

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМ  
МИНИСТРЛІГІ

«АКАДЕМИК Е.А.БӨКЕТОВ АТЫНДАҒЫ ҚАРАҒАНДЫ ҰЛТТЫҚ ЗЕРТТЕУ  
УНИВЕРСИТЕТІ» КЕАҚ

13-шығарылым

# АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ



ҚАРАҒАНДЫ  
2026

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМ  
МИНИСТРЛІГІ**

**«АКАДЕМИК Е.А.БӨКЕТОВ АТЫНДАҒЫ ҚАРАҒАНДЫ ҰЛТТЫҚ ЗЕРТТЕУ  
УНИВЕРСИТЕТІ» КЕАҚ**

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ФАКУЛЬТЕТ**

**АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ КАФЕДРАСЫ**

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ РЕСУРСТЫҚ ОРТАЛЫҒЫ**



**АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ**  
**Ғылыми еңбектер жинағы**  
**13-шығарылым**

**СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**  
**Сборник научных трудов**  
**Выпуск 13**

**SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION**  
**Collection of scientific papers**  
**Issue 13**

**ҚАРАҒАНДЫ**  
**2026**

**ӘОЖ 376.3**  
**БК 74.3**  
**А 80**

**Редакциялық алқа**

**Муликова С.А.** – п.ғ.д., профессор (*жауапты редактор*)  
**Рымханова А.Р.** – PhD, қауымдастырылған профессор  
**Тебенова К.С.** - м.ғ.д., профессор  
**Туганбекова К.М.** - п.ғ.к., профессор  
**Сакаева А.Н.** - п.ғ.к., қауымдастырылған профессор  
**Сүй-фу-шун Н.В.** – п.ғ.м., аға оқытушы (*жауапты хатшы*)

**А 80 Арнайы және инклюзивті білім:** ғылыми еңбектер жинағы. – 13-шығ. –  
Қарағанды: ҚарҰЗУ баспасы, 2026. - 130 б.  
**Специальное и инклюзивное образование:** сборник научных трудов. – вып. 13.  
– Караганда: Изд-во КарНИУ, 2026. – 130 с.  
**Special and inclusive education:** Collection of scientific papers. – Iss. 13. –  
Karaganda: KNRU Publ., 2026. – 130 p.

**ISBN 978-601-362-444-0**

Жинаққа қазақстандық ғалымдардың, ЖОО оқытушылары, арнайы және инклюзивті білім беру саласындағы педагогтардың, сондай-ақ, магистранттар мен студенттердің аймақтағы арнайы және инклюзивті білімді дамытудың өзекті мәселелеріне арналған мақалалары енген.

В сборник вошли статьи казахстанских ученых, преподавателей вузов, педагогов сфер специального и инклюзивного образования, также магистрантов и студентов, посвященные актуальным проблемам развития современного специального и инклюзивного образования в регионе.

The collection includes articles by Kazakhstani scientists, university professors, teachers in the fields of special and inclusive education, as well as undergraduates and students devoted to current problems of the development of modern special and inclusive education in the region.

**ӘОЖ 376.3**  
**БК 74.3**

**ISBN 978-601-362-444-0**

© Қарағанды университеті, 2026

## МАЗМҰНЫ

<b>Абдеш А., Арбабаева.А.Т. АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКАДАҒЫ ТҮЗЕТЕ-ДАМЫТУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ ЗАМАНАУИ ӘДІСТЕРІ .....</b>	<b>6</b>
<b>Аманбай Ж.С., Тусупбекова Р.А. БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ ОҚУ ҮРДІСІНЕ ҚЫЗЫҚТЫРУДА QR-КОД ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ .....</b>	<b>9</b>
<b>Амандыкова Э.Ж., Кударина А.С. ҮЙДЕ ОҚЫТУ ЖАҒДАЙЫНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАУПСІЗ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ .....</b>	<b>14</b>
<b>Абдреева Ж.Е, Жанатов Б.Ж. ЕРЕКШЕ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУГЕ БОЛАТЫН. 20 ТЕХНОЛОГИЯ МЕН ӘДІСТЕМЕ .....</b>	<b>20</b>
<b>Гупалова Е.Ю., Боброва В.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .....</b>	<b>22</b>
<b>Джузенова А.Т., Боброва В.В. КӨМЕСКІ ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БІЛІМ АЛУШЫЛАР ҮШІН ТЕҢ МҰМКІНДІКТЕР: ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТАЛДАУ ЖӘНЕ ҰСЫНЫМДАР.....</b>	<b>26</b>
<b>Еркебулан А. Е., Алшинбаева С.Ж. ИННОВАЦИЯЛЫҚ ЭЛЕКТРОНДЫҚ БАҒДАРЛАМА АРҚЫЛЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ЖЕТКІЛІКСІЗДІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ .....</b>	<b>30</b>
<b>Исатай Х. А., Ертасова А. Н., Ахметжанова Ж.Б. ЛОГОМАССАЖДЫҢ АРТИКУЛЯЦИЯЛЫҚ АППАРАТТЫҢ НЕЙРОФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУЫНА ӘСЕРІ .....</b>	<b>33</b>
<b>Жәрденбек Ж., Ашимханова Г.С. АВА ТЕРАПИЯСЫНЫҢ 3–5 ЖАСТАҒЫ АСБ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ИІС СЕЗУ СЕНСОРИКАСЫНА ЫҚПАЛЫ.....</b>	<b>37</b>
<b>Жәрденбек Ж., Ашимханова Г.С. 3–5 ЖАСТАҒЫ АСБ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ИІС СЕНСОРИКАСЫН АВА ТЕРАПИЯСЫ АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ .....</b>	<b>42</b>
<b>Кокушева А.С., Ахметжанова Ж.Б. ДИНАМИКА УСТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНТАКТА С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ.....</b>	<b>46</b>
<b>Қалияқбар Ж.С., Рымханова А.Р. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ .....</b>	<b>52</b>

<b>Қуандық А.Б., Шамшенова Э.Ж. ЖЕҢІЛ АҚЫЛ-ОЙ КЕМІСТІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІСТЕРІ .....</b>	<b>56</b>
<b>Қуандық А.Б., Шамшенова Э.Ж. ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ЛОГОРИТМИКА АРҚЫЛЫ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРДЫ ДАМЫТУ .....</b>	<b>64</b>
<b>Құдайберген Қ., Мусеева Г.Н. БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЖҰМЫС ІСТЕУГЕ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫ .....</b>	<b>68</b>
<b>Матвеева М.А. ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ .....</b>	<b>73</b>
<b>Мұхтар А.М., Арбабаева А.Т. ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЕРЕКШЕ БАЛАЛАРДЫ ӨЛЕУМЕТТЕНДІРУ .....</b>	<b>75</b>
<b>Олейникова М.А., Сакаева А.Н. ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ И ТРУДНОСТЯМИ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА.....</b>	<b>78</b>
<b>Омарова.Ұ.Р., Шамшенова Э.Ж. ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУ .....</b>	<b>86</b>
<b>Оразова.А.Р., Шамшенова Э.Ж. СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕ КЕМШІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ТҮЗЕТУДЕГІ ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫННЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ .....</b>	<b>89</b>
<b>Рамазан А.Қ., Шамшенова Э.Ж. ИЯТ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕЙІНІН ДАМЫТУҒА АРНАЛҒАН ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСЫ.....</b>	<b>93</b>
<b>Сабырбай Н. С., Шамшенова Э. Ж. ПДТ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ЖАН-ЖАҚТЫ ДАМЫТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТ НЕГІЗДЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ .....</b>	<b>97</b>
<b>Садвақасова Н.Ж., Ахметжанова Ж.Б. АУТИСТІК СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ӨЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУДА ОЙЫН ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ .....</b>	<b>100</b>
<b>Сардова А.Ю., Яковенко И.В., Муликова С.А. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....</b>	<b>106</b>

<b>Сарсыбаева Н.А., Ахметжанова Ж.Б. ИНКЛЮЗИВТІ СЫНЫПТАРДА ҚОЛДАНБАЛЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ТАЛДАУЫ (АВА) ЖӘНЕ СКАФФОЛДИНГ СТРАТЕГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ .....</b>	<b>110</b>
<b>Саруаров Қ.С. ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ .....</b>	<b>113</b>
<b>Саттибекова А.У., Аманбекова А.Б. ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУДІҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРІ.....</b>	<b>117</b>
<b>Сәлімгерей Қ.М., Мусеева Г.Н. ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ЕББҚ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....</b>	<b>123</b>
<b>Синкевич А.А., Яковенко И.В. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОГО ФИГУРНОГО КАТАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....</b>	<b>127</b>
<b>Хайбулина Е.А., Муликова С.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....</b>	<b>132</b>
<b>Халелова К.М. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА .....</b>	<b>137</b>
<b>Шорасева Г.Қ., Шамшенова Э.Ж. БАСТАУЫШ СЫНЫПТАҒЫ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ ДАҒДЫЛАРЫН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ.....</b>	<b>141</b>

**Абдеш А.,** Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, арнайы педагогика мамандығының студенті

**Арбабаева.А.Т.,** Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының аға оқытушысы

## **АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКАДАҒЫ ТҮЗЕТЕ-ДАМУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ ЗАМАНАУИ ӘДІСТЕРІ**

**Аңдатпа.** Бұл мақалада арнайы педагогика саласындағы түзете-дамыту жұмыстарының заманауи әдістері қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс жүргізуде ғылыми негізделген педагогикалық тәсілдерді қолдану ерекше маңызға ие. Мақалада сенсорлық интеграция, ойын терапиясы, арт-терапия, ақпараттық технологияларды қолдану, логопедиялық түзету әдістері және кешенді педагогикалық қолдау мәселелері талданады. Сонымен қатар түзете-дамыту жұмыстарының баланың танымдық, әлеуметтік және коммуникативтік қабілеттерін дамытудағы рөлі көрсетіледі.

**Кілт сөздер:** арнайы педагогика, түзете-дамыту жұмыстары, инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар, педагогикалық әдістер, логопедиялық жұмыс.

Қазіргі қоғамда білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сапалы білім беру және олардың қоғамға толыққанды бейімделуіне жағдай жасау. Осы тұрғыдан алғанда арнайы педагогика ғылымы маңызды рөл атқарады. Арнайы педагогика – дамуында түрлі ауытқулары бар балаларды оқыту, тәрбиелеу және әлеуметтік бейімдеу заңдылықтарын зерттейтін ғылым саласы. Бұл салада қолданылатын түзете-дамыту жұмыстары баланың мүмкіндіктерін кеңейтіп, оның жеке әлеуетін ашуға мүмкіндік береді [1, 52-б.].

Түзете-дамыту жұмыстары – бұл баланың психикалық, тілдік, эмоционалдық және әлеуметтік дамуын қолдауға бағытталған арнайы ұйымдастырылған педагогикалық әсер ету жүйесі. Мұндай жұмыстардың басты мақсаты – баланың дамуындағы қиындықтарды жеңілдету, оның танымдық белсенділігін арттыру және әлеуметтік ортаға бейімделуіне көмектесу. Ғалымдардың пікірінше, арнайы ұйымдастырылған түзете-дамыту жұмыстары баланың интеллектуалдық дамуына ғана емес, оның тұлғалық қалыптасуына да үлкен әсер етеді [2, 61-б.].

Арнайы педагогикадағы заманауи әдістердің бірі – сенсорлық интеграция әдісі. Бұл әдіс алғаш рет американдық ғалым А. Айрес тарапынан ұсынылған. Сенсорлық интеграция әдісінің негізгі мақсаты – баланың сезім мүшелері арқылы қабылдайтын ақпаратты дұрыс өңдеу қабілетін

дамыту. Көптеген балаларда сенсорлық ақпаратты қабылдау мен өңдеу барысында қиындықтар кездеседі. Мұндай жағдайда арнайы жаттығулар мен ойындар арқылы сенсорлық жүйелердің үйлесімді жұмысын қалыптастыруға болады.

Сенсорлық интеграция жаттығулары арқылы баланың қозғалыс координациясы, тепе-теңдік сақтау қабілеті, зейіні және қабылдауы дамиды. Мысалы, тепе-теңдік жаттығулары, түрлі текстуралы заттармен жұмыс, қозғалыс ойындары баланың сенсорлық тәжірибесін байытады. Бұл әсіресе аутизм спектрі бұзылыстары бар балалармен жұмыс барысында тиімді нәтиже береді.

Арнайы педагогикада кеңінен қолданылатын тағы бір әдіс – ойын терапиясы. Ойын – баланың табиғи әрекеті және оның психикалық дамуының маңызды құралы. Ойын барысында бала қоршаған ортаны таниды, әлеуметтік рөлдерді меңгереді және эмоцияларын білдіреді. Сондықтан арнайы педагогтар ойын элементтерін түзете-дамыту жұмыстарына белсенді түрде енгізеді.

Ойын терапиясының көмегімен балалардың коммуникативтік дағдылары, қиялы және шығармашылық қабілеттері дамиды. Сонымен қатар ойын арқылы балалар өз эмоцияларын еркін білдіріп, қорқыныштары мен ішкі күйзелістерін жеңуге мүмкіндік алады. Бұл әдіс әсіресе сөйлеу бұзылыстары, зияттық даму ерекшеліктері және мінез-құлық қиындықтары бар балалармен жұмыс барысында тиімді болып табылады [3, 74-б.].

Заманауи түзете-дамыту әдістерінің ішінде арт-терапия ерекше орын алады. Арт-терапия – шығармашылық әрекет арқылы психологиялық және педагогикалық көмек көрсету әдісі. Бұл әдіс сурет салу, музыка, би, мүсіндеу және басқа да шығармашылық әрекеттерді қамтиды. Арт-терапия баланың эмоционалдық күйін реттеуге, өзін-өзі тануына және шығармашылық әлеуетін дамытуға мүмкіндік береді.

Арнайы педагогикалық тәжірибеде арт-терапия әдісі балалардың эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыруға, олардың өзін-өзі бағалау деңгейін арттыруға және қарым-қатынас дағдыларын дамытуға көмектеседі. Сонымен қатар бұл әдіс балалардың қиялын, эстетикалық талғамын және шығармашылық белсенділігін арттырады.

Соңғы жылдары ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану арнайы педагогикада маңызды бағыттардың біріне айналды. Интерактивті бағдарламалар, білім беру платформалары және мультимедиялық құралдар балалардың оқу процесіне деген қызығушылығын арттырады. Сонымен қатар цифрлық технологиялар оқу материалын визуалды түрде көрсетуге мүмкіндік береді, бұл балалардың ақпаратты қабылдауын жеңілдетеді.

Мысалы, арнайы білім беру саласында қолданылатын интерактивті қосымшалар арқылы балалар әртүрлі тапсырмаларды ойын форматында орындай алады. Бұл олардың зейінін, есте

сақтау қабілетін және логикалық ойлауын дамытуға ықпал етеді. Зерттеулер көрсеткендей, ақпараттық технологияларды тиімді қолдану балалардың оқу мотивациясын арттырып, оқу нәтижелерін жақсартады [4, 88-б.].

Логопедиялық түзету әдістері де арнайы педагогикадағы маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Сөйлеу бұзылыстары бар балалармен жұмыс барысында артикуляциялық гимнастика, тыныс алу жаттығулары, фонематикалық естуді дамыту тапсырмалары және дыбыстарды дұрыс айтуға арналған жаттығулар қолданылады. Бұл әдістер сөйлеу тілінің дұрыс қалыптасуына және коммуникациялық қабілеттердің дамуына ықпал етеді.

Логопедиялық жұмыс барысында баланың сөйлеу аппаратының бұлшықеттерін дамыту, дұрыс тыныс алу дағдыларын қалыптастыру және сөйлеу дыбыстарын дұрыс айтуға үйрету негізгі міндеттердің бірі болып табылады. Мұндай жұмыстар жүйелі түрде жүргізілген жағдайда балалардың сөйлеу қабілеті айтарлықтай жақсарады [5, 114-б.].

Қорытындылай келе, арнайы педагогикадағы түзете-дамыту жұмыстарының заманауи әдістері ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жан-жақты дамуына үлкен мүмкіндік береді. Сенсорлық интеграция, ойын терапиясы, арт-терапия, ақпараттық технологиялар және логопедиялық әдістер кешенді түрде қолданылған жағдайда баланың танымдық, эмоционалдық және әлеуметтік дамуы тиімді жүзеге асады. Болашақта арнайы педагогика саласында ғылыми зерттеулерді жалғастырып, жаңа инновациялық әдістерді тәжірибеге енгізу маңызды міндеттердің бірі болып қала береді.

**Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. – М.: Владос, 2002. – 680 с.
2. Өмірбекова Қ.Қ. Логопедия. – Алматы: Дәуір, 2011. – 648 б.
3. Дүйсенбаев А.Қ., Балтымова М.Р. Логопедия негіздері. – Алматы: Отан, 2016. – 192 б.
4. Тебенова К.С., Каргин С.Т. Основы инклюзивного образования. – Алматы: CyberSmith, 2017. – 304 с.
5. Айрес А. Сенсорная интеграция и ребенок. – М.: Теревинф, 2015. – 272 с.

**Аманбай Ж.С., Тусупбекова Р.А.** Қарағанды облысы білім басқармасының "№2 арнайы мектеп-интернаты" КММ, мұғалім-дефектолог

## **БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ ОҚУ ҮРДІСІНЕ ҚЫЗЫҚТЫРУДА QR-КОД ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ**

Қазақстандағы білім беру жүйесін жетілдірудің көзі – жұмыстың сапасын жақсарту мақсатында білім беру құрылымын инновациялық бағдарламалық – әдістемелік құрал-жабдықпен қамтамасыз ету болып табылады. Заманауи әдіс-тәсілдерді қолдануда білім алушылардың ынтасы мен қызығушылығы оянып, оқу процесі тартымды әрі мақсатты бола түседі. Қазіргі заманғы білім беру үдерісі тек білімді емес, шығармашылық қабілеттерді де дамытуды көздейді, ал бұған жаңа технологиялар мен әдіс-тәсілдердің ықпалы зор.

QR-кодтарды қолдану әдісі білім алушылардың оқу процесіне деген қызығушылығы мен ынтасын арттырудың заманауи құралдарының бірі. Бұл әдістемелік нұсқаудың жұмыс дәптері дамуында жеңіл және орташа интеллектуалдық бұзылыстары бар жоғары сынып оқушыларына арналып әзірленді, себебі интерактивті технологиялар оқу үдерісін қолжетімді, қызықты әрі көрнекі етуге көмектеседі. QR-кодтарды пайдалану оқу материалын салалап түрлі формада ұсынуға, ақпаратты жеңіл меңгеруге және оқушылардың белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді. Бұл технологияны оқу процесіне енгізу тірек-қимыл аппараты зақымдалған білім алушылардың танымдық әрекеттерін дамытуға, есте сақтау, зейін, қабылдау және логикалық ойлау қабілеттерін жақсартуға ықпал жасайды.

Қазіргі таңда оқытудың дәстүрлі емес түрлері, әсіресе тірек-қимыл аппараты зақымдалған білім алушылар үшін маңызды рөл атқарады. Мысалы, QR кодтар білім алушыларға материалдарға тез қол жеткізуге мүмкіндік береді. Сканерлеу арқылы түрлі оқу ресурстарына, бейнемазмұнға немесе презентацияларға бағыттау оңай. Бұл әдістер білім алушыларға қажетті ақпаратты ыңғайлы әрі жеңіл түрде алу мүмкіндігін береді [1].

QR код (Quick Response Code) бұл жылдам жауап беру коды. Ол екі өлшемді штрих-код ретінде жұмыс істейді және ақпаратты жоғары жылдамдықпен, оңай әрі тиімді түрде оқуға мүмкіндік береді. QR кодтың тарихы мен қолдану саласы өте қызықты әрі кең ауқымды [2].

Осы инновациялық әдістер білім алушыларға өздерінің оқу үдерісінде белсенді болуға мүмкіндік береді және олардың оқу ортасымен өзара әрекетін жеңілдетеді.

QR кодтың шығу тарихы. QR код алғаш рет 1994 жылы жапондық Denso Wave компаниясында, автокөлік өнеркәсібіне арналған компоненттерді қадағалау мақсатында

жасалды. Бұл кодтың негізгі ерекшелігі ақпаратты біршама көп көлемде сақтау мүмкіндігі мен оны жылдам оқу. Алғашқыда QR код тек жапондық автомобильдер мен логистика саласында қолданыс тапты. Дегенмен, QR код әдісінің тиімділігі мен қолданудың қарапайымдылығы арқасында уақыт өте келе бұл әдіс басқа салаларға да кеңінен енді.

Бүгінгі таңда QR кодтар тек өндірістік немесе логистикалық салада ғана емес, барлық салаларда, әсіресе білім беру, маркетинг, сауда және т.б. кеңінен қолданылады. QR кодтардың танымалдылығының артуы 2000 жылдардың басында мобильді телефондар мен смарт-гаджеттердің дамуымен тікелей байланысты. Бұл гаджеттердің көпшілігінде QR кодты сканерлеуге арналған қосымшалар орнатылғандықтан, оларды қолдану әлдеқайда ыңғайлы әрі тиімді болды.

QR кодтың оқу барысында негізгі қызметі. Қазіргі білім беру саласында QR кодтар оқу процесін тиімді әрі қызықты ету үшін кеңінен қолданылып келеді. Оқушыларға арналған электронды білім беру платформаларынан бастап, дәстүрлі сабақтарды жаңа әдістермен толықтыруға дейін QR кодтар түрлі мақсатта пайдаланылады [3].

Ақпаратты жылдам жеткізуі. QR кодты қолдану арқылы әрбір білім алушыға ақпаратты жеке түрде жеткізу өте тиімді, өйткені олар ақпаратты жылдам әрі түсінікті түрде қабылдай алады.

Сабақтағы интерактивтілікті арттыруы QR кодты сканерлеу арқылы бейнемазмұнды, аудионы немесе сызбаларды ашып көру, сонымен қатар, дербес жұмыс істеуге, ақпарат іздеуге қызығушылығы артып белсенділігі күшейеді

Қосымша ресурстарға қолжетімділігі. QR кодтарды қолдану арқылы оқушылар қосымша оқу материалдарына, интерактивті тапсырмаларға қол жеткізе алады. Бұл білім алушылардың тақырыпты жеңіл қабылдауларына және оқу процесін тиімді ұйымдастыруға көмектеседі.

Құралдарды мен ресурстарды жеңіл интеграциялауға ықпал жасау артықшылығы. Оқу үдерісінде қолданылатын түрлі платформалар мен ресурстарды интеграциялау мүмкіндігі. Жаңа тақырыпты игеру үшін қажетті мәтіннің, мақалалардың, ғылыми журналдардың сілтемелерін немесе бейнероликтерді сканерлеу арқылы алу тиімділігі. Жеке оқу траекториясын жасау мүмкіндігі. Әрбір білім алушының қабылдау деңгейіне сәйкес, QR кодтар арқылы жеке тапсырмалар мен оқу материалдарын ұсыну артықшылығы [4].

QR кодтарды құруға арналған бірнеше танымал құралдар мен платформалар:

QR Code Generator. QR кодтарды жасау үшін ең қарапайым және ыңғайлы құралдардың бірі. Бұл онлайн платформа қолданушыға URL сілтемелерін, мәтіндер, электронды пошталар, телефон нөмірлері, мәтіндік хабарламалар, Wi-Fi желілері және басқа да көптеген ақпарат түрлерін QR

код түрінде жасауға мүмкіндік беретін қолдану артықшылықтары яғни қолданудың қарапайымдылығы, түрлі ақпаратты кодтаудың мүмкіндігі, тегін және жылдам штрихтау генерациясы.

Google Forms бұл онлайн сауалнама, тестілеу немесе бағалау үшін пайдаланылатын құрал. Білім алушылар QR кодты сканерлеп, белгілі бір сұраққа жауап беріп, тест тапсырмасын орындап, нәтижелерін автоматты түрде алуы мүмкіндігі. Бұл әдіс педагогтерге оқушылардың білімін тексеруге және нақты уақыт режимінде кері байланыс алуға мүмкіндік беретін жеңіл тәсіл.

Google Forms қолдану артықшылықтары өзгерістер мен деректерді нақты уақыт режимінде көру мүмкіндігі, тегін және қарапайым қолдану.

QRStuff бұл платформаның ерекшелігі мен қолдану артықшылықтары кең функционалдылығы, түрлі дизайн мен түстерді таңдау мүмкіндігі, қарапайым интерфейс.

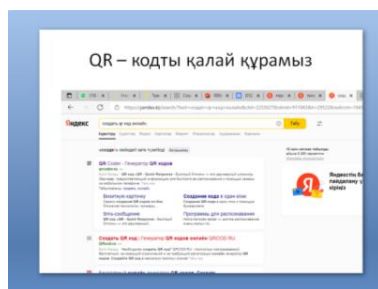
Unitag QR Code Generator платформасы ақпараттарды қызықты әрі ыңғайлы түрде ұсынуға мүмкіндік береді. Unitag арқылы жасалған QR кодтарды әртүрлі форматта экспорттау тиімділігі, сонымен қатар оларды әлеуметтік желілерде баспа материалдарында қолдану тиімділігі. Платформа дизайнерлік элементтерді қосу мүмкіндігін береді, бұл білім алушыларға арналған креативті тапсырмаларды жасау үшін өте тиімді және қолдану артықшылықтары кәсіби деңгейдегі дизайн мүмкіндіктерін қолдану ыңғайлылығы. Білім алушыларға ақпаратты жылдам және ыңғайлы түрде ұсыну мүмкіндігі. Оқу материалдары мен тапсырмаларды, пайдалы ресурстарды штрих код арқылы тарату мүмкіндігі сабақтарды интерактивті, заманауи және белсенді етуге септігін тигізеді. Бұл әдіс білім алушылардың визуалды және аудиалды қабылдау қабілеттерінің дамуына ықпал жасайды.

Қазіргі заманғы ғылым бір орында тұрмауына байланысты заманауи технология қарқынды даму аясында. Жұмыс жасауда жеңіл платформалардың бірі QR код технологиясы QR коды бар парақшаларды сканерден өткізіп жұмыс жасап көреміз.

Qr –код тобы және Plickers тобы болып екіге бөлінеді.



1 сурет QR код жасау

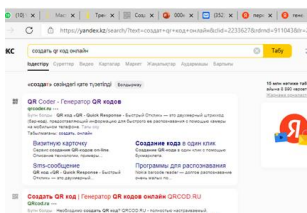


2 сурет Ашылған браузерде QR кодты қалай құру керектігін жазу

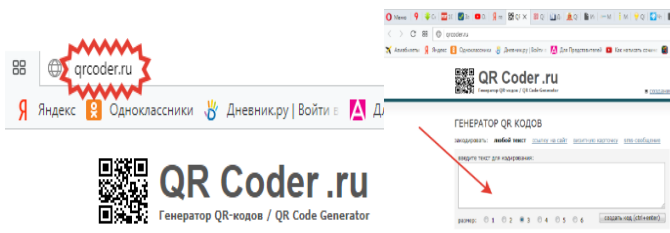
QR код құру оңай және қызықты іс-әрекеттердің бірі онлайн-сервис. Бұл қызмет кез келген мәтінді, сайтқа сілтемені, бизнес-картаны, SMS хабарламасын кодтауға мүмкіндік береді. Шифрланған ақпаратты қолданба орнатылған смартфон, iPhone немесе планшет көмегімен шифрлауға болады, яғни компьютер мен ноутбуктерде QR код жасау процесі өте қарапайым және де қолжетімді.

