педагогического университета, г. Алматы, Казахстан

Махмұтова Сабина Маметжановна, магистрант 2 курса специальности 7М01906 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

Мирзахмедова Улжан Абсаматовна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

Нурлыбаева Аяулым Ахановна, учитель-дефектолог КГУ «Специальная школа-интернат №7» Управления образования города Алматы, г. Алматы, Казахстан

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

Сексенова Алма Мухаметкалиевна, заместитель директора по учебной работе КГУ «Специальная школа-интернат №7» Управления образования города Алматы, г. Алматы, Казахстан

Singh Sukhjit, PhD в области образования, Assistant Professor, Department of Education, Chitkara University, Индия, Пенджаб

Токсамбаева Кумис Асанбаевна, директор КГУ «Специальная школа-интернат №7» Управления образования города Алматы, г. Алматы, Казахстан

Токсанбаева Толкын Асанбаевна, учитель-дефектолог КГУ «Специализированный комплекс «Жанұя» Управления образования города Алматы, г. Алматы, Казахстан

Төлеубекова Әйгерім Нурханқызы, – учитель-дефектолог КГУ «Специальная школа-интернат №7» Управления образования города Алматы, г. Алматы, Казахстан

Уалиева Нұрия Хамитқызы, магистрант 2 курса специальности 7М01906 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

Умарова Лаура Мейрамбековна, магистрант 2 курса образовательной программы 7М01908 – Специальная педагогика: сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

Умарова Фатима Мансуровна, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры специальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

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

Шалқар Ақниет Серікқызы, магистрант 2 курса образовательной программы 7М01906 – Специальная педагогика: инклюзивное образование, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, Алматы

IFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Baidildinov Talgat Zharylkasynovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Bazbashchayeva Aiman Muktarkhanovna – Head of MSI «Special Nursery-Kindergarten №199», Almaty, Kazakhstan

Erbolov Dias, Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Ersultankyzy Aruzhan, 2nd-year Master's student, specialty 7M01906 – Special Pedagogy: Inclusive Education, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Kassengazy Gulzat, Master of Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Special Pedagogy, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Kumargali Bibinur Kanatkyzy – Master's student of the educational program «Special Pedagogy», Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

Makhmutova Sabina Mametzhannovna, 2nd-year Master's student, specialty 7M01906 – Special Pedagogy: Inclusive Education, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Mirzakhmedova Uljan Absamatovna, Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Nurlybayeva Ayaulym Akhanovna, Special Education Teacher (Defectologist), MSI «Special Boarding School №7» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

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

Seksenova Alma Mukhametkaliyevna, Deputy Director for Academic Affairs, MSI «Special Boarding School №7» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

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

Shalkar Akniyet Serikkyzy, 2nd-year Master's student of the educational program 7M01906 – Special Pedagogy: Inclusive Education, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Singh Sukhjit, PhD in Education, Assistant Professor, Department of Education, Chitkara University, India, Punjab

Toksambayeva Kumis Asanbayevna, Director, MSI «Special Boarding School №7» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

Toksanbayeva Tolkyn Asanbayevna, Special Education Teacher (Defectologist), MSI «Specialized Complex «Zhanuya» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

Toleubekova Aigerim Nurkhankyzy – Special Education Teacher (Defectologist), MSI «Special Boarding School №7» of the Education Department of Almaty City, Almaty, Kazakhstan

Ualiyeva Nuria Khamitkyzy, 2nd-year Master's student, specialty 7M01906 – Special Pedagogy: Inclusive Education, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Umarova Fatima Mansurovna, Master of Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Special Pedagogy, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Umarova Laura Meirambekovna, 2nd-year Master's student of the educational program 7M01908 – Special Pedagogy: Support for Children with Autism Spectrum Disorders, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Zavalishina Olga Vasilyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty

Zhakupbekova Saule Sotiyaldinovna, PhD, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 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 – FTAMA нөмірі, ЭОЖ, теңестіру – сол жақ жиек бойынша, қаріп – жартылай қалың.

- Мақала атауы (Тақырып) мақаланың мәні мен мазмұнын көрсете отырып, оқырман назарын аударуы қажет. Атауы қысқа, ақпараттық болуы және жаргон немесе қысқартулар болмауы керек. Тақырыптың оңтайлы ұзындығы - 5-9. Мақаланың атауы орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде ұсынылуы тиіс. Мақала атауы жартылай қалың қаріппен кіші әріптермен, теңестіру – ортасында беріледі.

- Мақала авторы(лары) – Аты – жөні, жұмыс орны (үлестес), қала, ел, email-орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде. Авторлар туралы мәліметтер жай қаріппен кіші әріптермен, теңестірілуі – ортасында күйінде ұсынылады.

- Аңдатпа орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде көлемі 150 сөзден кем емес.

- Түйінді сөздер/сөз тіркестері – саны 3-5 сөзден орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде.

Мақаланың құрылымы:

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

Авторларға қойылатын талаптар:

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

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

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

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

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

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

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

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

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

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

Структура статьи

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

Требование для авторов:

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

Кегль шрифта – 12 (аннотация, ключевые слова, литература - 10, текст таблиц – 10), шрифт – Times New Roman, выравнивание – по ширине текста, интервал – одинарный, абзацный отступ – 1 см, поля: верхнее и нижнее – 2 см, левое и правое – 2 см. Рисунки, таблицы, графики, диаграммы и др. представляются непосредственно в тексте с указанием нумерации и заглавия (Например, Рис. 1 – Название рисунка). Количество рисунков, таблиц, графиков и диаграмм не должно превышать 20% от всего объема статьи. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: stat.gov.kz или Источник: составлено автором). Формулы и символы выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них. Объем статьи (без учета названия, сведений об авторах, аннотации, ключевых слов, библиографического списка) должен составлять не менее 3 000 слов и не превышать 5 000 слов.

Порядок оплаты и стоимость за публикацию статьи производится автором после одобрения внешними рецензентами и научным редактором.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им. Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.