QR код жасау үшін келесі әрекеттерді орындау қажет:

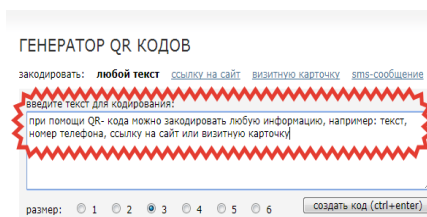
1) Кез келген іздеу жүйесінде (Google, Yandex) сайттың qrcoder \_ атауын теру керек. ru немесе жай ғана «Qr кодының генераторы»



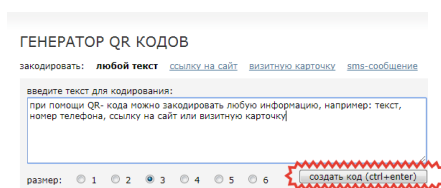
3 сурет керек генератор мәтінін енгізу



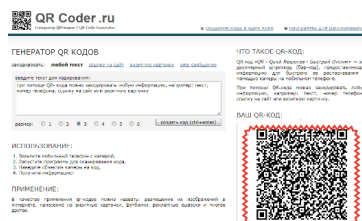
4 сурет. Өріске шифрлау қажет мәтінді теру



5 сурет «Код жасау» түймешігін басу



6 сурет Сіздің QR кодыңыз экранның оң жағында пайда болады



7 сурет QR кодты кескін ретінде жұмыс үстелінде, Word құжатында сақтау

QR кодтарын оқитын қосымшаны Play-market (Android) нұсқауы арқылы жүктеу. Ол үшін біз іздеу жүйесінде «QR кодын сканерлейміз» деген комбинацияларды енгіземіз. Жүктелген қосымшаны кез келген смартфон, гаджеттермен QR кодта шифрланған мәтін ашып оқу жеңілдігі. Заманауи инновациялық технологияның мүмкіндіктерін практикада кеңінен пайдалану мүмкіндігі зор. Білім алушының дара жолын іздеу, мүмкіндіктерін ашуға бағытталған әдіс-тәсілдер. Бұл әдіс-тәсілдер білім беру жүйесінің келешекте жаңа деңгейге көтерілуіне, оқушылардың шығармашылық әлеуетін дамытуға, ойлау қабілеттерін кеңейтуге ықпал етеді [5].

Қорыта келе, QR кодтар мен интерактивті бейнемазмұнды сабақ барысында пайдалану – оқыту үдерісін жаңа деңгейге көтерудің тиімді жолы. Бұл тәсілдер білім алушыларға оқу материалдарын тез әрі оңай игеруге көмектесіп, белсенді қатысуын ынталандырады. Сонымен қатар, жеке оқу траекториясын қалыптастыруға мүмкіндік беріп, оқытуды қызықты әрі нәтижелі етеді. Осылайша, білім беру жүйесіне инновациялық технологияларды енгізу оқушылардың өз бетімен білім алу дағдысын жетілдіріп, олардың білім сапасын арттыруға ықпал етеді. Заманауи технологияларды тиімді пайдалану – болашақ ұрпақтың білімді, жан-жақты дамыған тұлға болып қалыптасуының негізі.

### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- Ахметова, Г. Ж. «Цифрлық технологияларды білім беруде қолдану» // Педагогика және инновация. — 2022.
- Kahoot! – Викториналар жасау платформасы: <https://kahoot.com/>
- Quizizz – Интерактивті тестілер платформасы: <https://quizizz.com/>
- Шевченко, С. А. "Мобильные технологии в образовании: методическое пособие". — Новосибирск, 2020.
- QR Code Generator: <https://www.qr-code-generator.com/>

**Амандыкова Э.Ж.**, Қарағанды облысы білім басқармасының «№2 арнайы мектеп-интернаты» КММ директоры,

**Кударина А.С. Е.А.** Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының п.ғ.м., аға оқытушысы

## **ҮЙДЕ ОҚЫТУ ЖАҒДАЙЫНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАУІПСІЗ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Қазіргі таңда білім беру жүйесіндегі маңызды бағыттардың бірі – ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға сапалы, қолжетімді және қауіпсіз білім беру ортасын қалыптастыру болып табылады. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беру саясатының қарқынды дамуы әрбір баланың білім алуға тең құқығын қамтамасыз етуге бағытталған. Осыған байланысты денсаулық жағдайына байланысты жалпы білім беру ұйымдарына тұрақты қатыса алмайтын білім алушылар үшін үйде оқыту жүйесінің маңызы артып отыр.

Үйде оқыту – ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың білім алу құқығын жүзеге асырудың маңызды тетіктерінің бірі. Бұл білім беру формасы баланың денсаулық жағдайын, психофизикалық ерекшеліктерін және жеке мүмкіндіктерін ескере отырып ұйымдастырылады. Сонымен қатар үйде оқыту тек академиялық білім берумен шектелмей, білім алушының психологиялық әл-ауқатын, эмоционалдық тұрақтылығын және әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз етуге бағытталуы тиіс.

Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытуға байланысты бірқатар нормативтік-құқықтық құжаттар қабылданған. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы [1], «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы [2] және инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық негіздері ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдаудың негізгі бағыттарын айқындайды. Аталған құжаттарда психологиялық қауіпсіз білім беру ортасын қалыптастыру, білім алушылардың құқықтарын сақтау және олардың әлеуметтік интеграциясын қамтамасыз ету мәселелеріне ерекше назар аударылады.

Сонымен қатар үйде оқыту жағдайында білім алушылардың психоэмоционалдық жағдайына әсер ететін факторлар күрделі сипатқа ие. Ұзақ уақыт бойы әлеуметтік ортадан шектелу, құрдастарымен тікелей қарым-қатынастың азаюы, эмоционалдық қолдаудың жеткіліксіздігі және коммуникациялық тәжірибенің шектелуі баланың психологиялық дамуына кері әсер етуі мүмкін. Мұндай жағдайда эмоционалдық тұрақсыздық, мазасыздық, өзіне

сенімсіздік, әлеуметтік оқшаулану және оқу мотивациясының төмендеуі сияқты психологиялық тәуекелдер туындайды.

Осыған байланысты үйде оқыту жағдайында психологиялық қауіпсіз білім беру ортасын қалыптастыру мәселелерін зерттеу қазіргі педагогика, арнайы педагогика және психология ғылымдарының өзекті бағыттарының бірі болып табылады.

Қазіргі білім беру жүйесінде психологиялық қауіпсіз білім беру ортасын қалыптастыру мәселесі ерекше ғылыми және практикалық маңызға ие. Білім алушының тұлғалық дамуы, эмоционалдық әл-ауқаты және әлеуметтік бейімделуі көбінесе білім беру ортасының сапасына байланысты болады. Әсіресе үйде оқыту жағдайында психологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз ету ерекше өзектілікке ие, себебі бұл жағдайда білім алушының әлеуметтік өзара әрекеттесу мүмкіндігі шектеліп, эмоционалдық қолдау қажеттілігі артады.

Ғылыми әдебиеттерде «психологиялық қауіпсіздік» ұғымы тұлғаның психологиялық қорғалуын, эмоционалдық тұрақтылығын және өзін қауіпсіз сезінуін қамтамасыз ететін жағдайлар жүйесі ретінде қарастырылады. И.А. Баеваның [3] пікірінше, психологиялық қауіпсіз білім беру ортасы – білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық зорлық-зомбылықтан қорғалуын, сенімді қарым-қатынасты және жағымды психологиялық ахуалды қамтамасыз ететін орта болып табылады.

Л.С. Выготскийдің [4] мәдени-тарихи теориясында баланың дамуы әлеуметтік ортамен және қарым-қатынаспен тығыз байланыста қарастырылады. Ғалымның пікірінше, білім беру ортасы баланың тұлғалық қалыптасуына, танымдық белсенділігіне және әлеуметтік тәжірибесіне тікелей ықпал етеді. Осыған байланысты психологиялық қауіпсіз орта білім алушының жақын даму аймағын тиімді дамытуға мүмкіндік береді.

А.Г. Асмолов [5] білім беру ортасын тұлғаның өзіндік дамуын қамтамасыз ететін әлеуметтік-мәдени кеңістік ретінде сипаттайды. Автордың пікірінше, қауіпсіз білім беру ортасы білім алушының ішкі ресурстарын ашуға, өзіндік белсенділігін арттыруға және эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыруға ықпал етеді.

Карл Роджерстің [6] гуманистік психологиясында тұлғаның толыққанды дамуы үшін эмоционалдық қабылдау, қолдау және сенімді қарым-қатынас маңызды шарттардың бірі ретінде қарастырылады. Ғалым білім беру үдерісінде эмпатия, қолдау және жағымды психологиялық ахуалдың болуы білім алушының ішкі мотивациясын арттыратынын атап көрсетеді.

Психологиялық қауіпсіз білім беру ортасының негізгі компоненттеріне эмоционалдық жайлылық, педагогикалық қолдау, қауіпсіз коммуникация, әлеуметтік қабылдау және тұлғалық дамуға қолайлы жағдайлар жатады. Эмоционалдық жайлылық білім алушының өзін еркін, сенімді

және қорғалған сезінуімен сипатталады. Мұндай жағдайда білім алушының мазасыздық деңгейі төмендеп, оқу әрекетіне жағымды қатынасы қалыптасады.

Педагогикалық қолдау білім алушының жеке ерекшеліктерін ескере отырып, эмоционалдық, танымдық және әлеуметтік қажеттіліктеріне сәйкес көмек көрсетуді қамтиды. Үйде оқыту жағдайында педагогикалық қолдау тек білім берумен шектелмей, баланың эмоционалдық жағдайын тұрақтандыруға және әлеуметтік белсенділігін қолдауға бағытталуы қажет.

Осылайша, психологиялық қауіпсіз білім беру ортасы білім алушының психологиялық денсаулығын сақтауға, эмоционалдық әл-ауқатын қамтамасыз етуге және тұлғалық дамуына қолайлы жағдай қалыптастыруға бағытталған кешенді педагогикалық жүйе болып табылады.

Үйде оқыту ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға білім беру жүйесінің маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Бұл оқыту формасы баланың денсаулық жағдайын, психофизикалық мүмкіндіктерін және жеке қажеттіліктерін ескере отырып ұйымдастырылады. Сонымен қатар үйде оқыту жағдайында білім беру үдерісі тек академиялық біліммен шектелмей, білім алушының психологиялық жағдайын, эмоционалдық тұрақтылығын және әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз етумен тығыз байланысты болады.

Үйде оқытудың негізгі психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерінің бірі – әлеуметтік оқшаулану мәселесі. Білім алушының құрдастарымен тұрақты қарым-қатынасқа түсе алмауы оның коммуникативтік тәжірибесінің шектелуіне алып келеді. Ұжымдық әрекеттерге қатысу мүмкіндігінің азаюы әлеуметтік бейімделу дағдыларының қалыптасуына кері әсер етіп, эмоционалдық тұйықталуды күшейтуі мүмкін.

Үйде оқыту барысында кездесетін маңызды мәселелердің бірі – оқу мотивациясының төмендеуі. Білім алушының оқу ортасының шектеулілігі, құрдастарымен бәсекелестік пен өзара әрекеттестіктің болмауы танымдық қызығушылықтың әлсіреуіне әсер етеді. Кей жағдайда оқушыда оқу әрекетіне деген енжарлық, эмоционалдық шаршау және тапсырмаларды орындауға қызығушылықтың төмендеуі байқалады.

Коммуникация тапшылығы да үйде оқытудың маңызды психологиялық ерекшеліктерінің бірі болып табылады. Үй жағдайында білім алушы көбінесе шектеулі әлеуметтік ортада болады. Бұл жағдай сөйлеу белсенділігінің төмендеуіне, қарым-қатынас тәжірибесінің азаюына және әлеуметтік-коммуникативтік дағдылардың жеткіліксіз қалыптасуына ықпал етеді.

Үйде оқыту жағдайында ата-ананың рөлі ерекше маңызға ие. Ата-ана білім беру үдерісінің тікелей қатысушысына айналып, баланың эмоционалдық жағдайына, оқу мотивациясына және

күн тәртібінің ұйымдастырылуына ықпал етеді. Сонымен қатар ата-аналарға қосымша психологиялық және педагогикалық жүктеме түседі.

Мұғалімнің эмоционалдық қолдауы үйде оқыту жағдайындағы психологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз етудің негізгі факторларының бірі болып табылады. Мұғалімнің жағымды қарым-қатынасы, эмпатиясы және сенімді байланыс орнатуы білім алушының эмоционалдық тұрақтылығын сақтауға көмектеседі.

Үйде оқыту жүйесі ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың білім алу құқығын қамтамасыз етудің маңызды тетіктерінің бірі болғанымен, оны ұйымдастыру барысында бірқатар психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік мәселелер туындайды. Бұл мәселелер білім алушының психоэмоционалдық жағдайына, оқу мотивациясына, әлеуметтік бейімделуіне және жалпы тұлғалық дамуына тікелей әсер етеді.

Үйде оқыту жағдайындағы ең өзекті мәселелердің бірі – білім алушының әлеуметтік ортадан оқшаулануы. Әлеуметтік оқшаулану ұзақ уақытқа созылған жағдайда баланың эмоционалдық тұйықталуы, сенімсіздігі және әлеуметтік бейімделу қиындықтары байқалуы мүмкін.

Коммуникативтік шектеулер де маңызды мәселе болып табылады. Күнделікті әлеуметтік өзара әрекеттестіктің аз болуы сөйлеу белсенділігінің төмендеуіне және қарым-қатынас дағдыларының баяу дамуына ықпал етеді.

Үйде оқыту барысында эмоционалдық тұрақсыздық пен психологиялық күйзеліс белгілері байқалуы мүмкін. Қоршаған әлеуметтік ортаның шектеулілігі, жалғыздық сезімі және ұзақ уақыт бойы үй жағдайында болуы эмоционалдық шаршауға алып келеді.

Психологиялық қолдаудың жеткіліксіздігі де үйде оқыту жүйесінің маңызды мәселелерінің бірі болып табылады. Кей жағдайда білім алушы тек оқу бағдарламасын меңгеруге бағытталған жұмыстармен шектеліп, оның эмоционалдық әл-ауқаты мен психологиялық қажеттіліктері екінші кезекке қалып жатады.

Ата-аналардың педагогикалық даярлығының жеткіліксіздігі де білім беру үдерісінің тиімділігіне әсер етеді. Бұл жағдай оқу тапсырмаларын ұйымдастыруда және түзету-дамыту жұмыстарын жүргізуде қиындықтар туындатады.

Қазіргі таңда үйде оқыту жүйесінде цифрлық технологиялардың маңызы артып отырғанымен, кейбір білім алушылар үшін сапалы интернет желісінің, техникалық құралдардың және арнайы бейімделген цифрлық ресурстардың жеткіліксіздігі байқалады.

Сонымен қатар арнайы педагог, психолог, логопед және медицина қызметкерлері арасындағы өзара әрекеттестіктің жеткіліксіздігі білім алушыға кешенді қолдау көрсетудің сапасын төмендетеді.

Осылайша, үйде оқыту жүйесінде кездесетін аталған мәселелер білім алушының тұлғалық дамуына, эмоционалдық әл-ауқатына және әлеуметтік бейімделуіне тікелей әсер етеді.

Үйде оқыту жүйесін жетілдіру қазіргі таңда арнайы педагогика, психология және инклюзивті білім беру салаларындағы маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Білім алушылардың психологиялық қауіпсіздігін қамтамасыз ету, олардың эмоционалдық әл-ауқатын сақтау және әлеуметтік бейімделуін қолдау үйде оқыту жүйесін ұйымдастырудың негізгі басымдықтарына айналуы тиіс.

Үйде оқыту тиімділігін арттырудың маңызды бағыттарының бірі – multidisciplinary team қағидаларын енгізу болып табылады. Бұл тәсіл арнайы педагогтардың, психологтардың, логопедтердің, әлеуметтік педагогтардың, медицина қызметкерлерінің және ата-аналардың өзара бірлескен әрекетін қамтиды.

Қазіргі цифрлық қоғам жағдайында онлайн сүйемелдеу технологияларын дамыту ерекше өзектілікке ие. Қашықтықтан психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету білім алушының әлеуметтік оқшаулану деңгейін төмендетуге және білім беру процесінің үздіксіздігін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Үйде оқыту жүйесін жетілдіруде цифрлық платформалардың маңызы артып келеді. Арнайы бейімделген цифрлық білім беру ресурстары мен интерактивті платформалар білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыруға ықпал етеді.

Психологиялық мониторинг жүйесін ұйымдастыру да маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Білім алушылардың эмоционалдық жағдайын, мазасыздық деңгейін және әлеуметтік бейімделу ерекшеліктерін тұрақты бақылау олардың психологиялық әл-ауқатын сақтауға мүмкіндік береді.

Соңғы жылдары білім беру жүйесінде AI және EdTech технологияларын қолдану мүмкіндіктері кеңейіп келеді. Жасанды интеллектке негізделген цифрлық платформалар білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып бейімделген тапсырмалар ұсынуға және оқу жетістіктерін талдауға мүмкіндік береді.

Үйде оқыту барысында сенсорлық және эмоционалдық қолдау көрсету де маңызды рөл атқарады. Сенсорлық жаттығулар, арт-терапия элементтері және эмоционалдық релаксация әдістері білім алушылардың психоэмоционалдық жағдайын тұрақтандыруға көмектеседі.

Ата-аналарды оқыту және психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету де үйде оқыту жүйесінің тиімділігін арттырудың маңызды шарттарының бірі болып табылады.

Қазіргі білім беру жүйесінде үйде оқыту ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың білім алу құқығын қамтамасыз етудің маңызды формаларының бірі болып табылады. Сонымен қатар үйде оқыту жағдайында білім алушының тек академиялық жетістіктеріне ғана емес, оның психологиялық жағдайына, эмоционалдық әл-ауқатына және әлеуметтік бейімделуіне ерекше назар аудару қажет.

Зерттеу барысында үйде оқыту жүйесінде әлеуметтік оқшаулану, коммуникациялық шектеулер, эмоционалдық күйзеліс, психологиялық қолдаудың жеткіліксіздігі және цифрлық ресурстар тапшылығы сияқты бірқатар өзекті мәселелердің бар екендігі анықталды. Бұл мәселелер білім алушының тұлғалық дамуына, оқу мотивациясына және психологиялық қауіпсіздігіне тікелей әсер етеді.

Осыған байланысты үйде оқыту жағдайында психологиялық қауіпсіз білім беру ортасын қалыптастыру кешенді педагогикалық және психологиялық қолдауды талап етеді. Арнайы педагогтардың, психологтардың, логопедтердің, ата-аналардың және басқа да мамандардың бірлескен әрекеті білім алушының психоэмоционалдық тұрақтылығын сақтауға және әлеуметтік бейімделуін қолдауға мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, үйде оқыту тек академиялық білім берумен шектелмеуі тиіс. Ол баланың психологиялық қауіпсіздігін, эмоционалдық тұрақтылығын және әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз ететін кешенді білім беру ортасы ретінде ұйымдастырылуы қажет.

### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – Астана: Ақорда, 2007. – URL: [Әділет ақпараттық-құқықтық жүйесі](#)

Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы. – Астана: Ақорда, 2002. – URL: [Әділет ақпараттық-құқықтық жүйесі](#)

Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и практика. – Санкт-Петербург: Речь, 2026. – 271 с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с. QR Code Generator: <https://www.qr-code-generator.com/>

Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – Москва: Смысл, 2017. – 528 с.

Rogers C. Freedom to Learn for the 80s. – Columbus: Charles Merrill Publishing Company, 2023. – 312 p.

Абреева Ж.Е, Жанатов Б.Ж. ҚОББ «№1 арнайы мектеп-интернаты» КММ

## ЕРЕКШЕ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖҮРГІЗУГЕ БОЛАТЫН ТЕХНОЛОГИЯ МЕН ӘДІСТЕМЕ

«Ерекше бала — кемшілігі бар адам емес.  
Ол — мүмкіндігін ашатын басқа жолды  
қажет ететін жеке тұлға»  
Лев Выготский.

Бастауыш сыныпта – баланың білім алу жолындағы ең алғашқы әрі маңызды кезең. Әсіресе 1-сыныпқа келген ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін мектеп ортасына бейімделу, оқу әрекетін қалыптастыру, әлеуметтік қарым-қатынас жасау – маңызды міндеттер. Мұғалімнің дұрыс ұйымдастырылған технологиясы мен әдістемесі баланың оқу жетістігіне, ынтасына және эмоциялық жағдайына тікелей әсер етеді.

1. Ерекше балалармен жұмысты ұйымдастырудың негізгі принциптері:

Жеке даралық қағидаты – әр баланың даму ерекшелігіне, темпі мен мүмкіндігіне сай тапсырмалар беру.

Қолжетімділік – оқу материалы баланың деңгейіне бейімделген болуы.

Көрнекілік – ақпаратты визуалды, тактильді құралдар арқылы ұсыну.

Жүйелілік және бірізділік – тапсырмалар біртіндеп күрделеніп, тұрақты қайталап отыру.

Қолдау және ынталандыру – жетістікке жету үшін мадақтау, мотивация маңызды.

2.1-сыныпта қолданылатын технологиялар

Инклюзивті білім беру технологиясы ,барлық баланың тең дәрежеде білім алуына жағдай жасау.

– саралап оқыту,

– топтық жұмыс,

–жұптық жұмыс,.

Ойын технологиясы

Ерекше балалар үшін ойын – есте сақтау, зейін, сөйлеу, моторика сияқты дағдыларды дамытудың тиімді құралы.

Мысалы:

– "Суретті тап",

– "Әріпті сәйкестендір",

– "Дыбысты тыңда да ата" ойындары.

Дамытушы оқыту технологиясы

Л.С. Выготскийдің «жақын даму аймағы» қағидатына сүйене отырып, мұғалім оқушының мүмкіндігіне сәйкес деңгейлік тапсырмалар береді.

### 3. Тәсілдер

Саралап оқыту

- жеңіл: суретті таңдау,
- орта: дыбысты ажырату;
- күрделі: қысқа сөздер айту,

Пәнаралық байланыс

Сурет салу, музыка, дене шынықтыру сабақтарымен байланыс арқылы жаңа ұғымдарды есте сақтау жеңілдетіледі.

Қолдау көрсету (scaffolding) әдісі

Балаға бағытталған көмек түрлерін көрсету:

- дайын үлгі,
- визуалды сызба,
- қысқа нұсқау,
- бірге орындау.

Коммуникативтік әдіс

Сөйлеу тілі бұзылған немесе коммуникациясы әлсіз балалармен жұмыс:

- суреттік карточкалар,
- кіші диалогтар,

### 4. Ата-анамен және мамандармен өзара әрекет

Ерекше балалармен жұмыс мұғалім, ата-ана және дефектолог, логопед, психолог арасындағы тығыз байланыста болу.

Маңызды қадамдар:

- бірлескен жоспар құру;
- баланың жеке даму картасын бақылау;
- үй тапсырмасын бейімдеу;
- психологиялық қолдау көрсету.

Қорытынды

1-сыныпта ерекше білім беруге қажет балалармен жұмыс жүргізу, жүйелі және тұлғалық бағытталған болуы тиіс. Мұғалімнің дұрыс таңдалған технологиясы мен әдістемесі баланың мектепке бейімделуіне, әлеуметтік ортада өзін жайлы сезінуіне үлкен ықпал етеді. Басты мақсатымыз – әр баланың мүмкіндігін толық ашу және оқуға деген сенімділігін арттыру керек,

сонда ғана келешек ұрпақ тұтас адам болып қалыптасып, елінің, жерінің гүлденуіне бар үлесін қосатын, адал қызмет ететін, өмірден өз орнын адаспай тапқан бақытты тұлға болып қалыптасуы сөзсіз.

**Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Сейітқазы П. Б. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДА ИНКЛЮЗИВТІК БІЛІМ БЕРУ: әдістемелік ұсыным. – Астана, 2014. – 25 б.
2. Тебенова К.С., Каргин С.Т., Заркенова Л.С., Рымханова А.Р. Основы инклюзивного образования.- Алматы: Изд-во CyberSmith, 2017. - 304 с.

**Гупалова Е.Ю.**, Карагандинский национальный исследовательский университет им.академика Е.А.Букетова, магистрант

**Боброва В.В.**, Карагандинский национальный исследовательский университет им.академика Е.А.Букетова, к.п.н., асс.профессор

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

В современных условиях Республики Казахстан проблема речевого развития детей раннего возраста приобретает особую значимость в связи с реализацией государственных программ в области образования, направленных на развитие человеческого капитала, раннее выявление речевых нарушений и обеспечение доступности коррекционно-педагогической помощи.

Увеличение числа детей с задержками речевого развития, необходимость их ранней диагностики и сопровождения, а также повышение требований к уровню подготовки детей к школьному обучению обуславливают актуальность изучения особенностей становления речи в раннем возрасте. В этой связи особое значение приобретает понимание закономерностей речевого развития ребёнка в норме, что позволяет своевременно организовать эффективную педагогическую и логопедическую поддержку.

Проблема возникновения и развития речи у детей раннего возраста привлекает внимание многих исследователей. Ядро психологической концепции Л.С. Выготского [1,с.87] заключается в том, что речь является ведущим средством формирования высших психических функций и основным механизмом психического развития ребёнка, а овладение ею позволяет малышу постепенно осваивать общественные достижения и социальные нормы.

Развитие речи тесно связано с активным взаимодействием ребёнка с матерью и другими взрослыми. Эмоциональная вовлечённость матери, её готовность к общению, внимание к

эмоциональному состоянию ребёнка создают основу для формирования первых слов, гуления, лепета и первых двухсловных высказываний.

На ранних этапах доречевое взаимодействие проявляется через зрительный контакт, мимику, жесты и звуки, которые постепенно усложняются и формируют первичное понимание речи. С момента появления первых звуков - гуления и лепета - у ребёнка развиваются артикуляционные навыки, слуховое восприятие и эмоциональная коммуникация. Постепенно ребёнок осваивает связь между звуками и предметами, учится различать звуковые образы слов, а также формирует начальное понимание фразовой речи.

С.Л. Рубинштейн [2,с.251] отмечает, что без речи невозможно формирование полноценного сознания и развитие взаимоотношений между людьми, поэтому раннее активное взаимодействие с ребёнком, включая комментарии к действиям, называние предметов и повторение слогов, играет ключевую роль в речевом и психическом развитии.

На следующих этапах, с появлением первых слов и фраз, речевая активность ребёнка становится ситуативной и во многом зависит от эмоциональной вовлечённости взрослого в общение. Формируются навыки называния предметов и действий, усваиваются простейшие грамматические категории, развивается понимание обращённой речи, постепенно накапливается словарный запас и появляются первые элементы синтаксиса.

Переход к активной речи подготовлен развитием ребёнка по многим направлениям: вокализациями, обработкой звуков, развитием фонематического слуха, становлением доречевых средств общения, формированием сотрудничества со взрослым и включённостью ребёнка в совместную деятельность.

Р. Бернс [3,с.203] указывает на способность детей младенческого возраста «вполне отчётливо взаимодействовать со средой после того, как они начинают вступать в контакт с другими людьми с помощью зрения и движений конечностей».

Первые звуки, производимые младенцем, представлены криками и различными шумами, которые ещё не обладают речевой структурой. В дальнейшем в доречевом развитии голосового аппарата выделяются важные этапы, связанные с появлением канонических слогов — устойчивых сочетаний согласного и гласного звука. Эти слоги, как правило, возникают в возрасте от шести до десяти месяцев, после чего появляется гуление, характеризующееся повторением одних и тех же слогов. Существенно, что при появлении первых слов используются те же звуки и сходная слоговая структура, которые были характерны для предыдущего этапа гуления.

А.Н. Леонтьев [4,с.116] подчёркивает, что именно эмоционально окрашенное общение со взрослым создаёт условия для раннего развития речевого восприятия. На втором месяце жизни

увеличивается время бодрствования ребёнка, что расширяет возможности воспитательного воздействия со стороны взрослых. В этот период задача взрослого заключается в установлении зрительного контакта, удержании взгляда ребёнка и одновременном воздействии на его слуховое и зрительное восприятие.

К 2,5-3 месяцам коммуникативно опосредованные комфортные состояния становятся потребностью ребёнка, и он вновь и вновь воспроизводит поведенческие реакции, которые, согласно его опыту, стимулируют взрослого к эмоциональному общению. На третьем месяце жизни возникает качественно новое явление: ребёнок сам начинает искать взрослого взглядом для общения. Он фиксирует на нём длительный сосредоточенный взгляд и улыбается. В ответ на обращение взрослого ребёнок выражает радость - смеётся, взвизгивает.

С.Л.Рубинштейн [2,с.233] отмечает, что данное проявление активности получило название «комплекс оживления» и свидетельствует о переходе инициативы общения к ребёнку. В этот период у младенца появляются первые короткие звуки. В фазе гуления здоровый ребёнок произносит разнообразные звуковые сочетания: «а-а-а», «а-гу», «бу», «бо», «ма», «мо» и другие.

Ф. Либерман [5,с.314] указывает, что при недостаточном речевом взаимодействии со взрослым появление этих звуков может запаздывать, что отражается на темпах последующего речевого развития. На четвёртом месяце жизни наиболее значимым приобретением становится развитие общения между ребёнком и взрослым посредством речевых звуков. Ребёнок начинает прислушиваться к голосу взрослого, искать его источник и, встретившись с ним взглядом, отвечать звуками и громким смехом. Расцвет гуления приходится на 4-6 месяцев жизни.

В пятый-шестой месяцы наблюдается значительный сдвиг в нервно-психическом развитии ребёнка. В инициативные обращения к взрослому включаются разнообразные речевые звуки и целенаправленные движения. Примерно в этом возрасте появляются согласные звуки (п, б, т, д, м, н, л), а также первые слоги - сочетания гласных и согласных («ба», «ма», «на», «па», «та»), что свидетельствует о формировании лепета

К 7-8 месяцам ребёнок начинает активно подражать незнакомым звукам. Его активность в этих случаях заслуживает одобрения и поддержки со стороны родителей. Уже появляются удвоенные слоги: «ап-па», «ат-та», «та-та», «ма-ма», «па-па», «да-да». Когда малыша спрашивают о маме, папе или других членах семьи, он уже может указать на них, услышав своё имя, и живо реагирует. Первоначальная реакция рефлекторно связана со звучанием слов, но таким образом ребёнок постепенно учится понимать смысл слова, реагируя на него соответствующим образом. Повторение отдельных слов помогает малышу привыкнуть к их звучанию и закрепляет понимание.

Примерно к 9 месяцам ребёнок понимает названия нескольких предметов, может найти их в любой обстановке, знает своё имя, отдаёт игрушку по просьбе взрослого и выполняет простые действия, связанные с повседневной жизнью.

На десятом месяце жизни постепенно формируется понимание роли языка: ребёнок начинает связывать услышанное слово с конкретным предметом, что всегда предшествует говорению и обеспечивает осмысленное восприятие простых команд.

В возрасте 11-12 месяцев лепет ребёнка становится более осознанным. Хотя речь остаётся часто непонятной для окружающих, она приравнивается к произнесению отдельных слов и обязательно поощряется родителями.

К концу первого года жизни ребёнок обычно понимает значение более десяти слов и может произносить пять слов осмысленно и самостоятельно, например: «мама», «папа» и др. На этом этапе малыш учится повторять за родителями отдельные слоги или слова. Звукоподражательные слова, которыми он пользуется, встречаются почти на всех языках и выполняют важную функцию первичного общения.

Как писал К.Д. Ушинский [6,с.177]: «Усваивая родной язык, ребёнок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов...».

Во втором полугодии второго года жизни на первый план выходит разнообразная самостоятельная деятельность ребёнка, направляемая родителями и сопровождаемая речевыми пояснениями. Малыш всё лучше понимает речь, развивается его внимание, сосредоточенность и мотивация. Во второй половине второго года жизни ребёнок начинает задавать вопросы: «Что? Почему?», «Где?» или просто «Это?».

Речевое развитие детей раннего возраста до трёх лет представляет собой сложный и поэтапный процесс, в котором ключевую роль играет активное взаимодействие ребёнка с взрослым и окружающей средой. На начальных этапах ведущим компонентом является импрессивная речь - способность воспринимать и понимать обращённую речь, а также реагировать на неё жестами, мимикой и звуками. В течение первого года жизни формируются основы фонологического слуха, артикуляционных навыков, доречевых средств общения и эмоциональной коммуникации, что создаёт базу для последующего освоения слов и фраз.

В возрасте от одного года до полутора лет ребёнок начинает активно воспроизводить отдельные слова и звукоподражания, развивая начальные навыки взаимодействия с предметами и взрослыми. Период от 1,5 до 2 лет характеризуется интенсивным ростом словарного запаса, формированием первых фраз из 2-3 слов и появлением элементарной грамматики. Начиная со

второго года жизни, активно расширяется словарь ребёнка, включаются местоимения, прилагательные и наречия, появляются простые предложения и первые попытки связной речи. К трёхлетнему возрасту ребёнок уже способен строить развернутые предложения, использовать предлоги и союзы, активно применять слова для описания действий и выражения своих мыслей, а также участвовать в речевом общении с окружающими.

Таким образом, раннее речевое развитие отражает как индивидуальные особенности ребёнка, так и влияние эмоционально насыщенного общения со взрослыми, обеспечения разнообразных стимулов и постоянного взаимодействия с окружающим миром. Понимание закономерностей формирования речи до трёх лет важно для родителей, педагогов и специалистов по раннему развитию, поскольку своевременная поддержка речевой активности ребёнка обеспечивает полноценное становление когнитивных, коммуникативных и социальных навыков, создаёт базу для успешного обучения и гармоничного развития личности.

**Список использованной литературы:**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во МГУ, 2005. — 576 с.
5. Либерман Ф. Раннее речевое развитие ребёнка. — М.: Педагогика, 1990. — 210 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — М.: Педагогика, 2002. — 640 с.

**Джузенова А.Т.**, Қазақстан Республикасы ғылым және жоғары білім министрлігі Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Педагогика факультеті, Арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасы, магистрант.

**Боброва В.В.**, Қазақстан Республикасы ғылым және жоғары білім министрлігі Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Педагогика факультеті, Арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасы, қауымдастырылған профессор, п.ғ.д., ғылыми жетекші.

**КӨМЕСКІ ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БІЛІМ АЛУШЫЛАР ҮШІН ТЕҢ МҮМКІНДІКТЕР:  
ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТАЛДАУ ЖӘНЕ ҰСЫНЫМДАР**

Көмескі дизартрия - тірек қимыл-аппараты зақымдалған оқушыларда жиі кездесетін сөйлеу бұзылыстарының бірі. Көмескі дизартриямен байланысты негізгі қиындықтар сөйлеудің анық емес және нашар айтылуымен, дикцияның бұзылуымен және күрделі құрылымды сөздердегі бұрмаланған немесе алмастырушы дыбыстармен байланысты. Педагогика ғылымдарының

докторы, профессор және тәжірибелі логопед Л.В. Лопатина көмескі дизартрияны мидың жеңіл микроорганикалық зақымдануынан туындайтын сөйлеу әрекетінің фонетикалық және просодикалық аспектілеріне әсер ететін сөйлеу патологиясы ретінде анықтайды- [1, 287-б.].

Бұл бұзылысты уақытылы анықтау және түзету жұмыстарын сауатты ұйымдастыру үшін оның сипаттамалық белгілерін түсіну маңызды - [2, 144-б.]. Көмескі дизартриясы бар оқушыларды бір жыл бойы бақылау нәтижесінде келесі белгілерді анықтадық.

Жалпы моторикалық дағдылар:көмескі дизартриясы бар бастауыш мектеп жасындағы оқушылардан көбінесе ыңғайсыз қозғалыстарды, шектеулі моторлық белсенділікті және күйзеліс кезінде бұлшықеттің тез шаршауын байқауға болады. Оларға белгілі бір үлгі бойынша қимылдарды қайталау және бір қимылдан екіншісіне ауысу қиынға соғады. Жалпы моториканың дамымауы әсіресе музыка, логопедиялық ырғақ және дене шынықтыру сабақтарында айқын көрінеді.

Ұсақ моторика дағдылары: көмескі дизартриясы бар білім алушыларда өз-өзіне күтім жасау дағдылары кеш қалыптасады, киімдерін түймелеу, бауларын байлау сияқты қарапайым күнделікті іс-әрекеттерді орындауда қиналады. Жазу сабақтарында графомоторлық дағдыларының қалыптаспағанын байқауға болады. Моторлық ебедейсіздік әсіресе модельдеу немесе аппликация кезінде байқалады, элементтерді кеңістікте орналастыруда қиындықтар туындайды.

Саусақ жаттығуларын орындаған кезде ұсақ, сараланған қозғалыстардың болмауы айқын көрінеді: оқушылар «құлыптар», «сақиналар» және басқа да имитациялық қозғалыстар сияқты тапсырмаларды орындауда қиындықтарға тап болады. Оригамимен жұмыс істеу дәл қимылдар мен кеңістіктік бағдарлау қажеттілігіне байланысты айтарлықтай қиындықтар туғызады.

Бастауыш мектеп жасындағы оқушыларда графикалық дағдыларды дамытуда қиындықтар байқалады: айнамен жазу, әріптерді ауыстыру, аяқталуларды жазудағы қиындықтар, баяу жазу және оқылмайтын қолжазба жиі кездеседі- [3, 136-б.]. Қаламды ұстау барысында гипертонус , яғни қол, саусақ бұлшық еттерінің қатты кернеуі байқалады.

Артикуляциялық аппараттың ерекшелігі: көмескі дизартриясы бар оқушыларда артикуляциялық мүшелердің құрылымы мен қызметінде әртүрлі бұзылыстар байқалады. Бұлшықет парезі бет әлпетінің төмендеуімен, бет бұлшықеттерінің босаңсуымен және төменгі жақтың әлсіз бекітілуіне байланысты ауызды жабуда қиындықтармен көрінеді. Еріндер әлсіреп, салбырап, сөйлеу кезінде дыбыстардың жеткілікті түрде лабиализациясын қамтамасыз етпейді. Тіл жіңішке және босаңсыған, ұшы сәл қозғалмалы. Бұлшықет спастикасы бет әлпетінің болмауымен және бұлшықет тонусының жоғарылауымен сипатталады. Еріндер «жартылай күлімсіреу» қалпында, жоғарғы ерін қызыл иектің үстінде орналасады. Еріндер сөйлеуге әрең

қатысады. Тіл әдетте қалың, айқын ұшы жоқ және қозғалғыштығы шектеулі. Оқушылар «түтікше» жаттығуын орындауда қиналады.

Гиперкинездер тіл мен дауыс желбезектерінің треморымен байқалады. Тілді төменгі ерінге қойып ұстағанда діріл пайда болады, кейде ұшы көгеруі мүмкін. Кейбір жағдайларда тілдің қозғалғыштығы соншалық, білім алушы оны ауыз қуысының сыртында ұстап тұра алмайды. Гиперкинездер жиі бұлшықет тонусының жоғарылауымен қатар жүреді.

Апраксия артикуляциялық мүшелермен немесе қолдармен белгілі ерікті қимылдарды орындай алмаумен сипатталады. Ол кинетикалық апраксия (бір қимылдан екіншісіне біркелкі ауырудың қиындауы) немесе кинестетикалық апраксия (артикуляциялық қалыпты бейберекет іздеу) түрінде көрінуі мүмкін.

Тіл девиациясы функционалдық сынамалар кезінде байқалады: тіл орта сызықтан ауытқиды және жиі жымыю кезінде еріндердің асимметриясымен қабаттасады. Гиперсаливация негізінен сөйлеу барысында байқалады: білім алушылар сілекейді дер кезінде жұтып үлгермейді, бұл дыбыстауға және просодикаға кері әсерін тигізеді.

Білім алушылар нұсқаулық бойынша артикуляциялық қимылдардың толық жиынтығын орындай алса да, олардың сапасы төмен болып қалады: қимылдар анық емес, амплитудасы азайған, ырғағы бұзылған, қалыпты ұстау уақыты қысқа, бұлшықеттер тез шаршайды. Сөйлеу жүктемесі кезінде бұл дыбыстардың бұрмалануына және сөйлеудің жалпы мәнерлілігінің төмендеуіне әкеледі.

Дыбыс айту: диагностика барысында білім алушының сөйлеуі қарапайым немесе күрделі дислалия ретінде бағалануы мүмкін. Алайда тереңдетілген тексеріс бұдан кең ауқымды бұзылыстарды анықтайды: дыбыстардың бұрмалануы, араласуы, ауыстырылуы және мүлде болмауы. Дислалиядан айырмашылығы, жеңіл дизартрия айқын просодикалық бұзылулармен сипатталады, бұл сөйлеуді түсініксіз және экспрессивті етеді- [4, 141-151-б.].

Ата-аналар көбінесе логопед үйреткен дыбыстардың сөйлеуде көрінбейтінін байқайды. Себебі оқушылар дыбыстарды окшаулап дұрыс айта алады, бірақ оларды сөйлеу тілінде машықтандыруда қиындықтарға тап болады. Ысқырық және ызың дыбыстардағы, тісаралық айтылымдағы және бүйірлік дыбыстардағы ақаулар әсіресе жиі кездеседі. Оқушылар күрделі буын құрылымдары бар сөздерді айтуда қиындықтарға тап болады және дауыссыз дыбыстарды тастап кетеді.

Просодика: көмескі дизартриясы бар білім алушылардың сөйлеу интонациясы айтарлықтай төмендейді. Дауыс күші мен биіктігі, тембр, сөйлеу тынысы бұзылады. Көбіне сөйлеу мұрындық реңкке ие болып, темпі жылдамдайды. Өлеңді мәнерлеп оқу кезінде сөйлеу монотонды, анық

естілмейтін болып, дауыс әлсірейді. Білім алушылар дауыс биіктігі мен күшін еліктеу арқылы өзгертуге қиналады. Кейбір оқушылардың дем шығаруы қысқарады және олар дем алғанда сөйлей бастайды, бұл олардың сөйлеуін түсініксіз етеді. Кейде өзін-өзі жақсы ұстау арқылы айтылым проблемалары сырттай байқалмайды, себебі оқушы сөздерді буын-буын айтады, айқын просодикалық бұзылуларды жасырады.

Бастауыш мектеп жасындағы білім алушылардағы көмескі дизартрия - сөйлеудің фонетикалық және просодикалық аспектілеріне әсер ететін күрделі сөйлеу бұзылысы. Бақылау нәтижелері көрсеткендей, көмескі дизартриясы бар білім алушыларда келесі белгілердің жиынтығы анықталады: жалпы және ұсақ моториканың жеткіліксіздігі, артикуляциялық аппараттың құрылымы мен қызметінің ерекшеліктері, айқын дыбыстау қиындықтары және тұрақты просодикалық бұзылыстар.

Білім алушылар жекелеген артикуляциялық қимылдарды орындай алғанымен, олардың сапасы төмен күйінде қалады: қимылдар баяу, бұлшықеттердің фиксациясы әлсіз, амплитудасы қысқарған, тез шаршайды. Бұл қойылған дыбыстарды автоматтандыруды және оларды өздігінен сөйлеуде қолдануды күрделендіреді. Көмескі дизартрияның барлық симптомдарын кешенді түсіну түзету жұмысын дұрыс ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Моторлық, просодикалық және фонетико-фонематикалық бұзылыстарды дер кезінде анықтау - логопедиялық көмектің табысты болуының негізгі шарты. Тиімді түзету жүйелі, кезең-кезеңімен жүргізілетін жұмысты талап етеді, ол моториканы дамытуға, артикуляциялық бұлшықеттерді нығайтуға, дұрыс тыныс қалыптастыруға және дыбыстау мен сөйлеу мәнерлілігін жақсартуға бағытталады.

Осылайша, көмескі дизартрия - кешенді тәсілді, логопед, педагог және ата-аналардың тығыз өзара әрекетін, сондай-ақ тұрақты оң нәтижелерге қол жеткізу үшін үнемі практикалық жұмысты қажет ететін бұзылыс.

#### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. - М.: Изд-во ВЛАДОС, 2018. - 287 б.
2. Смирнова И.А. Диагностика нарушений развития речи. - М.: Детство-Пресс, 2020. - 144 б.
3. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика речевых нарушений у школьников. - М.: АРКТИ, 2017. - 136 б.
4. Шубаева Г.С. Особенности фонетической стороны дизартрии у младших школьников // *Pedagogy and Psychology*. - 2023. - Т. 53, № 4. - Б. 141-151.

**Еркебулан А. Е.**, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университет, Қарағанды қаласы, «Арнайы педагог» ББ 4-курс студенті

**Алшинбаева С.Ж.**, арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының аға оқытушысы

## **ИННОВАЦИЯЛЫҚ ЭЛЕКТРОНДЫҚ БАҒДАРЛАМА АРҚЫЛЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ЖЕТКІЛІКСІЗДІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ**

**Аңдатпа.** Мақалада интеллектуалды жетіспеушілігі бар балалардың есте сақтау қабілетін дамытуда «Есімде!» электрондық бағдарламасын қолданудың теориялық-әдіснамалық негіздері қарастырылады. Бағдарламаның құрылымы, дидактикалық негіздері және психофизиологиялық ерекшеліктерге бейімделу мүмкіндіктері сипатталады. Эксперименттік зерттеу нәтижелері бағдарламаны жүйелі қолданудың еріксіз есте сақтауды 23%-ға, ерікті есте сақтауды 31%-ға арттыратынын көрсетті. Алынған деректер «Есімде!» бағдарламасын арнайы білім беру мекемелерінде коррекциялық-дамытушы жұмыста кеңінен пайдалануға болатынын дәлелдейді.

**Түйін сөздер:** интеллектуалды жетіспеушілік, есте сақтау қабілеті, электрондық бағдарлама, коррекциялық педагогика, цифрлық технологиялар, арнайы білім беру, мнемоникалық тәсілдер, бейімдеуші оқыту.

Қазіргі арнайы педагогика ғылымында интеллектуалды жетіспеушілігі бар балалардың танымдық процестерін дамыту мәселесі өзекті зерттеу бағыттарының бірі болып саналады. Бұл категориядағы балаларда есте сақтау қабілетінің бұзылуы, материалды игерудегі қиындықтар, ақпаратты ұзақ мерзімді сақтау мүмкіндігінің шектеулілігі байқалады [1, 45-б.]. Заманауи цифрлық технологиялардың білім беру процесіне енуі аталған мәселелерді шешуде принципті жаңа мүмкіндіктер ашады.

**Зерттеудің мақсаты** – «Есімде!» электрондық бағдарламасын арнайы білім беру жүйесінде қолданудың теориялық-әдіснамалық негіздерін сараптау және оның интеллектуалды жетіспеушілігі бар балалардың есте сақтау қабілетін дамытудағы тиімділігін анықтау.

**Интеллектуалды жетіспеушілік** – бұл орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануынан туындаған, танымдық іс-әрекеттің, соның ішінде есте сақтаудың, зейіннің, ойлаудың бұзылуымен сипатталатын даму ерекшелігі [2, 112-б.]. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы бойынша, мұндай балалардың дамуы белгілі бір шекке дейін жоғары психикалық функциялар арқылы мүмкін болады, алайда бұл процесс арнайы педагогикалық ықпалдастықты қажет етеді [3, 78-б.].

Есте сақтаудың бұзылу сипаты интеллектуалды жетіспеушіліктің дәрежесіне байланысты болып келеді: жеңіл дәрежеде – материалды игерудегі баяулық және жаңғырту процесіндегі қиындықтар; орта дәрежеде – еріксіз есте сақтаудың басым болуы, ерікті есте сақтаудың айтарлықтай шектеулілігі байқалады [4, 34-б.]. Осы ерекшеліктер арнайы корекциялық бағдарламаларды әзірлеу кезінде міндетті түрде ескерілуі тиіс. Зерттеушілердің пікірінше, мұндай балаларда механикалық есте сақтау мағыналық есте сақтаудан басым болады, сондықтан оқыту барысында қайталау санын арттыру және ассоциативтік байланыстарды нығайту тиімді тәсіл болып табылады. Сонымен қатар, есте сақтаудың көлемі мен ұзақтығы шектеулі болғандықтан, берілетін ақпараттың мөлшерін дозалау және оны шағын блоктарға бөліп ұсыну маңызды дидактикалық талап ретінде қаралады. Зейіннің тұрақсыздығы да есте сақтаудың тиімділігіне тікелей әсер ететіндіктен, корекциялық жұмыс есте сақтауды дамытумен қатар зейінді шоғырландыру дағдыларын қалыптастыруды да қамтуы қажет. Аталған психофизиологиялық ерекшеліктерді ескере отырып жасалған цифрлық оқыту құралдары оқу материалын бірнеше сенсорлық арна арқылы бір мезгілде ұсынуға, сол арқылы есте сақтаудың тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

#### **«Есімде!» электрондық бағдарламасының мазмұны мен құрылымы**

«Есімде!» электрондық бағдарламасы интеллектуалды жетіспеушілігі бар балалардың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып жасалған инновациялық оқыту құралы болып табылады. Бағдарлама үш негізгі модульден тұрады: визуалды есте сақтауды дамыту модулі, есту арқылы есте сақтауды жетілдіру модулі және кешенді (мультимодалды) есте сақтау модулі. Аталған модульдердің әрқайсысы белгілі бір жас шамасына және интеллектуалды жетіспеушіліктің дәрежесіне сай адаптациялануы мүмкін.

Бағдарламаның дидактикалық негізі ретінде мнемоникалық тәсілдер, қайталап жаттау алгоритмдері (spaced repetition), сондай-ақ сезімдік-перцептивтік іс-әрекет қолданылады. Бейімдеуші алгоритмдер баланың табыс деңгейіне қарай тапсырмалардың күрделілігін автоматты түрде реттейді, бұл жеке даму траекториясын жүзеге асыруға мүмкіндік береді [5, 89-б.]. Геймификация элементтері – ұпайлар, жетістік белгілері, анимациялар – баланың бағдарламамен өзара әрекет етуге деген ынтасын ұзақ уақыт бойы сақтауда маңызды рөл атқарады.

Бағдарламаның интерфейсі арнайы эргономикалық талаптарға сәйкес жасалған: қарапайым навигация, үлкен интерактивті элементтер, түрлі-түсті кодтау жүйесі және дыбыстық нұсқаулар қарастырылған. Мұндай техникалық шешімдер моторикасы немесе сенсорлық жүйесі шектеулі балаларға да бағдарламаны еркін пайдалануға мүмкіндік береді. Планшет, компьютер және

интерактивті тақта арқылы жұмыс істеу функциясы бағдарламаны түрлі білім беру ортасында қолдануды қамтамасыз етеді.

### **Бағдарламаның тиімділігін зерттеу нәтижелері**

Зерттеу барысында Қарағанды қаласының арнайы мектептері базасында бақылау және эксперименттік топтар қалыптастырылды. Эксперименттік топтағы балалар «Есімде!» бағдарламасымен аптасына 3 рет, 20–25 минуттан жұмыс істеді. Оқу жылының соңында жүргізілген диагностикалық тексеру бақылау тобымен салыстырғанда эксперименттік топта есте сақтаудың сандық көрсеткіштерінің айтарлықтай өскенін айғақтады [6, 56-б.].

Атап айтқанда, еріксіз есте сақтаудың тиімділігі 23%-ға, ал ерікті есте сақтаудың деңгейі 31%-ға артты. Материалды ұзақ мерзімді сақтау және жаңғырту сапасы да елеулі жақсарды: кешіктірілген жаңғырту тапсырмаларындағы дұрыс жауаптар үлесі 18%-ға өсті. Бағдарламаны пайдалану барысында балалардың зейінін шоғырландыру ұзақтығы орта есеппен 7 минутқа ұлғайды, бұл олардың оқу іс-әрекетінің жалпы тиімділігіне оң ықпал етті.

Педагогтар мен ата-аналардың бақылауы балалардың күнделікті өмірде есте сақтау дағдыларын қолдану белсенділігінің артқанын, өз іс-әрекеттерін жоспарлауға деген ынтасының күшейгенін растады. Бұл деректер «Есімде!» бағдарламасының тек когнитивтік, сонымен бірге мотивациялық-ерікті сала дамуына да жағымды ықпал ететінін дәлелдейді.

### **Қорытынды**

Жүргізілген зерттеу «Есімде!» электрондық бағдарламасының интеллектуалды жетіспеушілігі бар балалардың есте сақтау қабілетін дамытудағы жоғары тиімділігін растайды. Бағдарламаның бейімделгіш алгоритмдері, мультимодалды тәсілдемесі және геймификация элементтері корекциялық-дамытушы жұмыстың сапасын арттыруда маңызды факторлар болып табылады. Зерттеу нәтижелері аталған бағдарламаны арнайы білім беру мекемелерінде кеңінен қолдануды ұсынуға негіз береді.

Болашақта «Есімде!» бағдарламасының мүмкіндіктерін кеңейту, жаңа когнитивтік қабілеттерді дамытуға бағытталған модульдер қосу, сондай-ақ жасанды интеллект технологиялары негізінде оқыту траекторияларын одан әрі жекелендіру перспективалы зерттеу бағыттары болып табылады.

### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
2. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: Владос, 2008. – 32 с.
3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Владос, 2005. – 208 с.

5. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
6. Алшинбаева С.Ж. Цифровые технологии в коррекционной педагогике: опыт и перспективы // Арнайы және инклюзивті білім беру. – Қарағанды: ҚарУ баспасы, 2023. – С. 14–18.

**Исатай Х. А., Ертасова А. Н.** Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, СП-23-1к тобы

**Ахметжанова Ж.Б.,** Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, ф.ғ.к.

### **ЛОГОМАССАЖДЫҢ АРТИКУЛЯЦИЯЛЫҚ АППАРАТТЫҢ НЕЙРОФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУЫНА ӘСЕРІ**

**Аңдатпа.** Бұл мақалада логомассаждың артикуляциялық аппараттың нейрофизиологиялық дамуына әсері қарастырылады. Логомассаж сөйлеу мүшелерінің бұлшық ет тонусын қалыпқа келтіруге, қан айналымын жақсартуға және жүйке жүйесі қызметін белсендіруге ықпал ететін тиімді әдіс ретінде сипатталады. Зерттеу барысында логомассажды жүйелі қолдану нәтижесінде балалардың дыбыстарды дұрыс айтуы, сөйлеу анықтылығы және артикуляциялық қозғалыстардың үйлесімділігі жақсарғаны анықталды. Сондай-ақ мақалада бұл әдістің сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды түзетуде маңызды рөл атқаратыны мен нейрофизиологиялық даму үдерісін жеңілдету жолдары нақтыланады.

**Кілт сөздер:** логомассаж, артикуляциялық аппарат, нейрофизиологиялық даму, сөйлеу тілі, дыбыс айту, логопедиялық түзету

Логомассаж- сөйлеу аппараты бұлшықеттеріне арнайы механикалық әсер ету арқылы олардың қызметін қалыпқа келтіруге бағытталған логопедиялық әдіс. Бұл тәсіл арқылы әсіресе артикуляциялық моторикасы жеткіліксіз дамыған, дыбыс айтуында бұзылыстары бар немесе неврологиялық сипаттағы сөйлеу кемшіліктері кездесетін балалармен жұмыс барысында кеңінен қолданылады. Логомассаждың даму тарихы қызықты да күрделі жолдан өткендігі белгілі. Массаждың емдік әдіс ретінде қолданылуы Ежелгі Қытай, Үндістан, Грекия секілді елдерден бастау алса, XIX-XX ғасырларда физиология мен неврология ғылымдарының жетістіктерімен толықтырылды. Сөйлеу бұзылыстарын түзетуде массаж элементтерін қолдану идеясы да осы кезеңде қалыптаса бастаған болатын [1, 84 б].

Логомассаждың логопедиядағы ғылыми негізделуі орыс және шетелдік ғалымдардың еңбектерімен өте тығыз байланыста. Атап айтар болсақ, сөйлеу қызметінің нейропсихологиялық негіздерін зерттеген ғалымдар сөйлеу аппараты бұлшықеттерінің тонусы мен координациясының бұзылуы дыбыс айту кемшіліктерінің негізгі себептерінің бірі екенін дәлелдеді. Осы бағытта жұмыс жүргізген зерттеушілер артикуляциялық бұлшықеттерге сыртқы әсер ету арқылы олардың қызметін жақсартуға болатынын көрсетті. Логопедиялық массаждың теориялық негіздерін дамытуға үлес қосқан ғалымдардың қатарында сөйлеу әрекетінің физиологиялық механизмдерін зерттеген еңбектер ерекше орын алады. Сөйлеу процесінің күрделі физиологиялық акт екендігін алғаш ғылыми тұрғыда түсіндірген зерттеушілердің бірі- И.П. Павлов. Оның жоғары жүйке қызметі туралы ілімі сөйлеудің шартты рефлекстік табиғатын ашып, артикуляциялық қозғалыстардың ми қыртысымен реттелетінін дәлелдеді. Ал А.Р. Лурия сөйлеудің нейропсихологиялық құрылымын зерттей отырып, сөйлеу әрекетінің түрлі деңгейлерде ұйымдасатынын және оның бұзылыстарының ми қызметімен тікелей байланысты екенін көрсетті. Бұл зерттеулер логомассаждың ғылыми негізін түсіндіруге үлкен ықпал етті, себебі массаж арқылы перифериялық сөйлеу аппаратына әсер ету орталық жүйке жүйесінің қызметіне де жанама түрде ықпал ететіні анықталды [2, 57 б].

Осы секілді ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, логомассаждың нейрофизиологиялық әсер ету механизмдерін тереңірек қарастыруға үлкен мүмкіндік аламыз. Логомассаж-жүйке жүйесіне кешенді әсер ететіндіктен, ол перифериялық және орталық жүйке жүйесінің өзара байланысын күшейту арқылы сөйлеу функциясын белсендіруге ықпал ететіндігі А.Р. Лурия еңбектерінде зерттелген болатын. Сондай-ақ, артикуляциялық аппарат бұлшықеттеріне жасалатын механикалық әсер (сипау, уқалау, дірілдету, қысым жасау) тері, бұлшық ет және буын рецепторларын тітіркендіреді. Бұл тітіркендіргіштер афференттік яғни сезімтал жүйке талшықтары арқылы ми қыртысына жеткізіліп, сол жерде өңделеді. Мұның нәтижесінде ми мен сөйлеу аппараты арасындағы кері байланыс күшейіп, сөйлеу қозғалыстарының дәлдігі мен үйлесімділігі артады.

Логомассаждың әсер ету бағыттарының бірі ретінде бұлшық ет тонусын реттеуді жатқызамыз. Сөйлеу бұзылыстары бар балаларда артикуляциялық бұлшықеттердің тонусы көбінесе бұзылған болып келеді. Кейбір балаларда гипотонус болса, ал кейбірінде гипертонус байқалады. Логомассаж осы тонусты қалыпқа келтіруге үлкен мүмкіндік береді. Мысалы, гипотонус кезінде белсенді, сергітетін массаж түрлері қолдану арқылы бұлшықеттердің жиырылу қабілеті артады, ал гипертонус кезінде керісінше босаңсытатын, жұмсақ әдістерді пайдалану арқылы бұлшық еттің кернеуі азайып, қозғалыс еркіндігі қалыпқа келеді. Демек, логомассаждың

бірден бір қасиеті оның бұлшық ет тонусын физиологиялық нормаған келтіріп, сөйлеу мүшелерінің дұрыс жұмыс істеуіне жағдай жасайтындығымен ерекшеленіп отыр. Ал логомассаждың нейрофизиологиялық әсерінің тағы бірі оның иннервацияның жақсартуға көмегі болып табылады. Иннервация дегеніміз бұлшықеттердің жүйке талшықтары арқылы басқарылуы болса, логомассаж сол сөйлеу бұзылыстары кезінде артикуляциялық мүшелердің иннервациясы жиі әлсіреуінде немесе бұзылуында рецепторлардың белсенді болуына әрі жүйке импульстарының берілуін күшейтіп, жүйке-бұлшықет байланысын нығайтуда үлкен көмек береді. Бұл өз кезегінде сөйлеу қозғалыстарының сапасын жақсартып, дыбыстарды дұрыс қалыптастыруға мүмкіндік береді [3, 104 б].

Логомассаждың артикуляциялық аппараттың нейрофизиологиялық дамуына әсер ететін маңызды қырларының тағы бірі оның сенсомоторлық интеграцияны қалыптастыруы болып табылады. Сенсомоторлық интеграция бұл көбінесе сезім мүшелерінен келетін ақпарат пен қозғалыс әрекеттерінің өзара үйлесімді байланысын сипаттайды. Сөйлеу процесінде бұл құбылыс ерекше мәнге ие болып келеді, себебі дұрыс дыбыстару үшін бала тек қана бұлшықеттерді қозғалтып қана қоймай, сол қозғалысты сезініп, оны бақылап, реттей алуы керек. Логомассаж барысында артикуляциялық аймақтар яғни, тіл, ерін, ұрт, жұмсақ таңдай маңдарын тактильді және проприоцептивті рецепторлар белсендіріледі. Нәтижесінде ми қыртысына баратын афферентті сигналдар күшейіп, сөйлеу қозғалыстарын басқаруға жауапты орталықтардың қызметі жанданады. Осы арқылы баланың сөйлеу кезінде өз артикуляциялық қимылдарын сезінуін жақсартып, дыбыстарды нақты әрі анық айтуына мүмкіндік береді.

Ал қан айналымы мен тіндердің трофикасын жақсарту логомассаждың нейрофизиологиялық әсерінің тағы бірі. Артикуляциялық аппарат аймағында жүргізілетін массаждық әсерлер қан тамырларын кеңейтіп, жергілікті қан айналымын күшейтеді. Осы арқылы бұлшықет тіндері оттегімен және қоректік заттармен жақсырақ қамтамасыз етіледі, ал зат алмасу өнімдері тезірек шығарылады. Бұл процесс бұлшықеттердің жұмыс қабілетін арттырып, олардың шаршағыштығын азайтады. Әсіресе сөйлеу бұзылыстары бар балаларда артикуляциялық бұлшықеттердің әлсіздігі немесе тез шаршауы жиі кездесетінін ескерсек, логомассаждың бұл әсері олардың сөйлеу әрекетін ұзақ әрі тиімді орындауына көп көмегін тигізеді.

Орталық және шеткі жүйке жүйесінің өзара байланысын нығайтуда да логомассаждың берері көп. Сөйлеу күрделі күрделі психофизиологиялық процесс болғандықтан, ол ми қыртысының әртүрлі аймақтарының қозғалысын, сенсорлық қабілеттерін, ассоциативтік жұмысының үйлесімді болуын талап етеді. Логомассаж арқылы перифериялық рецепторлардан келетін жүйке импульстарының ағымы күшейіп, мидағы сөйлеу орталықтарының белсенділігі

артады. Бұл әсіресе моторлы алалия, дизартрия сияқты сөйлеу бұзылыстарында өте маңызды, себебі мұндай жағдайларда ми мен сөйлеу аппараты арасындағы байланыс жеткіліксіз дамыған болады. Массаждың жүйелі түрде жүргізілуі нәтижесінде осы байланыс біртіндеп қалыпқа келіп, сөйлеу дағдыларының дамуына оң әсер етеді.

Бұлшықет синергиясын қалыптастыру барысында да логомассаждың үлесі үлкен. Мысалы, артикуляциялық қозғалыстар бір ғана бұлшықеттің емес, бірнеше бұлшықет топтарының үйлесімді жұмысын талап етеді. Ал белгілі бір дыбысты айту кезінде тілдің, еріннің және жақтың қозғалыстары бір-бірімен дәл үйлесуі, логомассаж барысында әртүрлі әдістерді қолдану арқылы қалыпқа келеді. Бұл балада сөйлеу қозғалыстарының дәлдігін арттырып, дыбыстардың бұрмалануын азайтады [4, 153 б].

Мен өзі тәжірибиеде логомассажды артикуляциялық аппараттың нейрофизиологиялық дамуын жетілдіру мақсатында жүйелі түрде қолдана отырып, оның тиімді нәтижелерін айқын байқадым. Әсіресе сөйлеу бұзылыстары бар балалармен жұмыс барысында бұл әдістің бұлшықет синергиясын қалыптастырудағы рөлі ерекше көрінеді. Мысалы, дизартрия белгілері бар оқушыларда тіл, ерін және жақ бұлшықеттерінің қозғалыстары бір-бірімен үйлеспей, дыбыстарды айтуда дәлсіздік пен бұрмалану жиі кездеседі. Осындай жағдайда логомассаждың арнайы тәсілдерін мақсатты түрде қолдану арқылы артикуляциялық бұлшықеттердің өзара үйлесімді әрекеті біртіндеп қалыптаса бастайды.

Логомассаж тек қана механикалық әсер етумен ғана шектелмейді, ол баланың жүйке жүйесіне де ықпал етіп, қозғалыс бағдарламаларын дұрыс қалыптастыруға көмектеседі. Яғни, бала белгілі бір дыбысты айту кезінде қандай бұлшықеттердің қалай жұмыс істеуі керектігін біртіндеп сезіне бастайды. Бұл нейрофизиологиялық тұрғыдан маңызды болып табылады, себебі сөйлеу дағдыларының қалыптасуы тек қана қайталаудан тұрмайды, дұрыс сенсомоторлық байланыстардың орнығуы арқылы да жүзеге асады. Логомассажды жүйелі қолдану барысында балалардың артикуляциялық қозғалыстарының нақтылығының артып, сөйлеу қарқыны мен анықтығының жақсарғанын байқадым. Кейбір балаларда бастапқыда дыбыстарды айту кезінде күштің дұрыс бөлінбеуі байқалатын, бірақ уақыт өте келе бұл көрсеткіштердің қалыпқа келе бастағанын аңғардым. Демек, олардың өзіне деген сенімінің артып, сөйлеу белсенділігінің жоғарылауында логомассаждың ықпалы жоғары екендігі айқын болып отыр [5, 174 б].

Сөзімізді қорытындылай келгенде, логомассаж-артикуляциялық аппараттың нейрофизиологиялық дамуына тікелей әсер ете отырып, бұлшықет синергиясын қалыптастыруға, жүйке-бұлшықет байланысы нығайтуға, сөйлеу қозғалыстарының сапасын арттыруда маңызды құрал болып табылатындығын анықтадық. Нейропсихология саласының көрнекті өкілі

Александр Романович Лурия: «Кез келген сөйлеу-күрделі функционалдық жүйенің нәтижесі, ал оны дамыту үшін жүйке және бұлшықет деңгейіндегі үйлесімділік міндетті түрде қамтамасыз етілуі керек»- дегеніндей, логомассаж дәл осы үйлесімділікті қалыптастыруға бағытталған тиімді әдіс ретінде ерекшеленеді. Ол тек артикуляциялық мүшелердің қозғалысын жақсартып қана қоймай, мидың сөйлеу орталықтарының белсенділігін арттыру арқылы баланың сөйлеу дағдыларын кешенді түрде дамытады. Демек, логомассаж арқылы балада дыбыстарды дұрыс айту, сөздерді анық жеткізу және жалпы сөйлеу мәдениетін қалыптастыру үдерісі әлдеқайда жеңіл әрі нәтижелі жүзеге асады деп пайымдаймыз.

#### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Хватцев М.Е. Логопедия. – М.: Учпедгиз, 1959. – 276 с.
2. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: учебник для вузов. – М.: Владос, 2002. – 680 с.
3. Өмірбекова Қ.Қ. Логопедия. – Алматы: «Дәуір», 2011. – 648 б.
4. Өмірбекова Қ., Серкебаев Қ. Логопедия: оқу құралы. – Алматы: Республикалық баспа кабинеті, 1996. – 247 б.
5. Дүйсенбаев А.Қ., Балтымова М.Р. Логопедия негіздері: оқу құралы. – Алматы: Отан, 2016. – 192 б.

**Жәрденбек Ж.**, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, педагогикалық факультет, арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасы, 4 курс бакалавры

**Ашимханова Г.С.**, п.ғ.м., қауымдастырылған аға оқытушы

### **АВА ТЕРАПИЯСЫНЫҢ 3–5 ЖАСТАҒЫ АСБ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ИІС СЕЗУ СЕНСОРИКАСЫНА ЫҚПАЛЫ**

Аутизм спектрінің бұзылысы (АСБ) — ерте балалық шақта байқалатын, өмір бойы сақталатын нейродамулық бұзылыс. ДДҰ-ның 2023 жылғы деректері бойынша, орта есеппен әрбір 127 адамның 1-і АСБ диагнозымен өмір сүреді [1]. АҚШ-тың CDC мониторингі (2022) бойынша 8 жасқа дейінгі балалар арасында таралу жиілігі 1000 балаға шаққанда 32,2 жағдайды құрайды [2]. Қазақстанда бұл проблема одан да шұғыл: 2016–2022 жылдар аралығында аутизмнің таралу жиілігі 100 000 адамға шаққанда 14-тен 59 жағдайға дейін — 4,2 есеге артты [3]. Бұл деректер ерте диагностика мен тиімді түзету-дамыту жүйесін жасаудың жедел қажеттілігін айқын дәлелдейді.

АСБ кезіндегі сенсорлық бұзылыстар клиникалық-педагогикалық тәжірибеде маңызды, бірақ жеткіліксіз зерттелген мәселе болып қала береді. DSM-5 жіктемесі сенсорлық стимулдарға гипер- немесе гипосезімталдықты АСБ-ның ресми диагностикалық критерийі ретінде бекіткен

[4]. Сенсорлық бұзылыстардың ішінде иіс сезу сенсорикасы ерекше орын алады: иіс сезу мүшесі эволюциялық тұрғыдан ең ежелгі сенсорлық жүйе болып, ольфакторлық ақпарат таламусты айналып, тікелей лимбикалық жүйеге — эмоция мен есте сақтаудың орталықтарына — беріледі [7]. Осыдан иіс сезудің баланың тамақтану мінез-құлқына, эмоционалдық реттелуіне және қоршаған ортаға бейімделуіне тигізетін тікелей ықпалы туындайды. Бенетто, Кушнер мен Хайман (2007) АСБ бар балалардың иісті сезеді, бірақ оны атай алмайды деген маңызды қорытынды жасаған [9], яғни иіс детекциясы мен идентификациясы арасындағы диссоциация байқалады. Алайда отандық арнайы педагогикада иіс сенсорикасына бағытталған арнайы диагностикалық және түзету-дамыту бағдарламалары практикада жоқтың қасы — бұл ғылыми олқылық осы зерттеудің өзектілігін ерекше айқындайды.

Зерттеудің мақсаты: 3–5 жастағы АСБ бар балалардың иіс сезу сенсорикасын АВА терапиясы арқылы дамытуға арналған авторлық бағдарламаны жасау және оның тиімділігін эксперименттік тұрғыдан бағалау.

Зерттеудің міндеттері: 1) АСБ бар балалардың иіс сенсорикасының бастапқы деңгейін диагностикалау; 2) АВА принциптеріне негізделген 5 модульдік авторлық бағдарламаны іске асыру; 3) бағдарламаның тиімділігін бастапқы және қорытынды диагностика деректерін салыстыру арқылы бағалау.

Зерттеудің теориялық-методологиялық негізін А.Р. Лурияның үш функционалдық ми блоктары теориясы [5], В. Данн (1999) нейрологиялық табалдырық моделі [6], А.Ж. Айрестің сенсорлық интеграция теориясы [8] және Б.Ф. Скиннердің оперантты шарттау теориясы [11] құрайды. В. Данн моделі бойынша АСБ бар балалардың иіс сенсорикасы 4 профильге жіктеледі: нейрологиялық табалдырықтың төмен болуы мен пассивті реакцияның тіркесуі — сенсорлық сезімталдықты (гиперсенсорлық), ал табалдырықтың жоғары болуы мен белсенді іздеу — сенсорлық іздеуді туындатады (Схема 1). Осы жіктеме жеке оқыту бағдарламасын жасаудың тікелей негізі болды.

**Схема 1 — В. Данн (1999) моделі бойынша иіс сенсорлық профиль квадранттары [6]**

<b>Нейрологиялық табалдырық</b>	<b>Реакция стратегиясы</b>	<b>Профиль типі</b>	<b>Балада қалай көрінеді?</b>
Төмен	Пассивті	Сенсорлық сезімталдық	Жеңіл иіске де күшті жауап: қашу, жылау, дауыс шығару
Төмен	Белсенді	Сенсорлық қашу	Иістен белсенді қашу: тағамнан бас тарту, бөлмеден шығу
Жоғары	Пассивті	Нашар тіркеу (гипо)	Иісті мүлде байқамайды: аузына зиянды зат салуы мүмкін

Жоғары	Белсенді	Сенсорлық іздеу	Қарқынды иіс стимулдарын арнайы іздейді, иіскеп тұрады
--------	----------	-----------------	--

Зерттеу базасы: Қарағанды қаласындағы «ШындАл» түзету-дамыту орталығы, 2025 жылғы қаңтар–мамыр айлары. Зерттеуге n=20 бала қатысты: эксперименталды топ (ЭТ, n=10) және бақылау тобы (БТ, n=10). Орташа жас — 4,2 жас; 14 ұл, 6 қыз. Барлық балаларға ПМПК арқылы АСБ диагнозы қойылған. Топтар сенсорлық профилі бойынша теңгерілді: әр топта 4 гиперсенсорлық, 3 гипосенсорлық, 3 аралас профильді бала болды. Барлық балалардың ата-аналарынан жазбаша информацияланған келісім алынды.

Диагностикалық кезеңде екі стандартталған құрал қолданылды: 1) Sensory Profile 2 (Dunn, 2014) — баланың сенсорлық профилін анықтауға арналған стандартталған сауалнама [6]; 2) АВС-протокол (Antecedent–Behavior–Consequence) — иіс стимулына байланысты мінез-құлықтың алғышарттары мен салдарларын тіркеу [12]. Бұдан бөлек, иіс сенсорикасының үш деңгейін — детекция (иісті тану), дискриминация (ажырату), идентификация (атай білу) — бағалауға арналған 6 тапсырма кешені қазақ тілінде сынақтан өткізілді. Иіс стимулдары ретінде балаларға таныс, гипоаллергенді тамақ иістері (алма, банан, лимон), гүл (раушан) және тұрмыстық (сабын, кофе) иістер пайдаланылды. Сессия ұзақтығы — 20–35 минут, бала танымал кабинет ортасында.

Бастапқы диагностика нәтижелері АСБ бар балалардың иіс сенсорикасының барлық деңгейлерінде айтарлықтай тапшылық байқалатынын көрсетті. ЭТ балаларының орташа нәтижесі 10 балдық шкала бойынша: детекция — 3,8 балл, дискриминация — 2,9 балл, идентификация — 1,7 балл. Яғни ең жоғары нәтиже анықталған детекция деңгейінде де балалар тек 38%-дық нәтиже көрсетті. Ерекше алаңдатарлық мәлімет: идентификация деңгейі — иісті атай немесе суретпен сәйкестендіре алу — небары 17% болды. БТ балаларының бастапқы деңгейі де ұқсас: орташа детекция 3,9 балл, дискриминация 3,0 балл, идентификация 1,8 балл. Бұл деректер екі топтың теңгерілгенін растайды.

Бастапқы диагностика нәтижелері негізінде ЭТ балаларына Лурия, Данн, Айрес теориялары мен АВА принциптеріне сүйенген 5 модульдік авторлық бағдарлама 16 апта бойы (52 сабақ) іске асырылды. Бағдарламада FBA, DTT, NET және десенсибилизация тәсілдері кезең-кезеңімен қолданылды (Схема 2). БТ балалары «ШындАл» орталығының стандартты бағдарламасын жалғастырды.

**Схема 2 — АВА терапиясының иіс сенсорикасын дамытудағы кезеңдік моделі**

№	Кезең (әдіс)	Мазмұны	Күтілетін нәтиже
---	--------------	---------	------------------

1	ФВА (Функционалдық бағалау)	Иіс стимулдарына реакцияны бақылап, мінез-құлықтың себептерін анықтау	Жеке сенсорлық профиль, мінез-құлық картасы
2	ДТТ (Дискретті сынақ)	Бақыланатын ортада: «иіскеп көр → жауап бер → марапат ал» тізбегі	Детекция + дискриминация дағдысы
3	NET (Табиғи орта)	Асхана, серуен, ойын барысында иіс дағдыларын күнделікті бекіту	Функционалды қолдану, генерализация
4	Десенсибилизация	Аз қарқынды иіс → бала үйренген сайын біртіндеп күшейту	Гиперсенсорлық реакцияның азаюы
5	Генерализация + Ұстану	Жаңа контекстте, жаңа адаммен, жаңа стимулдармен дағдыны бекіту	Дағдының тұрақты сақталуы

Ескерту: Lovaas [13], Cooper et al. [12] АВА принциптері негізінде жасалды.

Бағдарламаның 5 бөлімі иіс сенсорикасының кезеңмен дамуын қамтиды: 1-бөлім — иіс стимулдары арқылы бірлескен назарды (joint attention) орнатып, бастапқы коммуникацияны туындату (12 сабақ); 2-бөлім — ДТТ форматында иіс дискриминациясын дамыту (12 сабақ); 3-бөлім — иісті категорияларға (тамақ, гүл, тұрмыстық) жіктеп, ойын арқылы бекіту (11 сабақ); 4-бөлім — мінез-құлықты табиғи және ұйымдастырылған ортада бақылап, сенсорлық прогресті өлшеу (7 сабақ); 5-бөлім — десенсибилизация, behavior reduction және ААС (альтернативті коммуникация) арқылы сенсорлық дисфункцияны түзету (10 сабақ). Жалпы: 19 тақырып, 52 сабақ, 5 ай.

Қорытынды диагностика ЭТ балаларының иіс сезу сенсорикасының барлық өлшенген бағытында статистикалық маңызды прогресс (Wilcoxon тесті,  $p < 0,05$ ) көрсеткенін айқындады. БТ балаларында мұндай прогресс байқалмады (Кесте 1).

**Кесте 1 — Эксперименттің алдыңғы және кейінгі нәтижелері (орташа балл, 10 балдық шкала)**

Иіс сенсорикасы дағдысы	ЭТ бастапқы	ЭТ қорытынды	Өсім, %	БТ бастапқы	БТ қорытынды
Детекция (иісті тану)	3,8	7,6	+100%	3,9	4,1
Дискриминация (ажырату)	2,9	6,8	+134%	3,0	3,2

Идентификация (атай білу)	1,7	5,4	+218%	1,8	2,0
Иіс стимулына толеранттылық	3,2	7,1	+122%	3,3	3,5
Тамақтану мінез-құлқы	3,5	6,9	+97%	3,4	3,6

Ескерту: ЭТ — эксперименталды топ, БТ — бақылау тобы;  $p < 0,05$  барлық айырмашылықтар үшін (Wilcoxon testi).

Нәтижелерді сенсорлық профиль бойынша талдасақ, гиперсенсорлық профильдегі балаларда толеранттылық ең айқын өскен: бастапқы 3,2-ден 7,1 балға жетті. Гипосенсорлық профильдегі балаларда детекция бойынша прогресс жоғары болды — бастапқы деңгейі 2,9 болған балалар қорытынды диагностикада 6,8 балл жинады. Ең күрделі нәтиже идентификация деңгейінде байқалды: 218% өсімге қарамастан, қорытынды балл (5,4) нормативтік деңгейге (7–8 балл) жетпеді, бұл иіс стимулдарын мағыналы түрде атай білу дағдысы ұзақ мерзімді интервенцияны талап ететінін дәлелдейді.

Тамақтану мінез-құлқының жақсаруы (3,5→6,9) практикалық маңызы бойынша ерекше атап өтуге тұрарлық. АСБ бар балалардың ата-аналары жиі шағым білдіретін тамақтанудан бас тарту жағдайлары негізінен иіс пен текстуралық сезімталдықпен байланысты екені зерттеушілерге белгілі [9]. Авторлық бағдарламада NET форматында асханада тамақ иістерімен жұмыс жасалуы осы нәтижеге тікелей ықпал еткен деп болжанады.

Алынған деректер Вирус-Ортеганың (2010) мета-талдауын растайды [14]: ерте жасқа (3–5 жас) бастанған АВА бағдарламалары сенсорлық, когнитивтік және коммуникативтік функциялардың дамуына анағұрлым жоғары нәтиже береді. Колб пен Гибб (2011) атаған «нейропластикалық терезе» [15] — 3–5 жас аралығы — ольфакторлық нейрондар арасындағы синаптикалық байланыстардың ең белсенді қалыптасу кезеңі болып табылады, бұл мақсатты педагогикалық ықпалдың тиімділігін нейробиологиялық тұрғыдан негіздейді. Маңызды байқау: АВА-ның иіс сенсорикасы контекстіндегі тиімділігі бұрын отандық арнайы педагогикада эмпирикалық деректермен дәлелденбеген — осы зерттеу осы олқылықты толтыруда бірінші қадам болып табылады.

Қорытынды: АВА терапиясының принциптеріне негізделген авторлық 5 модульдік бағдарлама 3–5 жастағы АСБ бар балалардың иіс сезу сенсорикасын (детекция, дискриминация, идентификация, иіс стимулына толеранттылық, тамақтану мінез-құлқы) статистикалық маңызды деңгейде дамытады. Ең жоғары өсім идентификация деңгейінде (+218%) байқалды. Ұсынылған бағдарлама Қарағандыдағы «Шыңдал» орталығы базасында сынақтан өтіп, оң нәтиже

бергендіктен, қазақстандық түзету-дамыту орталықтары мен инклюзивті білім беру мекемелерінде практикалық қолданысқа ұсынылады. Болашақ зерттеулерде интервенция ұзақтығын (16 аптадан астам) ұлғайтып, нормативтік деңгейге жетудің мүмкіндіктерін зерттеу өзекті болып табылады.

**Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. WHO. Autism spectrum disorders [Электрондық ресурсы]. — World Health Organization, 2023. — URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
2. CDC. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. — MMWR, 2022. — Vol. 71, № 10. — P. 1–18.
3. Министерство здравоохранения РК. Статистические данные по аутизму в Казахстане 2016–2022. — Астана, 2022.
4. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). — Washington, DC: APA, 2013. — 992 с.
5. Лурия А.П. Основы нейропсихологии. — М.: МГУ, 1973. — 374 с.
6. Dunn W. The Sensory Profile 2: User's Manual. — San Antonio: Pearson, 2014. — 272 с.
7. Doty R.L. Olfaction // Annual Review of Psychology. — 2001. — Vol. 52. — P. 423–452.
8. Ayres A.J. Sensory Integration and the Child. — Los Angeles: WPS, 1979. — 214 с.
9. Bennetto L., Kuschner E.S., Hyman S.L. Olfaction and taste processing in autism // Biological Psychiatry. — 2007. — Vol. 62, № 9. — P. 1015–1021.
10. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме. — Красноярск: КГПУ, 2003. — 232 с.
11. Skinner B.F. Science and Human Behavior. — New York: Free Press, 1953. — 461 с.
12. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. Applied Behavior Analysis (3rd ed.). — Hoboken: Pearson, 2020. — 800 с.
13. Lovaas O.I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1987. — Vol. 55, № 1. — P. 3–9.
14. Virués-Ortega J. Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis // Clinical Psychology Review. — 2010. — Vol. 30, № 4. — P. 387–399.
15. Kolb B., Gibb R. Brain plasticity and recovery from early cortical injury // Developmental Medicine & Child Neurology. — 2011. — Vol. 53, Suppl. 4. — P. 4–8.

**Жәрденбек Ж.**, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті (Қарағанды қ.), арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының 4 курс бакалавры;

**Ашимханова Г.С.**, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті (Қарағанды қ.), арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған аға оқытушысы, п.ғ.м.

**3–5 ЖАСТАҒЫ АСБ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ИІС СЕНСОРИКАСЫН АВА ТЕРАПИЯСЫ  
АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ**

Аутизм спектрінің бұзылысы (АСБ) — ерте балалық шақта байқалатын, нейробиологиялық негізі бар полиморфты нейродамулық бұзылыс. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының 2023

жылғы деректері бойынша, жер жүзінде орта есеппен әрбір 127 адамның 1-і АСБ-мен өмір сүреді [1]. Қазақстанда аутизмнің таралуы 2016–2022 жылдары 100 000 адамға шаққанда 14-тен 59 жағдайға дейін — 4,2 есеге — артқан [2]. Бұл деректер ерте диагностика мен тиімді түзету-дамыту жүйесін қалыптастырудың жедел қажеттілігін айқындайды.

АСБ кезіндегі маңызды, бірақ жеткілікті зерттелмеген мәселенің бірі — сенсорлық өңдеу бұзылыстары. DSM-5 сенсорлық стимулдарға гипер- немесе гипосезімталдықты диагностикалық критерий ретінде бекітті [3]. Иіс сезу сенсорикасы осы бұзылыстардың ішінде ең аз зерттелген сала болып қала береді, алайда бұл жүйе баланың тамақтану мінез-құлқына, эмоционалдық реттеуіне және бейімделуіне тікелей ықпал етеді [8].

Иіс сенсорикасын дамытудың теориялық-методологиялық негізі ретінде А.Р. Лурияның үш функционалдық ми блоктары теориясы [4], В. Данн (1999) нейрологиялық табалдырық моделі [5], А.Ж. Айрестің (1979) сенсорлық интеграция теориясы [6] және И.П. Павловтың (1927) шартты рефлексдер доктринасы [7] жүйеленіп қарастырылады. Тиімді түзету-дамыту тәсілі ретінде Қолданбалы мінез-құлық талдауы (АВА) ерте жастағы АСБ бар балалармен жұмыста ең жоғары дәлелденген тиімділікке ие болып табылады [10, 11]. Алайда АВА-ның нақты иіс сенсорикасын дамытуға бағытталған қолданыстары зерттеулерде жеткілікті кеңдікте қарастырылмаған. Осы ғылыми бос кеңістік зерттеу жұмысының өзектілігін айқындайды.

**Зерттеудің мақсаты:** 3–5 жастағы АСБ бар балалардың иіс сенсорикасын АВА терапиясы арқылы дамытудың теориялық-методологиялық негіздерін жасау, авторлық бағдарламаны әзірлеу және оның тиімділігін эксперименттік тұрғыдан дәлелдеу.

**Зерттеудің эксперименталды базасы:** Қарағанды қаласындағы «ШындАл» түзету-дамыту орталығы (2025 жылғы қаңтар–мамыр). Зерттеуге ПМПК арқылы АСБ диагнозы қойылған 20 бала қатысты: 10 эксперименталды, 10 бақылау тобы. Орташа жас — 4,2 жас; 14 ұл, 6 қыз.

Диагностикалық кешен алты тапсырмадан тұрады: (1) «Иісті тану» — иіс стимулдарына бастапқы сенсорлық реакцияларды анықтау; (2) «Иіс ережесі» — ДТТ форматында ережені орындау; (3) «Иісті есте сақта» — қысқа мерзімді ольфакторлық жадты тексеру; (4) «Иіс жұбын тап» — мағыналық байланыстыру; (5) «Иіс суреттерін тану» — визуалды-сенсорлық байланыс; (6) «Иіс арқылы контекст» — иісті нақты ситуациямен байланыстыру. Стимулдар ретінде гипоаллергенді тамақ, гүл және тұрмыстық иістер қолданылды.

В. Данн (1999) нейрологиялық табалдырық моделі бойынша АСБ бар балалардың сенсорлық профилі төрт квадрантқа жіктеледі: сенсорлық сезімталдық, сенсорлық қашу, нашар тіркеу / гипосенсорлық және сенсорлық іздеу [5]. Бастапқы диагностика нәтижесінде эксперименталды топта 4 гиперсенсорлық, 3 гипосенсорлық, 3 аралас профильді бала анықталды.

АВА бағдарламасы Б.Ф. Скиннердің оперантты шарттау теориясына негізделіп, үш тәсілді қамтиды: Дискретті сынақтар оқытуы (ДТТ), Табиғи ортада оқыту (NET) және Функционалдық мінез-құлықтық бағалау (FBA) [9]. Гиперсенсорлық профиль үшін жүйелі десенсибилизация, гипосенсорлық профиль үшін сенсорлық белсендіру тәсілдері қолданылды.

Авторлық бағдарлама 5 модульден, 52 сабақтан тұрды (5 ай): 1-модуль — бірлескен назар мен бастапқы коммуникация (12 сабақ); 2-модуль — иіс сенсорикасын қалыптастыру және ажырату (12 сабақ); 3-модуль — танымдық және ойын дағдыларын дамыту (11 сабақ); 4-модуль — сенсорикасын бақылау және мінез-құлықты талдау (7 сабақ); 5-модуль — АВА арқылы иіс сенсорикасын түзету (10 сабақ).

Бастапқы диагностика нәтижелері эксперименталды топтың иіс сенсорикасы деңгейінің барлық тапсырмалар бойынша нормативтік деңгейден айтарлықтай төмен екенін анықтады: тапсырмалар бойынша 0–30% аралығында. Жалпы сенсорлық деңгей бойынша төменгі деңгей — 50,0%, ортаңғы — 30,0%, жоғарғы — 20,0%.

Бес айлық бағдарламадан кейін эксперименталды топта айқын оң динамика байқалды. Нәтижелер 1-кестеде берілген.

**Кесте 1 — Эксперименталды топтың иіс сенсорикасы динамикасы (орта %, n=10)**

Тапсырма	Дейін (%)	Кейін (%)	Өсім (%)
1. Иісті тану	20	40	+20
2. Иіс ережесі	18	33	+15
3. Иісті есте сақта	20	38	+18
4. Иіс жұбын тап	18	38	+20
5. Иіс суреттерін тану	20	42	+22
6. Иіс арқылы контекст	3	18	+15

*Ескерту: дейін — бастапқы диагностика, кейін — бақылау диагностикасы нәтижесі.*

Барлық тапсырмалар бойынша орта есеппен 15–22 пайыздық өсім байқалды. Ең жоғары динамика «Иіс суреттерін тану» тапсырмасында (+22%), ең қиын тапсырма «Иіс арқылы контекст» болды (+15%). Бақылау тобында өзгеріс 10% деңгейінде ғана байқалды. Жалпы сенсорлық даму деңгейінің динамикасы 2-кестеде берілген.

**Кесте 2 — Жалпы сенсорлық даму деңгейінің салыстырмалы динамикасы**

Деңгей	Эксп. топ дейін (%)	Эксп. топ кейін (%)	Бақылау тобы (%)
Жоғарғы	20,0	50,0	27,3

Ортаңғы	30,0	40,0	36,4
Төменгі	50,0	10,0	27,3

Ескерту: эксп. топ  $n=10$ , бақылау тобы  $n=10$ .

Эксперименталды топта жоғарғы деңгей 20%-дан 50%-ға өсті, ал төменгі деңгей 50%-дан 10%-ға дейін азайды. Бақылау тобында елеулі өзгеріс байқалмады. Гиперсенсорлық профильдегі балаларда иіс стимулдарынан қашу реакциясы азайды, тамақтану мінез-құлқындағы ауытқулар төмендеді, бала мен ересек арасындағы бірлескен назар сессиялары жиіледі.

Зерттеу нәтижелері ғылыми болжамды толыққанды растайды: АВА терапиясы принциптеріне негізделген авторлық бағдарлама 3–5 жастағы АСБ бар балалардың иіс сенсорикасын дамытуда жоғары тиімділік көрсетті. Авторлық бағдарлама Қазақстанның түзету-дамыту орталықтары мен инклюзивті білім беру мекемелерінде практикалық қолданысқа ұсынылады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. World Health Organization. Autism spectrum disorder [Электронды ресурс]. — Geneva: WHO; 2023. — Қол жеткізу режимі: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (қаралған күні: 10.01.2026).
2. Ospanova Z., Bekova N., Mukanova A. Epidemiological trends of autism spectrum disorder in Kazakhstan: 2016–2022 // Front Psychiatry. — 2023. — Vol. 14. — P. 1102835.
3. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. — Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — Москва: МГУ, 1969.
5. Dunn W. The Sensory Profile: Examiner's Manual. — San Antonio: The Psychological Corporation, 1999.
6. Ayres A.J. Sensory Integration and the Child. — Los Angeles: Western Psychological Services, 1979.
7. Павлов И.П. Условные рефлексы. — Москва, 1927.
8. Bennetto L., Kuschner E.S., Hyman S.L. Olfaction and taste processing in autism // Biol Psychiatry. — 2007. — Vol. 62, № 9. — P. 1015–1021.
9. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. Applied Behavior Analysis. 3rd ed. — Hoboken, NJ: Pearson, 2020.
10. Lovaas O.I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children // J Consult Clin Psychol. — 1987. — Vol. 55, № 1. — P. 3–9.
11. Virués-Ortega J. Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis // Clin Psychol Rev. — 2010. — Vol. 30, № 4. — P. 387–399.

**Кокушева А.С.**, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, СП-23-1к тобы

**Ахметжанова Ж.Б.**, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, ф.ғ.к.

## **ДИНАМИКА УСТАНОВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНТАКТА С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Аннотация. «В данной статье представлен анализ динамики взаимодействия с учащимися с задержкой психического развития (ЗПР) в период педагогической практики. Отражен опыт трансформации отношений: от первичного эмоционального негативизма со стороны обучающихся к нейтральному восприятию и установлению доверительного контакта. Особое внимание уделено методам неформального общения и гуманизации педагогического подхода. Сделан вывод о том, что проявление интереса к внеучебной деятельности детей выступает ключевым инструментом преодоления коммуникативных барьеров в специальном образовании».

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), педагогическая практика, эмоциональный контакт, динамика отношений, гуманизация образования, первичный негативизм, неформальное общение, социальный мостик, коррекционная педагогика, адаптация подростков.

В период прохождения педагогической практики в специализированной школе г. Караганды приоритетной задачей профессионального становления будущего специалиста выступает не только трансляция учебного материала, но и формирование первичного коммуникативного контакта. Работа с обучающимися с задержкой психического развития требует особого такта и терпения, так как процесс адаптации к новому педагогу сопряжен для них со значительным психоэмоциональным напряжением. Учитывая, что любая смена привычного окружения является для детей данной категории стрессовым фактором, установление доверительных отношений требует реализации стратегии постепенной и мягкой адаптации.

В ходе наблюдений было выявлено, что эффективность урока обусловлена не только клиническим диагнозом учащихся, но и личностными качествами педагога. Установление отношений, базирующихся на взаимном уважении и поддержке, способствует повышению учебной мотивации. Важно соблюдать баланс между дисциплинарными требованиями и доброжелательностью: авторитарный стиль управления, вызывающий у ребенка чувство страха,

провоцирует эмоциональную заторможенность и когнитивную блокировку, что делает процесс обучения невозможным.

Кроме того, на поведение и вовлеченность учащихся с ЗПР влияет ряд экзогенных факторов, требующих обязательного учета в педагогической деятельности: психоэмоциональное состояние учащихся: дети данной категории обладают высокой сензитивностью к эмоциональному фону в классе. Динамика работоспособности: продуктивность деятельности напрямую зависит от места урока в расписании. Если на первых уроках сохраняется относительная концентрация внимания, то к середине учебного дня наступает психофизиологическое истощение, резко снижающее возможности удержания внимания. Специфика предъявления материала: отсутствие наглядности и монотонность изложения приводят к быстрой потере интереса. Для поддержания учебной активности учащихся с ЗПР необходима вариативность методов, использование живых примеров и высокая эмоциональная вовлеченность самого педагога

Цель статьи — провести комплексный анализ динамики изменения отношения учащихся к новому педагогу в условиях педагогической практики: от этапа первичного эмоционального неприятия к формированию устойчивого рабочего контакта. В работе обосновывается тезис о том, что учет психофизиологических особенностей детей (в частности, повышенной утомляемости), использование вариативных игровых заданий и реализация принципов гуманистического общения позволяют сформировать фундамент доверия, который является необходимым условием эффективности коррекционно-педагогического процесса.

Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для того чтобы понять, как работать с такими детьми на практике, нужно четко определить, что именно мы понимаем под термином задержка психического развития. В специальной педагогике задержка психического развития рассматривается не как необратимое нарушение (умственная отсталость), а как пограничное состояние, характеризующееся замедлением темпа созревания психики [1]. Как подчеркивал выдающийся психолог Л. С. Выготский, у таких детей сохранен «интеллектуальный корень», но он развивается медленнее, чем у сверстников, из-за чего возникает несоответствие между биологическим возрастом и уровнем психической зрелости [2].

Классификация и виды. Одной из самых важных для нас является классификация К. С. Лебединской, которая выделяет четыре основных типа задержки в зависимости от причин её возникновения: ЗПР конституционального происхождения: это дети с так называемым «психическим инфантилизмом». Они часто выглядят младше своих лет, очень эмоциональны, любят играть и плохо принимают школьные правила. В моем случае на практике это те дети, которым сложно выдержать на уроках без игровых элементов [3]. ЗПР соматогенного

происхождения : возникает из-за частых болезней, которые ослабляют организм. Такие дети быстро устают, становятся вялыми и рассеянными уже к середине учебного дня. ЗПП психогенного происхождения: связана с неблагоприятными условиями воспитания (недостаток внимания или, наоборот, гиперопека). Здесь на первый план выходят нарушения в поведении и неумение контролировать свои эмоции. ЗПП церебрально-органического генеза: это наиболее сложный и часто встречающийся в специализированных школах тип. Он связан с органическим поражением мозга на ранних этапах развития. Именно у таких детей чаще всего наблюдается первичный негативизм к новому педагогу и стойкие трудности в обучении [1].

Специфика проявления когнитивных и эмоциональных нарушений в практике педагога: анализируя труды В. И. Лубовского, а также опираясь на мои ежедневные наблюдения в классе, можно выделить ряд специфических особенностей, которые определяют характер взаимодействия с учащимися: Особенности работоспособности и вовлеченности: В ходе проведения уроков я заметила, что главная трудность заключается в быстрой утомляемости учеников. Дети с ЗПП обладают крайне ограниченным ресурсом продуктивной работы. Если в начале урока они еще проявляют активность, то уже к середине занятия их интерес резко падает. Как отмечает В. И. Лубовский, из-за низкого тонуса психической деятельности нервная система таких детей нуждается в постоянных паузах. Если вовремя не сменить вид деятельности или не дать им переключиться, ребенок просто «выключается» из процесса, отвлекается, не слушает преподавателя и вернуть его к выполнению задания становится сложно. [4]. Мозаичность и фрагментарность памяти: Особенность памяти моих учеников заключается в том, что информация усваивается не системно, а отдельными «островками». Мы можем детально разобрать тему на одном занятии, но из-за слабости механизмов сохранения информации, на следующем уроке материал требует повторного введения. А так же можно добавить то что у них неустойчивое внимание и трудности с операциями мышления, им сложно анализировать и синтезировать. Это не является отсутствием старания со стороны детей, а выступает как прямое следствие замедленного темпа психического созревания. Особого внимания заслуживает период адаптации учащихся к новому педагогу. Важно понимать: когда я вошла в класс, первичная негативная реакция детей была не проявлением их характера, а закономерной формой сенсорной и эмоциональной защиты. Для ребенка с ЗПП любое изменение — это неопределенность, которая изначально воспринимается как угроза привычному миру. Их первичная настороженность, агрессия или замкнутость — это лишь попытка сохранить внутреннюю стабильность и защитить свой хрупкий эмоциональный мир от внешнего вмешательства [1].

Методические приемы установления контакта в работе практиканта. В процессе педагогического взаимодействия приоритетной стратегией стала комплексная гуманизация образовательной среды, предполагающая использование системы приемов, способствующих психоэмоциональному раскрепощению учащихся. Одним из ведущих инструментов выступил метод индивидуализированной беседы, реализующий концепцию «социального мостика». Через неформальный диалог и проявление интереса к личности подростка удалось сместить акцент с жестко регламентированной учебной задачи на межличностное взаимодействие. Это позволило существенно снизить уровень «школьной тревожности» и трансформировать образ педагога в восприятии детей: из потенциального источника стресса в предсказуемого союзника. Данный подход подтверждает на практике теоретические положения Л. С. Выготского о решающем значении социальной среды и зоны ближайшего развития для детей с ЗПР.

Параллельно применялся метод визуализации и адаптации учебного материала, направленный на преодоление когнитивной перегрузки. Во избежание быстрого утомления, характерного для данной категории обучающихся, информация предъявлялась не монотонным текстом, а в виде структурированных схем и наглядных опор. Для поддержания активной концентрации внимания использовался прием чтения «по цепочке», который обеспечивал вовлеченность всей группы и развивал навык слежения за логикой мысли сверстников. Кроме того, в структуру уроков внедрялись творческие задания, такие как тематическое рисование, что способствовало закреплению знаний через визуальные образы и позволяло учащимся переключиться с теоретической нагрузки на практическую деятельность. Эффективность данных приемов подтверждалась методом включенного наблюдения: систематическая фиксация поведенческих реакций в дневнике позволила задокументировать динамику перехода от первичного защитного негативизма к состоянию открытого сотрудничества и демонстрации учебных достижений.

Динамика трансформации отношений: от протеста к демонстрации успеха. Процесс моего вхождения в коллектив восьмиклассников специализированной школы был поэтапным и неоднородным. В ходе практики я выделила ключевые психологические механизмы, которые определяли поведение подростков с ЗПР. Причины первичного негативизма: «Тест на надежность» На начальном этапе я столкнулась с явным нежеланием учеников воспринимать меня как педагога. Анализируя это состояние, я пришла к выводу, что за внешним безразличием скрывались глубокие психологические причины: Утрата чувства безопасности: Любой «незнакомец» для ребенка с ЗПР — это потенциальный источник стресса. Негативизм, то есть отказ выполнять задания, игнорирование просьб, нежелание слушать материал был своего рода

«сигналом тревоги». Ученики не знали, чего от меня ждать: буду ли я ругаться или ставить плохие оценки. Пока я оставалась для них чужим человеком, я была угрозой их внутреннему спокойствию. Проверка личностных границ: Подростки намеренно демонстрировали нежелание заниматься, чтобы проверить мою реакцию. Им было важно понять: сорвусь ли я на крик или останусь спокойной и последовательной? Это был своего рода «тест на надежность» нового взрослого. Групповая солидарность: В 8 классе сильно развито влияние лидеров. Если несколько активных учеников решили игнорировать практиканта, остальные поддерживали эту позицию, чтобы не выделяться. Это не было связано с ритуалами, это был осознанный социальный барьер и нежелание подстраиваться под нового человека.

Этап сближения: Человеческий фактор и «социальный мостик». Я поняла, что бороться с негативом через давление или жесткие формальные требования бесполезно и даже вредно. В практике был показательный момент: когда на просьбу записать задание в тетрадь ученики ответили отказом, я сначала повторила это спокойно, а затем — более настойчиво. В тот момент, когда возникло инстинктивное желание повыситься голос, пришло важное профессиональное осознание. То есть если я сейчас сорвусь на крик или применю авторитарные методы, дети начнут меня бояться. Это приведет к постоянному напряжению и скованности в классе. В такой атмосфере страха ученики никогда не смогут быть расслабленными и открытыми, а в глубине души у них сформируется неприязнь к моим урокам. Как будущий специальный педагог, я стремлюсь к другому образу: я хочу быть тем учителем, к которому дети могут обратиться без страха, получать качественные знания в атмосфере интереса, а не стресса. Обучение должно быть полезным опытом, а не источником психологического дискомфорта. Исходя из этого, я решила, что единственный эффективный путь — это постепенное «вхождение» в их мир через неформальный контакт. Переломный момент в наших отношениях наступил именно тогда, когда мы начали обсуждать темы, не связанные с учебной программой. Искренние вопросы о том, как у них дела, какую музыку они слушают, какие блюда любят и как проводят свободное время, стали тем самым «социальным мостиком». Через такие простые диалоги дети увидели во мне предсказуемого и дружелюбного союзника, а не просто холодного «транслятора знаний». Это позволило нам перейти от конфронтации к сотрудничеству.

Ключевым итогом формирования доверительных отношений стало качественное преобразование образовательной среды и механизмов учебной дисциплины. После преодоления коммуникативных барьеров и снижения уровня тревожности у учащихся активизировался механизм демонстрации успеха как способа личностного самоутверждения. Субъективно значимое признание со стороны педагога стало для подростков с ЗПР более действенным

стимулом, чем формальная академическая оценка, что выразилось в повышении познавательной активности и возникновении здоровой конкуренции за внимание учителя.

Трансформация учебной атмосферы способствовала переходу от защитного протеста к осознанному сотрудничеству. В условиях эмоционального комфорта и отсутствия страха перед предвзятой оценкой учащиеся начали проявлять искреннюю вовлеченность в обсуждение тем по биологии и географии, чаще задавать уточняющие вопросы и следовать дисциплинарным нормам без внешнего принуждения. Снижение уровня шума и посторонней активности произошло естественным путем как следствие сформированного взаимного уважения. Таким образом, учебная деятельность перестала быть источником стресса, превратившись в пространство для самовыражения. Полученные результаты подтверждают положения Л. С. Выготского о том, что социальное признание для ребенка с особенностями развития выступает главным драйвером преодоления дефекта и гармоничного личностного роста. [2].

Подводя итоги педагогической практики, можно констатировать, что работа с учащимися с задержкой психического развития (ЗПР) требует от специального педагога не только владения методическим инструментарием, но и высокого уровня эмоциональной гибкости. Опыт трансформации отношений — от первичного негативизма и «проверки личностных границ» со стороны восьмиклассников до установления устойчивого доверительного контакта — подтверждает теоретические положения Л. С. Выготского о решающей роли социальной среды в развитии ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевым фактором эффективности коррекционного процесса стала гуманизация педагогического взаимодействия. Отказ от авторитарной стратегии в пользу искреннего интереса к внеучебной деятельности обучающихся (их интересам, досугу) позволил преодолеть коммуникативные барьеры и сформировать фундамент доверия. Это, в свою очередь, обеспечило результативность прикладных методов: коллективное чтение «по цепочке» и выполнение творческих заданий стали инструментами осознанного вовлечения в учебную деятельность, а не формальным требованием.

Главным результатом проведенной работы стало качественное изменение образовательной среды: переход от напряженного сопротивления к конструктивному сотрудничеству и здоровой конкуренции. Снижение уровня тревожности позволило учащимся направить ресурс на самовыражение и демонстрацию учебных достижений. Таким образом, профессиональная компетентность в специальном образовании неразрывно связана со способностью педагога воспринимать каждого обучающегося как личность, заслуживающую уважения и поддержки.

#### **Список использованной литературы:**

1. Лебединская К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. — М.: Педагогика, 1982. — 128 с.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003. — 654 с.
3. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Коррекционно-развивающее обучение. — М.: Гном-Пресс, 2002. — 64 с.
4. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. — М.: Педагогика, 1989. — 104 с.

**Қалияқбар Ж.С.**, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, М2ДФ-25-1к магистранты, Қарағанды қаласы

**Рымханова А.Р.**, Ph.D, қауымдастырылған профессор, Қарағанды қаласы.

### **МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ**

*Аңдатпа:* Бұл мақалада мектепке дейінгі жастағы аутистік спектр бұзылысы бар балалардың математикалық ойлау қабілетін дамыту мәселесі қарастырылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың танымдық даму ерекшеліктері талданып, математикалық түсініктерді қалыптастырудың тиімді жолдары ұсынылады. Құрылымдалған оқыту, көрнекілік және ойын технологиялары арқылы балалардың логикалық ойлау, салыстыру, талдау және жалпылау дағдыларын дамыту мүмкіндіктері сипатталады.

*Тірек-сөздер:* аутистік спектр бұзылысы, мектепке дейінгі жас, математикалық ойлау, танымдық даму, инклюзивті білім беру, ойын технологиялары

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема развития математического мышления у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Анализируются особенности когнитивного развития детей с особыми образовательными потребностями и предлагаются эффективные методы формирования математических представлений. Описываются возможности использования структурированного обучения, наглядности и игровых технологий для развития логического мышления, анализа, сравнения и обобщения.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, дошкольный возраст, математическое мышление, когнитивное развитие, инклюзивное образование, игровые технологии

*Abstract:* The article examines the development of mathematical thinking in preschool children with Autism Spectrum Disorders. The cognitive characteristics of children with special educational needs

are analyzed, and effective methods for forming mathematical concepts are proposed. The use of structured teaching, visual supports, and play-based approaches to develop logical thinking, comparison, analysis, and generalization skills is described.

*Key words:*Autism Spectrum Disorders (ASD), preschool age, mathematical thinking, cognitive development, inclusive education, play-based learning

Мектепке дейінгі жас – баланың тұлғалық, эмоционалдық және танымдық дамуының негізі қаланатын ерекше кезең. Осы кезеңде қалыптасқан дағдылар мен білімдер баланың болашақтағы оқу жетістіктеріне тікелей әсер етеді. Соның ішінде математикалық ойлау қабілеті – логикалық, аналитикалық және сыни ойлаудың негізін құрайтын маңызды компоненттердің бірі болып табылады. Қазіргі таңда инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды, оның ішінде аутистік спектр бұзылысы (АСБ) бар балаларды оқыту мен дамыту мәселесі ерекше өзектілікке ие. АСБ бар балалардың психикалық дамуының өзіндік ерекшеліктері олардың математикалық ұғымдарды меңгеруіне де әсер етеді. АСБ бар балаларға тән негізгі ерекшеліктердің қатарына әлеуметтік өзара әрекеттестіктің шектеулігі, коммуникациялық қиындықтар, қайталанатын мінез-құлық және сенсорлық қабылдаудың өзгешелігі жатады. Сонымен қатар, олардың көпшілігінде зейіннің тұрақсыздығы, ақпаратты өңдеудің баяулығы және абстрактілі ойлаудың жеткіліксіз дамуы байқалады. Бұл ерекшеліктер математикалық білімді меңгеру барысында белгілі бір қиындықтар туғызады. Дегенмен, ғылыми зерттеулер көрсеткендей, дұрыс ұйымдастырылған педагогикалық ықпал мен арнайы әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы АСБ бар балалардың математикалық ойлау қабілетін тиімді дамытуға болады. Математикалық ойлау – бұл баланың салыстыру, талдау, жалпылау, жүйелеу, себеп-салдарлық байланыстарды анықтау сияқты логикалық операцияларды орындау қабілеті. Мектепке дейінгі кезеңде бұл қабілеттер қарапайым әрекеттер арқылы дамиды: заттарды санау, топтастыру, сәйкестендіру, пішіндер мен көлемдерді ажырату, кеңістікте бағдарлану. Сонымен қатар, ата-аналармен бірлескен жұмыс маңызды. Үй жағдайында қарапайым ойындар арқылы баланың математикалық дағдыларын бекітуге болады. Бұл баланың білімін жүйелеуге және нығайтуға көмектеседі. Қазіргі зерттеулерде сенсорлық интеграция элементтерін қолдану да ұсынылады.[1] Бұл тәсіл арқылы бала қоршаған ортаны жақсырақ қабылдап, ақпаратты тиімді өңдей алады. Математикалық қабілеттерді дамытуда арнайы дидактикалық құралдарды қолдану маңызды рөл атқарады. Мұндай құралдар балаларға ақпаратты көрнекі түрде қабылдауға, түсінуге және есте сақтауға көмектеседі. Мектепке дейінгі жастағы АСБ бар балалармен жұмыс барысында келесі құралдар тиімді болып табылады:

– санау таяқшалары ;

- түрлі-түсті геометриялық пішіндер (шеңбер, шаршы, үшбұрыш);
- сандық карточкалар;
- суретті карточкалар (заттарды сәйкестендіру үшін);
- мозаика және конструкторлар;
- пирамидалар мен сортағыш ойыншықтар;
- логикалық блоктар (Дьенеш блоктары);
- сандық қатар жолақтары;
- магниттік тақта және жылжымалы сандар;
- құм, дәндер сияқты сенсорлық материалдар (санау және салыстыру үшін).

Аталған құралдарды қолдану арқылы балалар нақты әрекет арқылы үйренеді, бұл олардың математикалық ұғымдарды тереңірек меңгеруіне мүмкіндік береді.



Сурет 1. АСБ бар балалардың математикалық қабілетін дамытуда қажетті құралдар

АСБ бар балалардың математикалық ойлауын дамыту барысында олардың жеке ерекшеліктерін ескеру маңызды. Төменде осы балаларға тән негізгі ерекшеліктер жүйеленген:

**Кесте 1 – АСБ бар балалардың математикалық ойлауындағы ерекшеліктер**

<b>Ерекшелік</b>	<b>Сипаттамасы</b>	<b>Оқытудағы салдары</b>
Зейіннің тұрақсыздығы	Ұзақ уақыт бір тапсырмаға шоғырлана алмау	Қысқа әрі нақты тапсырмалар қажет
Көрнекілікке тәуелділік	Ақпаратты визуалды түрде жақсы қабылдау	Көрнекі құралдарды кеңінен қолдану
Жалпылаудың қиындығы	Ұқсас ұғымдарды біріктіруде қиындық	Нақты мысалдар арқылы үйрету
Қайталауға қажеттілік	Ақпаратты бірнеше рет қайталау қажет	Жүйелі бекіту жұмыстарын ұйымдастыру
Өлеуметтік өзара әрекет шектеулігі	Топтық жұмысқа қатысуда қиындық	Жеке және жұптық жұмыс тиімді

Осы ерекшеліктерді ескере отырып, оқыту процесін ұйымдастыру қажет. Ең алдымен, оқу материалы баланың қабылдау мүмкіндіктеріне сәйкес құрылымдалуы тиіс.[2]

АСБ бар балалармен жұмыс барысында қайталау және бекіту ерекше рөл атқарады. Бір тапсырманы бірнеше рет әртүрлі формада қайталау арқылы ғана бала оны толық меңгере алады. Төменде математикалық ойлауды дамытуға арналған негізгі әдістер мен олардың тиімділігі көрсетілген:

**Кесте 2 – Математикалық ойлауды дамыту әдістері**

<b>Әдіс-тәсіл</b>	<b>Мақсаты</b>	<b>Қолдану мысалы</b>	<b>Күтілетін нәтиже</b>
Көрнекілік әдісі	Ақпаратты визуалды түрде ұсыну	Карточкалар, пішіндер	Түсіну деңгейінің артуы
Құрылымдалған оқыту	Тапсырманы жүйелеу	Қадамдық нұсқаулық	Тапсырманы дұрыс орындау
Ойын технологиялары	Қызығушылықты арттыру	Дидактикалық ойындар	Белсенділіктің жоғарылауы
Қайталау әдісі	Білімді бекіту	Қайталау жаттығулары	Ұзақ мерзімді есте сақтау
Жеке жұмыс	Жеке ерекшеліктерді ескеру	Дара тапсырмалар	Даму динамикасының жақсаруы

Практикалық тәжірибе көрсеткендей, күнделікті өмірмен байланысты тапсырмалар ерекше тиімді болып табылады. Мысалы, ойыншықтарды санау, заттарды көлемі бойынша салыстыру, түстер мен пішіндерді ажырату сияқты әрекеттер балалардың қызығушылығын арттырады. Сонымен қатар, ата-аналармен бірлескен жұмыс маңызды. Үй жағдайында қарапайым ойындар арқылы баланың математикалық дағдыларын бекітуге болады. Бұл баланың білімін жүйелеуге

және нығайтуға көмектеседі. Қазіргі зерттеулерде сенсорлық интеграция элементтерін қолдану да ұсынылады. Бұл тәсіл арқылы бала қоршаған ортаны жақсырақ қабылдап, ақпаратты тиімді өңдей алады. Сонымен қатар, математикалық қабілеттерді дамытуда арнайы дидактикалық құралдарды қолдану маңызды рөл атқарады. Мұндай құралдар балаларға ақпаратты көрнекі түрде қабылдауға, түсінуге және есте сақтауға көмектеседі. Қорытындылай келе, мектепке дейінгі жастағы аутистік спектр бұзылысы бар балалардың математикалық ойлау қабілетін дамыту – кешенді және жүйелі педагогикалық ықпалды талап ететін процесс. [3] Оқыту барысында баланың жеке ерекшеліктерін ескеру, тиімді әдіс-тәсілдерді қолдану және қолайлы білім беру ортасын құру арқылы олардың танымдық әлеуетін дамытуға толық мүмкіндік бар.

**Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Тебенова К.С., Каргин С.Т., Заркенова Л.С., Рымханова А.Р. Основы инклюзивного образования. – Алматы: CyberSmith, 2017. – 304 с.
2. Рымханова А.Р., Акбаева Д.Ж. Психологические стимулы и барьеры для лиц с нарушением слуха при поступлении в колледж. – Караганда, 2018. – С. 527–529.
3. Закон РК «Об образовании». [Электронный ресурс]. URL: <https://online.zakon.kz>

**Қуандық А.Б.**, академик Е.А. Бөкетов атындағы қарағанды ұлттық зерттеу университеті коммерциялық емес акционерлік қоғамы, педагогика факультеті, студенті.

**Шамшенова Э. Ж.**, академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, п ф м, аға оқытушы.

**ЖЕҢІЛ АҚЫЛ-ОЙ КЕМІСТІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДІСТЕРІ**

Қазіргі білім беру жүйесінің басты құндылығы-әр баланың жеке ерекшеліктеріне қарамастан сапалы білім алу және әлеуметтік ортаға бейімделу құқығын қамтамасыз ету. Осыған байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды, оның ішінде жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау мәселесі бүгінгі күннің өзекті тақырыптарының біріне айналуда. Жеңіл ақыл-ой кемістігі-бұл интеллектуалды деңгейдің төмендігі ғана емес, бұл баланың қоршаған ортаны қабылдауының, ақпаратты өңдеудің және әлеуметтік қатынастарды орнатудың өзіндік механизмі. Мұндай балаларды оқыту-бұл стандартты білімнен асып түсетін және терең шыдамдылықты, кәсібилікті және шығармашылық ізденісті қажет ететін күрделі процесс. Танымдық белсенділігінің төмендігі, Есте сақтау қабілетінің төмендігі және Жақтары бар балалардың әлсіз ерік-жігері оқу материалын меңгеруге

айтарлықтай кедергі келтіреді. Алайда, қазіргі заманғы дефектология мен Түзету педагогикасы дәлелдегендей, баланың әлеуеті оның диагнозымен шектелмейді. Тиімді таңдалған педагогикалық әдістер мен инновациялық тәсілдердің көмегімен біз баланың бойындағы жасырын мүмкіндіктерді оятып, оны қоғамның белсенді мүшесі ретінде қалыптастыра аламыз.

Бұл мақаланың мақсаты - жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқытудағы оқу жетістіктерін ғана емес, сонымен қатар олардың өмірлік дағдыларын дамытуға бағытталған ең тиімді педагогикалық стратегияларды талдау. Біз оқу процесін қалай ұйымдастыру керектігін, баланың психологиялық жайлылығын қалай қамтамасыз ету керектігін және теориялық білімді күнделікті тұрмыстық қажеттілікке қалай айналдыру керектігін қарастырамыз. Бұл арнайы педагогиканың түпкі нәтижесі-баланың жазу немесе санау қабілеті ғана емес, сонымен бірге оның ересек өмірде тәуелсіз, өзіне сенімді және бақытты тұлғаға айналуы.

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балаларға арналған түзету-дамыту жұмыстарының кешенді мазмұны:

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалардың даму мүмкіндіктері жоғары, бірақ оларға арнайы педагогикалық қолдау қажет. Түзету жұмыстары тек білім берумен ғана шектеліп қалмай, баланың жеке қасиеттерін, эмоционалдық, еріктік және физикалық қабілеттерін жан-жақты дамытуға бағытталуы керек.

#### 1. Сенсорлық-қабылдау сферасының дамуы:

Жеңіл ақыл -ой кемістігі бар балаларда қабылдау процесі баяу және таяз болады. Сондықтан сенсорлық мәдениеттің қалыптасуы барлық танымдық процестердің негізі болып табылады. Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балаларда сенсорлық-перцептивті сфераның дамуы-бұл сыртқы әлемнің объектілері мен құбылыстарын сезім мүшелері (көру, есту, иіс сезу, дәм сезу) арқылы қабылдаудың толыққанды жүйесін қалыптастыруға бағытталған психологиялық-педагогикалық процесс., жанасу).

Бұл жұмыстың негізгі мақсаты-балаға қоршаған әлем туралы ақпаратты дұрыс қабылдауға, оны өңдеуге және заттардың қасиеттері (түсі, пішіні, көлемі, кеңістіктегі орны) туралы нақты идеялардың негізін құруға көмектесу.). Түйсік пен қабылдауды түзету: заттардың түсін, пішінін, мөлшерін ажырату. Мұнда " мультисенсорлық тәсіл " (көру, есту және жанасу арқылы бір мезгілде қабылдау) тиімді.

Кеңістіктік бағдар: "Оң – сол", "Жоғарғы – төменгі", "алдыңғы – артқы" ұғымдарын қалыптастыру. Бұл дағды баланың болашақта жазуға және оқуға дайын болуын қамтамасыз етеді.

Көрнекі дидактика: "көлеңкені табу", "жетіспейтін бөлшекті табу" сияқты жаттығулар арқылы көрнекі зейін мен есте сақтауды дамыту.

2. Психомоторлық дағдылар мен қолдардың ұсақ моторикасын жетілдіру психомоторлық дағдылар мен қолдардың ұсақ моторикасын жетілдіру – Бұл жеңіл ақыл-ой кемістігі бар баланың психикалық процестері мен физикалық қозғалыстарының тығыз байланысын реттеуге бағытталған түзету жүйесі. Мұндағы басты мақсат-ми қызметі мен дене мүшелерінің жұмысын бір арнада біріктіру. Психомоторлық дағдылар балаға өз денесін кеңістікте сезінуге, тепе-теңдікті сақтауға және саналы түрде ерікті қозғалыстарды орындауға мүмкіндік береді. Ал саусақтардың нәзік және дәл қимылдарын дамытатын қолдың ұсақ моторикасы ми қабығындағы сөйлеу және ойлау орталықтарына тікелей импульстар жібереді. Нәтижесінде бала физикалық тұрғыдан шаршап қана қоймайды, сонымен қатар зейін, есте сақтау және өзін-өзі күту сияқты өмірлік дағдыларды дамытады. Бұл жұмыс баланың қоршаған ортамен белсенді қарым-қатынасы мен оның интеллектуалдық деңгейін көтерудің негізі болып табылатын дамудың маңызды тәсілі болып табылады.

Ми қабығындағы қозғалыс орталығы мен сөйлеу орталығы бір-бірімен тығыз байланысты екендігі ғылыми дәлелденген. Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балаларда қозғалыстарды үйлестіру жиі бұзылады.

Саусақ жаттығулары: құммен жұмыс, моншақтарды байлау, рокер қолымен модельдеу. Бұл қолды жазуға дайындап қана қоймайды, сонымен қатар мидың нейрондық байланыстарын нығайтады.

Графикалық дағдылар: түзу сызықтар салу, штрихтау, тыныс белгілерін басып шығару. Бұл зейінді шоғырландыруға және көзбен және қолмен үйлесімді жұмыс істеуге көмектеседі.

### 3. Эмоционалды-еріктік белсенділік және әлеуметтік бейімделу:

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балаларда жиі эмоционалдық тұрақсыздықпен (қысқа мінез немесе шамадан тыс летаргия) бірге жүреді. Эмоционалды-еріктік дайындық және әлеуметтік бейімделу- жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалардың ішкі тәжірибелерін бақылауды, сыртқы әлеммен дұрыс қарым-қатынас орнатуды және қоғамдағы тәуелсіз өмірге үйренуді үйренуін қамтамасыз етуге бағытталған түзету жұмыстарының маңызды кешенді блогы.. Бұл бағыттың негізгі мәні-баланың интеллектуалдық тапшылығын әлеуметтік икемділік арқылы толтыру.

Бұл блоктың ішінде бала өзінің көңіл-күйін (қуаныш, реніш, ашу) тануды және оны дұрыс білдіруді үйренеді, бұл оның эмоционалдық тұрақсыздығын төмендетуге және мінез-құлқын реттеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ерік-жігерді дамыту арқылы бала алдына қойған шағын мақсаттарына жетуді, тапсырманы соңына дейін орындауды және қиындықтарды жеңуді

үйренеді. Әлеуметтік бейімделу деңгейінде бала күнделікті өмірдің қарапайым ережелерін меңгеріп, адамдармен амандасып, өтініш білдіріп, өзіне-өзі қызмет көрсете отырып, басқаларға тәуелділіктен арыла бастайды. Өйткені, бұл жұмыс баланың бойында өзіне деген сенімділікті оятып, оның көпшілік алдында оқшауланбай, тұлға ретінде дамуына жол ашатын негізгі құрал болып табылады.

Эмоцияларды тану: өзіңіздің және басқа біреудің көңіл-күйін (қуаныш, реніш, қорқыныш) ажырата білу. Бұл "эмпатияны" дамытудың алғашқы қадамы."

Өзіне - өзі қызмет көрсету дағдылары: киіну, тамақтану және гигиенаны сақтау. ақыл-есінің кемістігі бар бала үшін бұл академиялық білімнен гөрі маңызды, өйткені бұл оның тәуелсіздігін арттырады.

Коммуникативті оқыту: ойын барысында құрдастарымен қарым-қатынас жасау, кезекте тұру, ережелерді сақтау дағдыларын қалыптастыру.

Түзету жұмыстарын ұйымдастырудың негізгі принциптері:

1. Айқындық принципі: жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалар абстрактілі ұғымдарды қабылдауда қиындықтарға тап болады, сондықтан кез-келген ақпаратты нақты заттар, суреттер қолдауы керек.

2. Қайталау және жүйелілік: ақпаратты ұзақ мерзімді жақта сақтау үшін материалды әр түрлі формада (ойын, ән, жаттығу) үнемі қайталап отыру қажет.

3. Табысқа жету жағдайын жасау : баланың ең кішкентай жетістіктерін де мадақтаңыз және оның өзіне деген сенімділігін арттырыңыз. Бұл мотивацияны оятады (оқуға деген ұмтылыс).

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалардың дамуы тек білім беру ғана емес, сонымен қатар олардың өмір сүру сапасын жақсартуға бағытталған психологиялық-педагогикалық қолдау болып табылады. Жүйелі түзету жұмыстары кезінде бұл балалар қоғамның толыққанды мүшелеріне айнала алады.

Сөйлеу тілін жүйелі дамыту процесі:

Тіл — ойлаудың негізгі құралы. жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балаларда сөйлеу тілінің дамуы кеш жүреді және сөздік қоры өте аз болады. Сол себептен біз баламен кешенді түрде жұмыс жасауымыз қажет. Оқыту барысында ең алдымен біз мынадай жұмыс түрлерін дамытамыз:

Фонематикалық естуді дамыту: Дыбыстарды ажырату, ұқсас дыбыстарды (с-ш, б-п) шатастырмауға үйрету.

Байланыстырып сөйлеу: Сурет бойынша әңгіме құрау. Алдымен мұғалім көмегімен, кейін тірек сөздер арқылы баланың өз ойын жеткізуіне жағдай жасау.

Прагматикалық тіл: Тілді қарым-қатынас құралы ретінде қолдану. Аmandасу, өтіну, кешірім сұрау сияқты әлеуметтік фразаларды автоматты түрде қолдануға машықтандыру.

Оқыту процесіндегі арнайы педагогикалық технологиялар:

Оқыту процесіндегі арнайы педагогикалық технологиялар — бұл ерекше білім беруді қажет ететін, соның ішінде жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалардың танымдық мүмкіндіктерін, психофизикалық ерекшеліктерін ескере отырып, оқу материалын тиімді меңгертуге бағытталған әдіс-тәсілдер мен құралдардың жүйесі. Бұл технологиялардың негізгі мақсаты — білімді жай ғана беру емес, оны баланың өмірлік дағдыларына айналдыру және әлеуметтік ортаға қосылуына жағдай жасау.

Арнайы оқыту технологияларының мазмұны келесідей маңызды құрамдас бөліктерден тұрады: Дамыта оқыту технологиясы баланың «жақын даму аймағына» негізделеді. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия және басқа да ғалымдардың зерттеулерінде есте сақтау үдерісі баланың күрделі мнемикалық әрекетінің біртіндеп қалыптасуы ретінде қарастырылады. Оның нәтижелілігі көбіне баланың белсенділігіне, тапсырмаға деген қатынасына және тиімді тәсілдерді қолдана білуіне байланысты. Мұнда басты назар дайын білімді есте сақтауға емес, баланың ойлау, талдау және салыстыру қабілеттерін оятуға аударылады. Мұғалім баланы жетекші сұрақтар мен практикалық тапсырмалар арқылы шешімді өзі табуға итермелейді. Бұл технология баланың пассивті қабылдау деңгейінен белсенді танымдық деңгейге өтуіне көмектеседі.

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ) арнайы педагогикада ерекше рөл атқарады. ЖАҚ бар балалардың көрнекі-бейнелі ойлауы басым болғандықтан, мультимедиялық құралдар (интерактивті тақталар, дамытушы компьютерлік ойындар, анимациялық нұсқаулықтар) ақпаратты қабылдауды жеңілдетеді. Визуалды және аудио сигналдардың бір мезетте берілуі баланың зейінін шоғырландырып, материалды ұзақ уақыт есте сақтауына септігін тигізеді.

Ойын технологиялары — оқу процесін қызықты әрі жеңіл ететін негізгі құрал. Ойын арқылы бала күрделі ережелерді, әлеуметтік рөлдерді және қарым-қатынас нормаларын байқаусызда меңгереді. Бұл технология әсіресе эмоционалдық-ерік жігері тұрақсыз балалардың оқуға деген уәжін (мотивациясын) арттыруда таптырмас әдіс болып табылады.

Денсаулық сақтау технологиялары оқу жүктемесі мен баланың шаршау деңгейін теңгеріп отыруды көздейді. Бұған тыныс алу жаттығулары, релаксация, логоритмика және сенсорлық үзілістер жатады. Бұл тәсілдер баланың жүйке жүйесіне түсетін салмақты азайтып, жұмыс қабілеттілігін жоғарылатады.

Педагогикалық арнайы мамандарға арналған нақты әдістемелік құралдар қарастырылады:

### 1. Тірек сызбалар мен пиктограммалар технологиясы

ЖАҚ бар балалар ұзақ мәтінді немесе ауызша нұсқауды қабылдай алмайды. Сондықтан кез келген іс-әрекет алгоритмі суретпен (пиктограммамен) берілуі тиіс. Мысалы: Қол жуу алгоритмі: 1. Жеңді түру (сурет) 2. Қранды ашу (сурет) 3. Сабындау (сурет) және т.б. Бұл баланың іс-әрекетті жоспарлауына көмектеседі.

### 2. Мультимедиялық және интерактивті оқыту

Заманауи технологиялар ЖАҚ бар балалар үшін өте тиімді. Интерактивті тақтадағы қозғалмалы суреттер, дыбыстық эффектілер баланың зейінін ұстап тұруға мүмкіндік береді. Компьютерлік ойындар түріндегі тапсырмалар баланың «сәтсіздіктен қорқу» сезімін сейілтеді.

### 3. Монтессори педагогикасының элементтері

«Маған мұны өзім істеуге көмектес» принципі жеңіл ақыл-ойы кемістігі бар балалар үшін өте өзекті. Түрлі материалдармен (сумен, құммен, дәндермен, геометриялық фигуралармен) жұмыс істеу арқылы бала өз сезім мүшелерін жаттықтырады. Қорыта айтқанда, арнайы педагогикалық технологиялар — бұл баланы оқу бағдарламасына икемдеу емес, оқу бағдарламасын баланың мүмкіндігіне қарай бейімдеудің кәсіби құралы. Олар оқытуды жеке балаға бағытталған, нәтижелі процесс етеді.

Психоэмоционалдық саулықты сақтау және түзету:

Интеллектуалдық кемістігі бар балалар көбіне агрессияға немесе керісінше, тым тұйықтыққа бейім келеді. Олардың эмоционалдық әлемін дамыту жолы: Эмоцияларды тану: Суреттер арқылы «қуаныш», «мұң», «ашу» эмоцияларын ажырату және оның себебін түсіндіру.

Релаксация жаттығулары: Бұлшықет кернеуін түсіру, дем алу жаттығулары арқылы өзін-өзі реттеуге үйрету.

Ертегі терапиясы: Қарапайым ертегілер арқылы жақсы мен жаманды ажырату, кейіпкерлердің іс-әрекетіне баға беру.

Отбасымен жұмыс: Бұл жеңіл ақыл-ой кемістігі бар баланың дамуы мен әлеуметтенуін қамтамасыз етудегі педагогтар мен ата-аналардың өзара әрекеттестігін үйлестіретін маңызды бағыт. Арнайы білім беру саласында отбасы тек сырттай бақылаушы емес, түзету процесінің тең құқылы және белсенді қатысушысы болып табылады. Себебі бала мектепте алған дағдыларын үйде бекітпесе, даму қарқыны бәсеңдеп, оң нәтижеге жету қиындайды.

Бұл блоктың мазмұны келесі негізгі міндеттерді шешуге бағытталады:

Психологиялық-педагогикалық ағарту жұмыстары: Ата-аналарға баланың мүмкіндіктері мен ерекшеліктері туралы шынайы ақпарат беру. Көбіне ата-аналар баласының жағдайын

қабылдауда қиындықтарға тап болады, сондықтан маманның көмегі арқылы оларға баламен қалай дұрыс қарым-қатынас жасау керектігі, оның жетістіктерін қалай бағалау қажеттігі түсіндіріледі. Бұл отбасындағы жағымды психологиялық климатты қалыптастыруға көмектеседі. Түзету жұмыстарына үйрету: Мұғалімдер ата-аналарға үй жағдайында қолдануға болатын қарапайым әдіс-тәсілдерді үйретеді. Мысалы, ұсақ моториканы дамытуға арналған ойындар, сөйлеу тілін жаттықтыру тапсырмалары немесе өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастырудың жолдары көрсетіледі. Осылайша, «мектеп — отбасы» арасындағы біртұтас дамыту кеңістігі құрылады.

Әлеуметтік-құқықтық қолдау: Отбасына мемлекет тарапынан берілетін жеңілдіктер, әлеуметтік көмектер және баланың болашақ құқықтары туралы кеңес беру. Бұл ата-аналардың заңдық сауаттылығын арттырып, олардың қоғамдағы сенімділігін нығайтады.

Тәжірибе алмасу және кері байланыс: Ата-аналармен тұрақты кездесулер, тренингтер мен дөңгелек үстелдер ұйымдастыру арқылы олардың өзара тәжірибе бөлісуіне жағдай жасалады. Бұл ата-ананың өзін жалғыз сезінбеуіне және бала тәрбиесіндегі қиындықтарды тиімді шешуге септігін тигізеді. Мектептегі жетістік үйде жалғасын таппаса, даму процесі тоқтап қалады. Сондықтан педагог ата-аналармен келесі бағыттарда жұмыс істеуі керек:

Гиперопекадан (асыра қамқорлықтан) арылу: Ата-ана баланың орнына бәрін істеп бермеуі керек. Балаға мүмкіндігі жететін жұмысты өзіне қалдыру (мысалы, өз ойыншығын жинау).

Күн тәртібінің бірізділігі: Мектептегі және үйдегі талаптардың бірдей болуы баланың миында тұрақты байланыстардың орнауына көмектеседі.

Психологиялық қолдау: Ата-анаға баланың мүмкіндігін шынайы қабылдауға көмектесу. отбасымен жүйелі жұмыс істеу — баланың тек оқуда ғана емес, өмірде де өз орнын табуына мүмкіндік беретін ең басты фактор. Педагог пен ата-ананың мақсаттас болуы баланың әлеуетін толық ашуға кепілдік береді. Болашаққа бағдар: Кәсіби және әлеуметтік интеграция — бұл жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқыту мен түзету жұмыстарының қорытынды кезеңі әрі ең басты мақсаты. Бұл блок баланың алған білімі мен дағдыларын нақты өмірде қолдана білуін, қоғамның толыққанды мүшесі ретінде өз орнын табуын және еңбек нарығына бейімделуін қамтамасыз етеді. Интеграция процесі баланы тек мектеп қабырғасында емес, одан кейінгі дербес өмірге дайындауды көздейді.

Бұл бағыттың мазмұны келесі өзекті мәселелерді қамтиды:

Кәсіпке баулу және еңбек тәрбиесі: Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалар үшін академиялық білімнен гөрі практикалық еңбек дағдылары маңыздырақ. Осы мақсатта баланың психофизикалық мүмкіндіктеріне сәйкес келетін кәсіп түрлерін (тігіншілік, аспаздық, ағаш өңдеу,

гүл өсірушілік, үй шаруашылығы) меңгерту жұмыстары жүргізіледі. Бұл тек шеберлікке үйрету емес, баланы жұмыс тәртібіне, жауапкершілікке және ұжымда жұмыс істей білуге дағдыландыру.

Әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау: Бұл бөлім баланың қоғамдық орындарда (дүкен, емхана, көлік, банк) өзін еркін сезінуіне бағытталған. Балаға қаржыны жоспарлау, құжаттармен жұмыс істеу, тұрмыстық техникаларды қауіпсіз пайдалану және өз құқықтарын қорғау сияқты өмірлік маңызды әрекеттер үйретіледі. Мұндай дағдылар баланың өзгелерге тәуелділігін азайтып, оның дербестік деңгейін көтереді.

Тұлғалық интеграция және психологиялық қолдау: Қоғамға араласу кезінде кездесетін кедергілерді жеңу үшін баланың бойында коммуникативтілік пен стресске төзімділікті дамыту қажет. Баланы қоршаған ортамен конструктивті диалог орнатуға, жанжалды жағдайлардан шығуға және өз сезімдерін бақылауға үйрету оның әлеуметтік ортада жатсынбай, өзін тең сезінуіне мүмкіндік береді.

Мониторинг және сүйемелдеу: Мектепті бітіргеннен кейінгі кезеңде де баланың кәсіптік білім алуына немесе жұмысқа орналасуына бағыт-бағдар беру. Мамандардың, жұмыс берушілердің және отбасының бірлескен әрекеті арқылы баланың жаңа ортаға бейімделуіне жағдай жасалады.

Түйіндей айтқанда, болашаққа бағдарлау — бұл баланың диагнозына емес, оның мүмкіндігіне сенім білдіру. Кәсіби және әлеуметтік интеграция дұрыс жүзеге асқан жағдайда, жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалар қоғамға пайда әкелетін, өз бетінше күн көре алатын және бақытты тұлға болып қалыптасады.

Дамыту жолының соңғы нүктесі — баланың кәсіп иесі болуы. Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалар келесі салаларда табысты жұмыс істей алады:

Көгалдандыру және ауыл шаруашылығы: Гүл егу, ағаш күту, мал шаруашылығындағы көмекші жұмыстар. Қызмет көрсету яғни қонақ үй немесе мейрамханадағы техникалық жұмыстар, курьерлік қызмет (бағытты жақсы білсе). Қолөнер шеберханалары: Қыш құмыра жасау, кілем тоқу, ағаштан бұйымдар жасау.

Бұл кезеңде баланың тек еңбек дағдылары ғана емес, сонымен бірге ұжымда жұмыс істеу, басшының нұсқауын орындау және еңбекақыны дұрыс жұмсау дағдылары дамытылуы тиіс.

Осылайша, интеллектуалдық бұзылыстардың тереңдігіне қарамастан, жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалардың оң динамика көрсетуге және әлеуметтік бейімделуге деген әлеуеті жеткілікті. Арнайы мақсатты түрде ұйымдастырылған түзету-дамыту жұмыстарының нәтижесінде, балалардың танымдық белсенділігін арттырып, олардың есте сақтау және ойлау әрекеттеріндегі кемшіліктерді едәуір дәрежеде өтеуге (компенсациялауға) болады. Жүйелі

психопедагогикалық қолдау баланың тек білімді меңгеріп қана қоймай, күнделікті өмірге қажетті практикалық дағдыларды игеріп, қоғамға етене араласуына мүмкіндік береді. Бұл олардың дербес тұлға ретінде қалыптасуының негізгі кепілі болып табылады.

**Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Мозговой В. М. Психомоторное развитие учащихся с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Просвещение, 2011. – 128 с.
2. Шапкова Л. В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии. – М.: Советский спорт, 2002. – 212 с.
3. Екжанова А. С., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2011. – 272 с.
4. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Зияткерлік дамуында кемістігі бар мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту және тәрбиелеу бағдарламасы. – Алматы: Сәтбаев университеті баспасы, 2018. – 230 б.
5. Вайзман Н. П. Психомоторика детей с олигофренией. – М.: Аграф, 2006. – 128 с.
6. Сатова А. К. Арнайы педагогика және психология негіздері. – Алматы: Эверо, 2015. – 180 б.
7. <https://www.litres.ru/book/lev-vygotskiy-30932777/problema-umstvennoy-otstalosti-24438778/>

**Қуандық А.Б.**, академик Е.А. Бөкетов атындағы қарағанды ұлттық зерттеу университеті коммерциялық емес акционерлік қоғамы, педагогика факультеті, студенті.

**Шамшенова Э. Ж.**, академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, п ф м, аға оқытушы.

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ЛОГОРИТМИКА АРҚЫЛЫ  
КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРДЫ ДАМУ**

"Инклюзивті білім беру жүйесінде логоритмика арқылы коммуникативтік дағдыларды дамыту" Жобаның қысқаша негіздемесі. Қазіргі таңда Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі бекіткен білім беру саясатына сәйкес инклюзивті білім беру жүйесін дамыту – басым бағыттардың негізі болып табылады. Инклюзивті ортада ерекше білім беруді қажет ететін балалардың жоғары сапалы білім алуы мен әлеуметтік бейімделуі маңызды мәселе болып отыр. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларда коммуникативтік дағдылардың жеткіліксіз дамуы мен қалыптасуы жиі байқалады. Сөйлеу бұзылыстары, сенсомоторлық дамудың кешеуілдеуі, эмоционалдық тұрақсыздық олардың құрдастарымен еркін қарым-қатынас жасауына кедергі келтіреді. Бұл жағдай баланың тұлғалық дамуына, өзін-өзі қадірлеуіне және әлеуметтік ортаға бейімделуіне кері әсер етеді. Осыған байланысты логоритмика әдісін қолдану қазіргі таңда ерекше білім беруді қажет ететін балаларға білім беруде өзекті болып табылады.

– Логоритмика – логопедиялық ритмика мен корекция, сөйлеу, қимыл - қозғалыс элементтерімен және музыканы үйлестіру арқылы баланың тілдік және әлеуметтік белсенділігін арттыруға бағытталған тиімді түзету-педагогикалық әдіс. Инклюзивті білім беру жағдайында логоритмиканы жүйелі түрде енгізу балалардың коммуникативтік құзыреттілігін, топтық өзара әрекет дағдыларын қалыптастыруға және эмоционалдық тұрақтылығын нығайтуға мүмкіндік береді [1, 486].

Мақаланың мақсаты: Инклюзивті білім беру жағдайында логоритмика әдісін қолдану арқылы ерекше білім беруді қажет ететін балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытудың теориялық және практикалық негіздерін жан-жақты талдау, практикалық тиімділігін ғылыми тұрғыда негіздеу [2, 2106]. Сонымен қатар, логоритмикалық жаттығулардың сөйлеу, сенсомоторлық және әлеуметтік өзара әрекет дағдыларына ықпалын талдау және инклюзивті ортада қолдануға арналған әдістемелік ұсыныстар әзірлеу болып табылады. Олар мыналарды қамтиды:

Инклюзивті білім беру жүйесінің мазмұнын, қағидаттарын және қазіргі білім беру кеңістігіндегі маңызын талдау. Инклюзивті ортада әр баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру үдерісін ұйымдастырудың өзектілігі анықталады. Бұл логоритмиканы қолданудың ғылыми негізін жүйелеп, коммуникативтік дағдыларды дамытудың тиімді педагогикалық тетіктерін айқындауды көздейді [3, 456].

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларда сөйлеу және сенсомоторлық даму ерекшеліктері жиі байқалады. Сөйлеу тілінің бұзылыстары (дыбыс айту кемшіліктері, сөздік қордың шектеулілігі, байланыстырып сөйлеудің әлсіздігі), қимыл-қозғалыс координациясының жеткіліксіздігі, ұсақ моториканың дамымауы және эмоционалдық тұрақсыздық олардың қарым-қатынас жасауына кері әсер етеді. Осы тұрғыда логоритмика әдісінің ғылыми-теориялық негіздерін талдау маңызды. Логоритмика – музыка, қозғалыс және сөйлеу элементтерін біріктіре отырып, баланың тілдік белсенділігін арттыруға бағытталған әдіс. Бұл бағыттың негізін қалаған Эмиль Жак-Далькроз ритм мен қимылдың тұлға дамуына оң ықпалын дәлелдеген. Музыкалық-ырғақтық жаттығулар сөйлеу моторикасын, тыныс алуын және артикуляциясын жетілдіреді, ал топтық жұмыс балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді [4, 1356].

Инклюзивті білім беру жағдайында логоритмика арқылы коммуникативтік дағдыларды дамыту мақсатына жету жүйелі көзқарасты талап етеді. Жүйелі көзқарас баланың дамуын жеке бөліктерге бөлмей, сөйлеу, қозғалыс, эмоциялық жағдай және әлеуметтік өзара әрекет бірлігінде қарастыруға негізделеді. Бұл тәсіл әр компоненттің өзара ықпалын ескеріп, түзете-дамыту жұмысын кешенді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Логоритмикалық сабақтарда сөйлеу тілін дамыту сенсомоторлық және эмоционалдық дамумен қатар жүргізілуі тиіс. Музыкалық-ырғақтық жаттығулар тыныс алу, артикуляция, қозғалыс координациясы және сөйлеу ырғағын бір мезгілде жетілдіруге бағытталады. Қарапайым қимыл мен дыбыстық тапсырмалардан бастап, біртіндеп күрделі сөйлеу-қозғалыс үйлесімдеріне көшу баланың дағдыларды жүйелі меңгеруін қамтамасыз етеді. Жүйелі жұмыс мамандар арасындағы өзара байланыспен де нығайтылады. Логопед, дефектолог, психолог және мұғалімнің бірлескен әрекеті баланың коммуникативтік дамуын жан-жақты қолдауға жағдай жасайды. Музыка мен ритмнің дамуға ықпалын ғылыми тұрғыда негіздеген Эмиль Жак-Далькроз идеялары логоритмиканы мақсатты ұйымдастырудың теориялық тірегі болып табылады. Музыкалық сүйемелдеу баланың эмоциялық күйін реттеп, тілдік белсенділігін арттыру құралы ретінде қолданылады. Коммуникативтік дағдылардың даму динамикасын тұрақты бақылау және нәтижелерді талдау түзете-дамыту жұмысының тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді [5, 1136]. Осындай жүйелі ұйымдастырылған жұмыс ерекше білім беруді қажет ететін балалардың сөйлеу, сенсомоторлық және әлеуметтік дамуын кешенді түрде жетілдіруге жағдай жасайды. Сабақ құрылымы жүйелі түрде ұйымдастырылады: алдымен балалар психологиялық және физикалық дайындыққа бейімделеді, қарапайым қимыл-қозғалыс және дыбыстық жаттығуларды еліктеу арқылы орындалады. Кейін негізгі кезеңде сөйлеу жаттығулары, артикуляциялық және ритмдік тапсырмалар арқылы тілдік белсенділік дамытылады. Топтық ойындар мен интерактивті әрекеттер балалардың әлеуметтік өзара байланысын, эмоциялық тұрақтылығын және коммуникациясын жетілдіруге бағытталады.

Практикалық ұйымдастыруда қарапайымнан күрделіге өту принципі қолданылады: алдымен жеке дыбыстар мен қимыл үйлесімі үйретіліп, кейін күрделі сөйлемдер мен қозғалыс үйлесімдері енгізіледі. Сабақтар жүйелі түрде өткізіліп, балалардың жетістіктері бақылауда болады, нәтижелеріне сәйкес әдістер мен жаттығулар түзетіледі.

Сабақтарды ұйымдастыруда көрнекі және сенсорлық материалдарды қолдану маңызды. Карточкалар, бейнелер, ойыншықтар мен дыбыстық құралдар балалардың қабылдауын жеңілдетіп, есте сақтау және назар аудару қабілеттерін дамытады. Сонымен бірге, пәнаралық және интегративті тәсілдер балалардың танымдық және сөйлеу дағдыларын бір мезгілде дамытуға мүмкіндік береді. Мысалы, тілдік жаттығуларды музыка немесе қозғалыс сабақтарымен үйлестіру арқылы балалардың оқу процесіне қызығушылығы мен белсенділігі артады.

Барлық әдістер жүйелі бақылау және түзету принципімен қолданылады. Балалардың даму деңгейі тұрақты түрде бағаланып, нәтижелерге сәйкес әдістер мен тапсырмалар түзетіледі. Бұл

тәсіл инклюзивті ортада әр баланың коммуникативтік және когнитивтік қабілеттерін тиімді дамытуға жағдай жасайды [6, 546].

Инклюзивті білім беру жағдайында логоритмика арқылы коммуникативтік дағдыларды дамытуда логоритмикалық білімді тиімді меңгерту үшін түзету-тәрбие процесінде кешенді әдістер қолданылады. Бұл әдістер балалардың сөйлеу, сенсомоторлық, когнитивтік және коммуникативтік дағдыларын жүйелі дамытуға бағытталған. Логоритмика сабақтарында музыка мен ырғақ бірлесіп қолданылады, бұл балалардың сөйлеу ритмін, интонациясын және дыбыстық артикуляциясын жетілдіруге мүмкіндік береді. Қозғалыс үйлесімдері арқылы психомоторлық дағдылар дамытылады, сөйлеу әрекеті мен қимыл-қозғалыс арасындағы байланыс нығайтылады. Артикуляциялық және дыбыстық тренингтер сөйлеу аппаратын жетілдіруге бағыттанып, дыбыстарды дұрыс айту, сөз тіркестерін ырғақпен айту, тыныс алу мен дауыс ритмін үйлестіру арқылы тілдік дағдыларды қалыптастырады. Сабақтарды өткізуде логоритмика басқа пәндермен интегративті түрде үйлестіріледі. Бұл тәсіл балалардың тілдік, когнитивтік және моторлық қабілеттерін бір мезгілде дамытуға мүмкіндік береді. Балалардың даму деңгейі тұрақты түрде бақылауда болады, нәтижелерге сәйкес әдістер мен жаттығулар түзетіледі. Осы әдістерді кешенді және жүйелі түрде қолдану балалардың сөйлеу, сенсомоторлық және коммуникативтік дағдыларын тиімді жетілдіруге, олардың инклюзивті ортаға толық бейімделуіне жағдай жасайды [7, 466].

Сонымен, инклюзивті білім беру жүйесінде логоритмика әдісі ерекше білім беруді қажет ететін балалардың коммуникативтік, сөйлеу және сенсомоторлық дағдыларын тиімді дамытуға мүмкіндік береді. Музыка, ырғақ және қозғалыс элементтері балалардың сөйлеу ритмін, артикуляциясын және қозғалыс үйлесімін жетілдіреді. Жүйелі және кешенді қолдану олардың тілдік, психомоторлық және әлеуметтік қабілеттерін қалыптастырады, инклюзивті ортаға бейімделуін қамтамасыз етеді.

#### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Сатова А.К., Жүгінісова Ж.Б. Логоритмика жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар балаларға түзету құралы ретінде. – Алматы: Арнайы педагогика, 2020. – 48б.
2. Жак-Далькроз Э. Евритмика: музыка, қозғалыс және педагогика негіздері. – Париж: Éditions Durand, 2019. – 210б.
3. "Ритмикалық мозаика" А. и. Буренина. Мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балаларға арналған ритақты пластикалық бағдарлама. Санкт-Петербург.: Музыкалық палитра, 2012.-45б.
4. "5-6 жастағы балалармен логоритмикалық сабақтардың қысқаша мазмұны" М. Ю. Картушина. М.: "со Сфера", 2010.-135б.
5. "4-5 жастағы балаларға арналған Логоритмика" Н. М. Савицкая. Санкт-Петербург.: "Каро" Баспасы, 2009.-113б.

6. "Логоритмика: сөйлеу қабілеті бұзылған балалардағы мотор және сөйлеу ритағын дамыту технологиясы": Оқу құралы (Л.И. Белякова редакциялаған) (М.: Ұлттық кітап орталығы, 2017).- 54б.
7. Алябьева Е. А. "музыкалық сүйемелдеусіз логоритмикалық жаттығулар" (әдістемелік құрал) (м.: со Сфера, 2006).- 46б.

**Құдайберген Қ.**, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, (Қарағанды қ.), педагогика факультетінің студенті, тобы СП-23-2к

**Мусеева Г.Н.**, арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының аға оқытушысы, п.ғ.м.

## **БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЖҰМЫС ІСТЕУГЕ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫ**

Қазіргі таңда жаһандық білім берудегі басты бағыт — білімнің қолжетімділігі мен теңдігін қамтамасыз ету. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында инклюзивті білім беруді дамыту мемлекеттік саясаттың басым бағыты ретінде айқындалған. Инклюзия — бұл ерекше білім беруді қажет ететін (ЕБК) балаларды мектепке жай ғана қабылдау емес, бүкіл жүйені оқушының жеке қажеттіліктеріне бейімдеуді көздейтін терең педагогикалық процесс.

Бұл процестің басты тұлғасы — педагог, сондықтан оның кәсіби даярлығы бүгінгі таңда жоғары оқу орындарының негізгі міндетіне айналды. Мәселенің өзектілігі — мұғалімдердің психологиялық және әдістемелік дайындығының жеткіліксіздігі инклюзияның сапасына кері әсерін тигізеді. Зерттеулер көрсеткендей, педагогтардың бойындағы үрей мен стереотиптер оқу процесін қиындататын басты факторлар болып табылады.

Инклюзивті ортада мұғалім тек ақпарат беруші ғана емес, ол — үйлестіруші (фасилитатор) және әр баланың әлеуетін ашатын маман. Кәсіби даярлық мұғалімнің «әр бала оқуға қабілетті» деген гуманистік ұстанымынан басталуы тиіс. Осыған байланысты, мақаланың мақсаты — болашақ педагогтардың инклюзивті ортада жұмыс істеуге даярлығының құрылымын анықтау және оны қалыптастырудың шарттарын негіздеу. Инклюзияның сәттілігі — заманауи біліммен қаруланған және кәсіби тұрғыдан икемді маман даярлауда жатыр.

Болашақ педагогтардың кәсіби даярлығын қарастырмас бұрын, «инклюзивті құзыреттілік» ұғымының мазмұны мен құрылымын ғылыми негізде сипаттап алу қажет. Қазіргі педагогикалық ғылымда бұл термин жай ғана білім жиынтығы емес, мұғалімнің кәсіби қызметінде ерекше білім беруді қажет ететін оқушылармен тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік беретін жеке-тұлғалық қасиеттерінің интегралды сипаттамасы ретінде қарастырылады. Инклюзивті құзыреттілік – бұл жоғары деңгейдегі гуманистік бағыттылықты, психологиялық төзімділікті және әртүрлі

нозологиялық топтағы балаларды оқытудың арнайы әдістемелерін еркін меңгеруді қажет ететін күрделі құрылым.

Ғылыми теорияларға сүйене отырып, болашақ педагогтың инклюзивті даярлығының моделін бірнеше өзара байланысты компоненттерге бөліп қарастыруға болады. Бірінші және ең маңызды компонент – мотивациялық-құндылықтық бағыттылық. Бұл деңгейде болашақ мұғалімнің инклюзивті білім беру философиясын іштей қабылдауы, әрбір баланың даралығын құрметтеуі және кәсіби қызметіндегі гуманистік ұстанымдары айқындалады. Инклюзияның табысты болуы мұғалімнің «ерекше бала – бұл қоғамның тең құқылы мүшесі» деген сеніміне тікелей байланысты. Осы компонент шеңберінде студенттердің бойында эмпатия, толеранттылық және кәсіби жауапкершілік қасиеттері қалыптасады. Егер педагогтың мотивациялық базасы әлсіз болса, ол кез келген әдістемелік құралды тиімді пайдалана алмайды [1, 32-б.].

Екінші компонент – когнитивтік (танымдық) дайындық. Бұл деңгей болашақ педагогтың ЕБҚ балалардың психофизиологиялық даму ерекшеліктері туралы терең теориялық білімдерін қамтиды. Маман баланың диагнозын емес, оның оқудағы қажеттіліктерін көре білуі тиіс. Бұл жерде студенттерге арнайы педагогика мен психологияның негіздерін, нозологиялық жіктемелерді, баланың дамуындағы ауытқулардың компенсаторлық мүмкіндіктерін оқытудың маңызы зор. Когнитивтік дайындық мұғалімге баланың мінез-құлқындағы немесе оқуындағы қиындықтардың себебін дұрыс анықтауға және соған сәйкес педагогикалық стратегияны таңдауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл компонентке инклюзивті білім беру саласындағы халықаралық және отандық заңнамалық базаны білу де кіреді.

Үшінші, ең ауқымды компонент – операциялық-технологиялық (әдістемелік) дайындық. Бұл болашақ мұғалімнің алған теориялық білімін практикада қолдану қабілеті. Бұл деңгейде педагог келесідей нақты дағдыларды меңгеруі тиіс: оқу материалдарын адаптациялау, жеке оқыту бағдарламаларын (ЖОБ) құрастыру, оқытудың баламалы әдістерін (мысалы, визуалды қолдау, пиктограммалар) қолдану. Болашақ маман бір сыныптың ішінде әртүрлі деңгейдегі балаларға арналған «универсалды дизайн» қағидасы бойынша сабақ жоспарлауды үйренуі қажет. Әдістемелік даярлық мұғалімге білім беру ортасын баланың қажеттілігіне қарай өзгертуге, яғни «баланы жүйеге бейімдеу емес, жүйені балаға бейімдеу» қағидасын іске асыруға мүмкіндік береді [2, 45-б.].

Осы аталған компоненттердің жиынтығы болашақ педагогтың инклюзивті білім беру кеңістігіндегі «кәсіби тұрақтылығын» құрайды. Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде бұл модельді қалыптастыру үшін оқу бағдарламаларына арнайы курстарды енгізу жеткіліксіз. Инклюзивті құзыреттілік – бұл барлық пәндерді оқыту барысында студенттің бойына сіңірілетін,

педагогикалық практика кезінде шындалатын және оның кәсіби болмысына айналатын қасиет. Сондықтан, болашақ мамандарды даярлаудың теориялық моделі практикамен ұштасып, студенттің жеке-тұлғалық дамуын бірінші орынға қоюы тиіс.

Болашақ педагогтың инклюзивті білім беру кеңістігіндегі қызметі тек әдістемелік шеберлікке ғана емес, ең алдымен оның психологиялық дайындығына келіп тіреледі. Психологиялық дайындық – бұл мұғалімнің ерекше білім беруді қажет ететін балаларды эмоционалдық тұрғыдан қабылдауы, өзінің кәсіби мүмкіндіктеріне сенуі және кез келген күрделі педагогикалық жағдайда сабырлылық таныта білуі. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, инклюзияның сәтсіздікке ұшырауының негізгі себебі – педагогтардың бойындағы ішкі психологиялық кедергілер, қорқыныштар мен қалыптасқан теріс стереотиптер. Сондықтан жоғары оқу орнында студенттерді даярлау барысында бұл мәселеге басымдық беру – кәсіби даярлықтың іргетасы болып табылады.

Психологиялық дайындықтың бірінші деңгейі – эмоционалдық қабылдау. Көптеген болашақ мамандар теориялық тұрғыдан инклюзияны қолдағанымен, практикада ерекше баламен бетпе-бет келгенде үрей сезімін бастан кешіреді. Бұл үрей көбінесе баланың диагнозы туралы білімнің таяздығынан немесе «мен оған зиян тигізіп алмаймын ба?», «сыныптағы басқа балалардың оқуына кедергі келмей ме?» деген күмәндардан туындайды. Студенттерді даярлау барысында бұл кедергілерді жою үшін арнайы психологиялық тренингтер мен рефлексиялық семинарлар ұйымдастырылуы тиіс. Онда студенттер өздерінің ішкі қорқыныштарын ашық айтып, ерекше баланың тұлғалық қасиеттерін диагноздың көлеңкесінде қалдырмауды үйренеді.

Екінші маңызды аспект – эмпатия мен толеранттылықты қалыптастыру. Педагог үшін эмпатия – бұл жай ғана аяушылық емес, бұл баланың күйін түсіну және оның жетістігіне шын жүректен сену. Болашақ педагог әрбір баланың даму қарқыны әртүрлі болатынын және шағын қадамдардың өзі үлкен жетістік екенін түсінуі қажет. Студенттік кезеңде ЕБҚ балалармен еріктілер (волонтерлік) ретінде жұмыс істеу немесе арнайы мекемелерде бақылау жүргізу олардың бойындағы «өзгешелікке» деген төзімділікті арттырады. Мұндай тәжірибе студентке баланы «науқас» ретінде емес, «білім алушы» ретінде көруге мүмкіндік береді [3, 58-б.].

Сонымен қатар, психологиялық дайындықтың ажырамас бөлігі – ата-аналармен конструктивті диалог орнату қабілеті. Болашақ педагог ерекше баланың ата-анасымен серіктес ретінде сөйлесуді, олардың уайымын түсінуді және ортақ мақсатқа жұмылдыруды меңгеруі тиіс. Бұл коммуникативтік дағдылар студенттік кезеңдегі ролдік ойындар мен консультациялық практикалар арқылы қалыптасады.

Қорыта айтқанда, психологиялық дайындық – инклюзивті білім берудің «жұмсақ күші» (soft skills). Егер болашақ педагогтың ішкі әлемінде инклюзияға деген қарсылық болмаса, ол кез келген әдістемелік қиындықты жеңіп шыға алады. Сондықтан педагогикалық жоғары оқу орындары студенттің тек интеллектуалдық емес, сонымен бірге эмоционалдық-психологиялық кемелденуіне жағдай жасауы тиіс. Тек сонда ғана біз инклюзияны формалды түрде емес, мазмұндық тұрғыдан іске асыратын жаңа буын мұғалімдерін даярлай аламыз [4, 72-б.].

Болашақ педагогтардың кәсіби даярлығының келесі маңызды кезеңі — білім беру процесін ерекше қажеттіліктері бар балаларға бейімдеудің (адаптациялаудың) нақты әдістемелік тетіктерін меңгеру. Инклюзивті сыныпта мұғалім тек ақпаратты беруші ғана емес, ол оқу материалын баланың қабылдау мүмкіндігіне қарай «өңдеуші» және «қайта құрастырушы» рөлін атқарады. Бұл бағыттағы даярлық студенттерден жоғары деңгейдегі әдістемелік икемділікті және креативтілікті талап етеді.

Адаптациялау процесі екі негізгі деңгейде жүзеге асырылады: ортаны адаптациялау және мазмұнды адаптациялау. Болашақ педагог ең алдымен ортаны адаптациялауды, яғни сынып ішіндегі физикалық және психологиялық кеңістікті ұйымдастыруды үйренуі қажет. Мысалы, назар аударуы бұзылған немесе гиперактивті балалар үшін сыныпта «тыныштық аймағын» құру, визуалды кестелерді пайдалану, жұмыс орнын артық тітіркендіргіштерден тазарту — бұл қарапайым, бірақ өте тиімді қадамдар. Студенттер осы техникалық шешімдерді сабақ жоспарына алдын ала енгізуді меңгеруі тиіс.

Сонымен қатар, болашақ педагогтар Жеке оқыту бағдарламаларын (ЖОБ) құрастыру технологиясын терең меңгеруі қажет. ЖОБ — бұл баланың мүмкіндіктері мен кедергілеріне негізделген жеке даму картасы. Студенттер оқу мақсаттарын қалай жеңілдету керектігін (мысалы, күрделі есептің орнына оның негізгі алгоритмін орындату) немесе тапсырма көлемін қалай азайту керектігін тәжірибе жүзінде үйренуі тиіс. Оқу материалын адаптациялаудың төрт түрі бар, оларды болашақ мұғалім еркін қолдана алуы керек: 1) Көлемді өзгерту (тапсырма санын азайту); 2) Уақытты өзгерту (тапсырманы орындауға көбірек уақыт беру); 3) Қолдау деңгейін өзгерту (көмекші құралдар, нұсқаулықтар беру); 4) Күрделілікті өзгерту (баланың деңгейіне сай тапсырманы оңайлату).

Мазмұнды бейімдеудің тағы бір маңызды құралы — бағалау жүйесін икемдеу. Инклюзивті ортада дәстүрлі бес балдық жүйе баланың шынайы ілгерілеуін көрсете алмауы мүмкін. Сондықтан студенттерге критериалды бағалаудың, қалыптастырушы бағалаудың және баланың «кешегі нәтижесімен бүгінгі нәтижесін салыстыру» әдістемесін қолданудың маңызы

түсіндіріледі. Бұл баланың оқуға деген уәждемесін (мотивациясын) сақтауға және оның өзіне деген сенімділігін арттыруға септігін тигізеді [5, 48-б.].

Қазіргі заманғы педагогикалық даярлықтың ажырамас бөлігі — ассистивтік (көмекші) технологияларды меңгеру. Бұл жерде сөз сөйлеуі бұзылған балаларға арналған баламалы коммуникация құралдары (PECS карточкалары, сөйлейтін планшеттер), көруі нашар балаларға арналған экрандық дикторлар немесе естуі бұзылған балаларға арналған дыбыс күшейткіш аппараттар туралы болып отыр. Болашақ мұғалім бұл құралдардың тек техникалық жағын ғана емес, оларды сабаққа интеграциялау жолдарын білуі тиіс.

Осылайша, әдістемелік дайындық — бұл мұғалімнің «құрал-саймандар қоржыны». Ол қоржында неғұрлым көп әдіс-тәсілдер болса, мұғалім инклюзивті сыныпта соғұрлым еркін және сенімді сезінеді. Болашақ мамандарды осы бағытта даярлау — инклюзивті білім берудің сапасын арттырудың тікелей жолы. Тек теориялық біліммен шектелмей, нақты практикалық алгоритмдерді меңгерген педагог қана әр баланың білім алуға деген құқығын толық іске асыра алады [6, 94-б.].

Жүргізілген теориялық талдауды қорытындылай келе, болашақ педагогтардың инклюзивті ортада жұмыс істеуге даярлығы — бұл заманауи білім беру жүйесінің сапалық индикаторы деген тұжырымға келеміз. Кәсіби даярлық тек қана арнайы әдіс-тәсілдерді меңгеру емес, бұл — педагогтың рухани-адамгершілік ұстанымы мен кәсіби жауапкершілігінің көрінісі. Болашақ мамандарды даярлау барысында келесі бағыттарға басымдық беру қажет деп санаймыз: 1. Студенттердің бойында инклюзия философиясын қалыптастыру арқылы психологиялық кедергілерді жою; 2. Оқу мазмұнын адаптациялаудың нақты технологияларын (ЖОБ, УДЛ) практикалық деңгейде меңгерту; 3. Цифрлық ассистивтік технологияларды қолдану аясын кеңейту.

Тек осындай кешенді дайындық қана ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қоғамға толыққанды интеграциялануына және олардың әлеуетін ашуға шынайы мүмкіндік береді. Инклюзивті құзыреттілік — бұл бүгінгі педагогтың кәсіби келбетінің ажырамас бөлігі.

#### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. – Астана: Б.Алтынсарин атындағы ҰБА, 2015. – 56 б.
2. Айтбаева А.Б. Арнайы және инклюзивті білім берудің негіздері: Оқу құралы. – Алматы: Эверо, 2020. – 180 б.
3. Сулейменова Р.А. Инклюзивті білім беру: теориясы мен практикасы. – Алматы, 2019. – 210 б.
4. Елисеева И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. – Алматы: ННПЦ КП, 2016. – 98 с.

5. Мұхамеджанова Ұ. Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің ерекшеліктері // Педагогика және психология. – 2022. – №3. – 45-51 бб.

6. Рымханова А.Р., Мусеева Г.Н. Болашақ педагогтарды инклюзивті білім беруге даярлаудың мәселелері // Хабаршы. – 2023. – №2. – 112-118 бб.

**Матвеева М.А.**, КГУ "Специальная школа-интернат №4" управления образования Карагандинской области, воспитатель

### **ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Современная система образования ориентирована на создание условий для обучения и воспитания всех категорий обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений образовательной политики, направленным на обеспечение равного доступа к качественному образованию [1].

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических подходов и методов работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями в условиях школы-интерната. Как отмечают исследователи, традиционные методы обучения не всегда обеспечивают необходимый уровень усвоения материала, что требует внедрения практико-ориентированных технологий [2].

Целью данной статьи является анализ практических методов работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями и оценка их эффективности в образовательном процессе.

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями представляют собой неоднородную группу, включающую детей с различными нарушениями развития: интеллектуальными, сенсорными, речевыми, а также с трудностями в обучении и поведении [3]. В связи с этим педагогическая деятельность должна строиться на основе учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Одним из ключевых принципов является индивидуализация обучения. В своей практике я применяю адаптацию учебных заданий, дифференциацию учебного материала и вариативность методов обучения, что способствует повышению познавательной активности обучающихся и улучшению качества усвоения знаний.

Эффективным методом является использование игровых технологий. По мнению ряда авторов, игровая деятельность выступает как средство развития познавательных и коммуникативных навыков обучающихся [4]. Наиболее эффективным оказался метод включения дидактических и ролевых игр в образовательный процесс, так как именно в игровой форме обучающиеся демонстрируют высокую степень вовлеченности.

Важную роль играет применение наглядных и визуальных средств обучения. Использование схем, карточек и иллюстративного материала способствует лучшему восприятию информации, особенно у обучающихся с особенностями внимания и восприятия.

Одним из результативных методов является организация работы в малых группах. Данная форма способствует развитию навыков сотрудничества, социальной адаптации и формированию коммуникативной компетентности обучающихся.

Особое внимание уделяется формированию коммуникативных навыков через диалоговые формы взаимодействия, ролевые игры и обсуждения. Это позволяет развивать способность обучающихся к выражению собственных мыслей и эффективному взаимодействию в коллективе.

Практика показывает, что значительный эффект оказывает создание ситуации успеха. Систематическое поощрение даже незначительных достижений способствует формированию положительной учебной мотивации и уверенности в собственных возможностях.

В качестве практического примера можно привести проведение воспитательного мероприятия в форме квест-игры на тему «Пожарная безопасность». Обучающиеся были разделены на малые группы и выполняли задания на тематических станциях: анализировали проблемные ситуации, работали с визуальными материалами, участвовали в ролевых упражнениях. Применение игровых технологий и наглядных средств позволило повысить уровень вовлеченности обучающихся и обеспечить более прочное усвоение материала. Полученные результаты подтверждают эффективность практико-ориентированного подхода в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

В условиях школы-интерната особую значимость приобретает воспитательная работа, направленная на формирование социальной компетентности, самостоятельности и ответственности обучающихся.

Таким образом, использование комплекса практико-ориентированных методов, включающих индивидуальный подход, игровые технологии, наглядные средства и групповую работу, способствует повышению эффективности образовательного процесса и успешной социализации обучающихся.

В заключение следует отметить, что профессиональная деятельность педагога в условиях инклюзивного образования требует высокого уровня компетентности, гибкости и готовности к внедрению инновационных подходов. Комплексное применение современных педагогических технологий обеспечивает достижение устойчивых положительных результатов.

**Список использованной литературы:**

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании».
2. Тебенова К.С., Каргин С.Т., Заркенова Л.С. Основы инклюзивного образования. – Алматы, 2017.
3. Рымханова А.Р. Инклюзивное образование: теория и практика. – Караганда, 2018.

**Мұхтар А.М.**, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, студент

**Арбабаева А.Т.**, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының аға оқытушысы, ф.ғ.к.

## **ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЕРЕКШЕ БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУ**

Аңдатпа. Бұл мақалада инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларды әлеуметтендіру мәселелері қарастырылады. Әлеуметтендіру үрдісі баланың қоғамдағы толыққанды орнын табуына, оның ортаға бейімделуіне және жеке тұлғалық әлеуетін барынша ашуға бағытталған кешенді педагогикалық жүйені құрайды. Мақалада заманауи әдістер, тьюторлық қолдау және отбасымен серіктестік мәселелері талданады.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, әлеуметтендіру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, педагогикалық қолдау, арт-терапия, тьютор.

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларды әлеуметтендіру – заманауи арнайы педагогика мен психологияның ең өзекті әрі көпқырлы бағыттарының бірі болып табылады. Бұл үрдіс тек білім берумен шектелмей, баланың қоғамдағы толыққанды орнын табуына, оның ортаға бейімделуіне және жеке тұлғалық әлеуетін барынша ашуға бағытталған кешенді педагогикалық жүйені құрайды.

Инклюзия ұстанымдары барлық балалардың, даму ерекшеліктеріне қарамастан, тең құқылы, қолжетімді және сапалы білім алуына жағдай жасауды көздейді. Бұл тұрғыда әлеуметтендіру мәселесі баланың болашақта әлеуметтік ортаға табысты кірігуінің, тұлғалық және

академиялық дамуының іргетасы ретінде қарастырылады. Баланың алғашқы даму кезеңдері, әсіресе ерте жас шағы, оның танымдық, эмоционалдық, моторлық және әлеуметтік дағдыларының қалыптасуы үшін ең шешуші кезең болып есептеледі. Дәл осы уақытта баланың сенсорлық қабылдауы, әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдылары мен сөйлеу қабілеттері қарқынды дамиды [1, 37-б.].

Сондықтан ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін осы кезеңде көрсетілген уақтылы педагогикалық және психологиялық қолдау олардың дамуындағы ауытқулардың алдын алуға немесе олардың кері әсерін азайтуға мүмкіндік береді. Бұл үрдісте Л. С. Выготскийдің «жақын даму аймағы» туралы тұжырымдамасы мен У. Бронфенбреннердің экологиялық даму моделі әлеуметтік ортаның бала дамуындағы айрықша рөлін айқындап береді.

Инклюзивті білім берудің негізгі мазмұны педагогикалық, психологиялық, медициналық және әлеуметтік қызметтердің интеграциясын талап етеді. Әлеуметтендіру процесін тиімді ұйымдастыру үшін келесі міндеттерді орындау маңызды:

Баланың жеке даму траекториясын құру және оның ерекшеліктеріне бейімделген білім беру ортасын қалыптастыру.

Мультидисциплинарлық командалық модельді қолдану, яғни дефектолог, логопед, психолог және әлеуметтік қызметкерлердің үйлесімді жұмысын ұйымдастыру.

Баланың әлеуметтік дағдыларын жетілдіруге бағытталған арнайы түзету жұмыстарын жүргізу, атап айтқанда зейін, есте сақтау және ойлау қабілеттерін дамыту.

Отбасымен тығыз серіктестік орнату, өйткені ата-аналар бала дамуындағы негізгі тұлғалар болып табылады.

Инклюзивті білім беру жағдайында вербалды емес қарым-қатынас құралдарының, атап айтқанда арт-терапия мен музыкалық терапияның рөлі ерекше. Көптеген ерекше балаларда сөйлеу тілінің бұзылыстары болатындықтан, сурет салу, мүсіндеу және әуенмен жұмыс істеу баланың ішкі қорқыныштарын сыртқа шығаруға көмектеседі. Топтық арт-терапия кезінде балалар бір-біріне көмектесуді, ортақ туынды жасауды үйренеді. Музыкалық терапия болса баланың сенсорлық қабылдауын жақсартып, оның әлеуметтік ритмге түсуіне, басқаларды тыңдап үйренуіне мүмкіндік береді [2, 45-б.].

Ерекше баланы әлеуметтендірудің сәтті болуы көбінесе тьюторлық қолдауға байланысты. Тьютор бала мен әлеуметтік орта арасындағы «көпір» қызметін атқарады. Ол оқу материалын баланың деңгейіне қарай бейімдеп түсіндіреді, үзіліс кезінде құрдастарымен диалог орнатуға көмектеседі және баланың дербестігін дамытуға жағдай жасайды. Тьютордың көмегімен бала

біртіндеп сыртқы қолдаудан арылып, әлеуметтік ортада өз бетінше әрекет ете алатын деңгейге жетеді.

Қазіргі таңда Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытуда маңызды қадамдар жасалуда. Ерте араласу орталықтары мен психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінің желісі кеңейіп келеді. Дегенмен, әлеуметтендіру үрдісінде әлі де шешімін таппаған мәселелер бар. Олардың қатарына мамандардың жетіспеушілігі, материалдық-техникалық базаның әлсіздігі және қоғамдағы стереотиптер жатады. Кейбір жағдайларда қоғамдағы түсінбеушілік баланың инклюзивті ортаға табысты бейімделуіне кедергі келтіреді [3, 8-б.].

Болашақта ерекше балаларды әлеуметтендірудің сапасын арттыру үшін цифрлық технологияларды пайдалану, мамандардың кәсіби даярлығын күшейту және инфрақұрылымды жетілдіру қажет. Инклюзивті ортада тәрбиеленген бала қоғамға икемді, сенімді және табысты бейімделе алады. Бұл үрдіс баланың тек мектеп жасындағы емес, болашақ ересек өміріндегі жетістіктерінің негізін қалайды [4, 17-б.].

Ерекше балаларды әлеуметтендіруде ойын әрекетінің маңызы зор. Ойын – ерте жастағы баланың негізгі іс-әрекеті болғандықтан, ойын терапиясы мен сенсорлық дамытушы орталар инклюзивті қолдаудың ажырамас бөлігіне айналуы тиіс. Жеке білім беру бағдарламалары (ЖББ) әр баланың қажеттілігі мен мүмкіндіктеріне сәйкес құрылып, оның әлеуметтік ортада өзін еркін сезінуіне жағдай жасайды. Бұл ретте ерте араласу бағдарламалары халықаралық тәжірибеде өзінің жоғары тиімділігін дәлелдеп отыр [5, 32-б.].

Қазақстанның білім беру жүйесінде де соңғы жылдары оң өзгерістер байқалуда: ерте араласу орталықтары ашылып, психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттерінің желісі кеңеюде. Алайда, инклюзияны толыққанды жүзеге асыру жолында бірқатар кедергілер де жоқ емес. Біріншіден, мамандардың жетіспеушілігі мен олардың кәсіби дайындығының әртүрлі деңгейде болуы басты мәселе болып қалуда. Екіншіден, көптеген білім беру мекемелерінде материалдық-техникалық база мен арнайы бейімделген инфрақұрылымның жеткіліксіздігі баланың еркін әлеуметтенуіне кедергі келтіреді. Үшіншіден, қоғамдағы стереотиптер мен ерекше балалардың қабілеттеріне деген сенімсіздік инклюзияның тиімділігін төмендетеді [6, 28-б.].

Болашақта ерекше балаларды әлеуметтендіру үрдісін жетілдіру үшін цифрлық технологияларды енгізу, онлайн платформалар арқылы ресурстарға қол жеткізуді қамтамасыз ету және қоғамда инклюзивті мәдениетті қалыптастыру қажет. Инклюзивті ортада тәрбиеленген бала қоғамға тезірек бейімделіп, эмоционалды тұрақтылық пен өзіне деген сенімділікті қалыптастырады. Мұндай қолдаудың нәтижесі ұзақ мерзімді болып, баланың мектепке дейінгі және мектептік кезеңдердегі табысты дамуына тікелей ықпал етеді [7, 56-б.].

Қорыта келе, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше балаларды әлеуметтендіру – бұл тек педагогикалық міндет қана емес, бұл әлеуметтік саясаттың стратегиялық бағыты. Баланың бойындағы әлеуетті дер кезінде анықтап, оған кешенді қолдау көрсету арқылы біз қоғамның теңқұқылы мүшесін қалыптастырамыз. Қазақстанның білім беру жүйесінде бұл бағытты күшейту – елдің әлеуметтік және интеллектуалдық дамуының маңызды факторы болып қала бермек.

**Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций у детей. – Москва: Педагогика, 1983.
2. Жұмабекова, Ф. Инклюзивті білім берудің теориясы мен практикасы. – Алматы: Қазақ университеті, 2020.
3. Құлбаев, Ж., & Жүнісова, А. Ерте жастағы балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау // Арнайы педагогика журналы, 2019.
4. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық жоспары, 2021.
5. Менчинская, Н. А. Педагогическая психология раннего возраста. – Санкт-Петербург: Речь, 2017.
6. Оразалиева, А. Ерте араласу қызметтерінің тиімділігі // Дефектология және инклюзивті білім, 2022.
7. Бронфенбреннер, У. Экология человеческого развития. – Москва: Смысл, 2011.

**Олейникова М.А.**, НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени Е.А.Букетова», дефектолог.

**Сакаева А.Н.**, НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени Е.А.Букетова», ассоциированный профессор, кандидат педагогических наук, кафедра специального и инклюзивного образования.

**ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ И ТРУДНОСТЯМИ ОБЩЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ЦЕНТРА**

В современной педагогической и психологической науке семья рассматривается как ключевой институт первичной социализации ребёнка, определяющий характер его эмоционального, коммуникативного и социального развития. В дошкольном возрасте именно семейная среда выступает ведущим фактором формирования базовых навыков общения, совместной деятельности и взаимодействия с окружающими. В этой связи особое внимание исследователей привлекают семьи, воспитывающие детей с нарушениями и трудностями общения и социального взаимодействия, поскольку данные особенности развития существенно трансформируют как детско-родительские отношения, так и функционирование семьи в целом.

Нарушения и трудности общения у детей дошкольного возраста проявляются в разнообразных формах: сниженной потребности в контакте со сверстниками и взрослыми, ограниченном использовании речевых и неречевых средств общения, трудностях понимания социальных норм и правил, недостаточной способности к совместной деятельности и эмоциональному отклику. По мнению Л.С. Выготского, дефицит социального взаимодействия в раннем возрасте ограничивает возможности психического развития ребёнка, поскольку именно в общении формируются высшие психические функции и социальные способы поведения. Следовательно, особенности развития общения ребёнка напрямую определяют характер и содержание воспитательного воздействия семьи [1].

Семьи, воспитывающие детей с трудностями социального взаимодействия, как правило, функционируют в условиях повышенной эмоциональной, педагогической и социальной нагрузки. Исследования показывают, что родители таких детей нередко сталкиваются с ситуацией неопределённости, связанной с отсутствием чёткого понимания причин трудностей развития и перспектив социализации ребёнка. Это состояние сопровождается тревожностью, внутренним напряжением и поиском внешних источников поддержки, что отражается на устойчивости семейной системы.

Появление в семье ребёнка с особыми потребностями становится серьёзным психоэмоциональным испытанием для всех её членов и нередко приводит к существенным изменениям сложившегося образа жизни и характера внутрисемейных отношений. Такая ситуация сопровождается высоким уровнем стресса, источниками которого выступают как объективные трудности ухода и воспитания ребёнка, так и субъективные переживания родителей. Е.А. Савина отмечает, что родительское напряжение со временем может не ослабевать, а, напротив, нарастать, что связано с формированием пессимистических ожиданий относительно возможностей и перспектив развития ребёнка. Особые физиологические и психические особенности ребёнка требуют от родителей постоянного включения в процесс взаимодействия с окружающим миром, в котором взрослый фактически выполняет роль посредника между ребёнком и социальной средой. В случаях, когда семья не располагает достаточными ресурсами для преодоления возникающих трудностей, у родителей постепенно усиливаются тревожные состояния и формируется устойчивое чувство вины. Исследователи подчёркивают, что наиболее уязвимой в данной ситуации оказывается мать, поскольку именно она, как правило, несёт основную ответственность за уход и воспитание ребёнка. Психоэмоциональное напряжение у женщин может сопровождаться острыми эмоциональными реакциями, возникновением страхов, ощущением одиночества и утраты жизненных ориентиров. Постоянная включённость в заботу о

ребёнке, высокая интенсивность бытовых обязанностей и ограниченность времени для восстановления приводят к накоплению физического и эмоционального истощения. В результате матери нередко оказываются в состоянии хронической усталости, что повышает риск развития депрессивных состояний и снижает качество их психологического благополучия [2].

Однако источником трудностей в семьях, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, является не только высокий уровень стресса. Анализ научных работ показывает, что в подобных семьях нередко формируются специфические модели родительского поведения, которые могут оказывать неблагоприятное влияние на процесс социализации ребёнка. Так, Л. Е. Сикорская и С. Ю. Танцюра обращает внимание на то, что в условиях эмоционального напряжения и неопределённости родители могут неосознанно демонстрировать формы взаимодействия, препятствующие полноценному развитию коммуникативных и социальных навыков ребёнка [3].

Одной из таких форм является скрытое или явное эмоциональное отвержение, проявляющееся в снижении интереса к внутреннему миру ребёнка, дефиците внимания и эмоциональной поддержки, а в ряде случаев – в жёстких или насильственных способах обращения. Особо подчёркивается феномен психологического отвержения, при котором ребёнок начинает воспринимать себя как «неполноценного», «недостойного принятия и любви». Подобный опыт оказывает разрушительное воздействие на эмоциональное состояние ребёнка, формируя сниженный фон настроения, неуверенность в себе, пассивность и избегание социальных контактов.

Наряду с этим в научной литературе описывается и противоположная стратегия родительского поведения – гиперопека. В основе данной модели часто лежит неосознаваемое чувство вины, жалости или стремление компенсировать имеющиеся нарушения развития. Родители берут на себя выполнение большинства действий за ребёнка, ограничивая его самостоятельность и инициативу. В результате ребёнок лишается возможности пробовать свои силы в социальном взаимодействии, что особенно неблагоприятно для детей с уже имеющимися трудностями общения, поскольку снижает их адаптационный потенциал и закрепляет зависимую позицию.

Одним из неблагоприятных стилей воспитания является гиперпротекция, когда родители лишают ребенка самостоятельности, ставят многочисленные ограничения и запреты. У детей такие запреты могут приводить к переживаниям фрустрации, ситуациям неудачи и вызывать протестное поведение с аффективными реакциями, агрессией. С другой стороны, когда чрезмерно опекающий и авторитарный родитель принимает решения за ребенка, защищает его даже от

незначительных или воображаемых трудностей, у ребенка может развиться зависимое поведение, отсутствие ответственности, снижение мотивации и трудности в общении с другими. Они характеризуются недооценкой личного и социального благосостояния детей [4].

В работах Е. Ф. Мазанюк выделяется ещё одна форма дисфункционального родительского отношения – скрытое неприятие особенностей развития ребёнка. Оно проявляется в стремлении взрослых «нормализовать» развитие ребёнка, ориентируясь на внешние социальные стандарты или личные ожидания. В таких случаях родители акцентируют внимание не на реальных возможностях ребёнка, а на необходимости достижения определённых результатов любой ценой. Это приводит к предъявлению завышенных, несоизмерных возрасту и состоянию требований, что может стать источником длительной психотравматизации. В ситуации неуспеха ребёнок сталкивается с обесценивающими высказываниями или моральным давлением, что снижает его мотивацию к деятельности и стремление к социальным контактам [5].

При другом неблагоприятном варианте семейного воспитания-эмоциональном отвержении - устанавливается большая дистанция в отношениях между родителями и детьми с нарушениями речевого развития, и ребенок может ощущать себя помехой в жизни родителей. Причиной является отождествление ребенка с какими-то отрицательными моментами в собственной жизни родителей. Вследствие такого отношения у детей наблюдается низкий уровень самооценки и уверенности в себе, не развивается чувство доверия к людям. Из-за отсутствия привязанности между матерью и ребенком происходит отвержение ребенком собственного «Я», что приводит к глобальному отвержению мира социальных отношений. Эмоциональное отвержение ребенка является отрицательным эмоциональным опытом, приводящим к «остановкам мышления» - угасанию реакций приближения к объектам, связанным с родителями, и одновременным развитием реакций избегания. У ребенка отмечается низкий уровень любознательности вследствие родительских запретов и равнодушия [6].

Исследования В.М. Волкова и Е.В. Хлыстова, выполненные на выборке подростков с ограниченными возможностями здоровья, показывают, что избыточный контроль со стороны взрослого окружения и ограничение самостоятельности воспринимаются детьми как непонимание их внутреннего мира. Неспособность взрослых учитывать эмоциональные переживания ребёнка и стремление к автономии усиливают чувство тревоги, внутреннего напряжения и социальной изоляции. Хотя данные выводы получены на подростковом этапе, они имеют важное значение и для дошкольного возраста, поскольку подобные установки формируются значительно раньше [7].

В.В. Ткачева выделила и описала группы родителей детей с ОВЗ:

1) родители со сверхконтролем. Они объясняют свою личную пассивность, некоторую отстраненность от активной жизни тем, что борьба за здоровье ребенка израсходовала их силы;

2) у родителей преобладает пессимизм - всё происходящее рассматривается, как безвыходное. Активность снижена из-за повышенного чувства вины;

3) у родителей эмоционально-лабильной группы - демонстративность в поведении и суждениях, артистичность и желание обратить внимание, склонность к истероидным реакциям в стрессовых ситуациях.

4) нетерпеливость и импульсивность характерна для матерей и отцов импульсивной группы. Они не рассматривают рождение ребенка с ОВЗ как трагедию. Поэтому родители ищут самых лучших специалистов.

5) для ригидных родителей характерна трезвая оценка жизненных обстоятельств, выносливость в стрессовых ситуациях и максимальная потребность в избавлении их детей от заболевания.

6) для тревожных матерей свойственна высокая чувствительность и подвластность воздействиям среды, повышенная чуткость к опасности. Матери отличаются особо тесными, эмоционально наполненными отношениями со своими детьми. Таким матерям присуща гиперопека;

7) низкая потребность в коммуникации, эмоциональная холодность - черта индивидуалистической категории родителей является;

8) оптимистическая группа отличается высоким уровнем жизнелюбия и уверенности в себе, но может наблюдаться беспечность и эмоциональная незрелость [8].

Практика психолого-педагогического консультирования семей также подтверждает многообразие проблем, с которыми сталкиваются родители детей с трудностями общения и социального взаимодействия. В исследованиях В.В. Ткачёвой отмечается, что обращения к специалистам чаще всего связаны с вопросами обучения и воспитания ребёнка, трудностями его взаимодействия со сверстниками, нарушениями внутрисемейных отношений и недостаточным пониманием возможностей ребёнка со стороны педагогов. Нередко выявляются проблемы супружеских отношений, возникшие на фоне особенностей развития ребёнка, а также случаи эмоциональной холодности или дистанцирования одного из родителей.

В научной литературе подчёркивается, что особенности коммуникативного развития ребёнка существенно влияют на трансформацию родительских установок и ожиданий. Родители детей с нарушениями общения часто вынуждены пересматривать свои представления о нормах развития, что может приводить к снижению требований и ограничению самостоятельности

ребёнка. Подобная стратегия, ориентированная на защиту ребёнка от возможных неудач, нередко сопровождается сужением его социального опыта и уменьшением количества ситуаций взаимодействия со сверстниками.

В то же время ряд авторов указывают, что родители демонстрируют высокий уровень вовлечённости в жизнь ребёнка, стремясь компенсировать его трудности за счёт постоянного контроля и помощи. Однако гиперопека, формирующаяся в условиях тревожности и неуверенности, может препятствовать развитию инициативности и коммуникативной активности ребёнка, усиливая зависимость от взрослых [9].

Особое место в характеристике таких семей занимает эмоциональный климат. Исследования в области семейной психологии показывают, что родители детей с трудностями общения подвержены эмоциональному выгоранию, чувству вины и социальной изоляции. Длительное эмоциональное напряжение снижает качество внутрисемейного общения, делая его менее вариативным и эмоционально насыщенным, что особенно неблагоприятно для детей дошкольного возраста, нуждающихся в богатом коммуникативном опыте.

Системный подход к анализу семьи позволяет рассматривать её как динамическую структуру, в которой особенности развития ребёнка влияют на распределение ролей, стиль взаимодействия и степень вовлечённости членов семьи. В семьях, воспитывающих детей с нарушениями общения, нередко наблюдается концентрация воспитательных функций у одного из родителей, чаще всего матери, что приводит к дисбалансу внутрисемейных отношений и снижению адаптационных возможностей семьи.

Особенностями взаимоотношений родителей в семьях, воспитывающих детей с нарушениями речи, проявляются:

- 1) в искаженном когнитивном видении ребенка, что отражается в преувеличении проблемного характера уровня психического развития ребенка и недооценке его способностей;
- 2) в несбалансированности противоположных воспитательных действий: попытка предоставить ребенку автономию, с одной стороны, и симбиоз, суперконтроль, с другой;
- 3) в противоречивости проявлений воспитательных действий, характеризующих движение «навстречу ребенку» (сотрудничество, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация или симбиоз) на фоне недостаточной эмоциональной окраски эмоциональных отношений с ним [4].

Значимой характеристикой таких семей является уровень педагогической компетентности родителей. Родители дошкольников с трудностями социального взаимодействия часто испытывают дефицит знаний о закономерностях развития общения, возрастных возможностях

ребёнка и эффективных стратегиях поддержки. В результате воспитательные воздействия носят интуитивный характер, что снижает их целенаправленность и эффективность.

В казахстанских исследованиях проблема семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, рассматривается в контексте развития инклюзивного образования и системы психолого-педагогического сопровождения. И.Г. Елисеева и А.К. Ерсарина подчёркивают, что семьи таких детей нуждаются в комплексной поддержке, направленной не только на коррекцию нарушений у ребёнка, но и на формирование у родителей адекватных представлений о его возможностях и перспективах развития. Отсутствие системного взаимодействия между семьёй и образовательной организацией, по мнению авторов, существенно снижает эффективность коррекционно-развивающей работы [10].

Кроме того, исследования показывают, что семьи детей с трудностями общения часто сталкиваются с социальной изоляцией и ограничением социальных контактов. Родители могут избегать участия в общественных мероприятиях, общения с другими семьями, посещения детских коллективов, что связано как с опасениями негативной оценки, так и с объективными трудностями поведения ребёнка в социальных ситуациях. Данный фактор дополнительно сужает коммуникативное пространство ребёнка и усиливает его зависимость от внутрисемейного общения.

А. Ахметова, Б. Амангелды, И. Ергали, А. Сембай подчёркивают, что успешная социализация ребёнка с коммуникативными трудностями во многом определяется готовностью семьи к принятию его индивидуальных особенностей и выстраиванию партнёрских отношений с педагогами и специалистами сопровождения. При отсутствии такой готовности возрастает риск формирования у родителей устойчивых негативных установок по отношению к образовательной среде, что препятствует активному включению семьи в процесс развития ребёнка [11].

Анализ научных источников позволяет выделить ряд типичных характеристик семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушениями и трудностями общения и социального взаимодействия:

- повышенная эмоциональная напряжённость и тревожность родителей;
- недостаточный уровень педагогической компетентности в вопросах развития общения и социализации;
- деформация воспитательных стратегий (гиперопека, избыточный контроль, ограничение социальной активности ребёнка);
- потребность в междисциплинарной помощи и сопровождении со стороны специалистов;

– высокая значимость поддержки со стороны образовательной организации и специалистов сопровождения.

Таким образом, семья ребёнка дошкольного возраста с нарушениями и трудностями общения и социального взаимодействия представляет собой особый объект педагогического сопровождения. Её характеристика определяется не только спецификой развития ребёнка, но и комплексом социально-психологических факторов, влияющих на воспитательный потенциал семьи. Это обуславливает необходимость разработки и реализации системных моделей педагогического сопровождения, ориентированных на поддержку родителей, развитие их компетентности и формирование благоприятной коммуникативной среды для социализации ребёнка.

#### **Список использованной литературы:**

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с.
2. Савина Е. А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Е. А. Савина // М.: Владос. — 2008. — 224 с.
3. Сикорская, Л. Е. Комплексное сопровождение и поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ: изучение потребностей семей с детьми с ОВЗ / Л. Е. Сикорская, С. Ю. Танцюра // Отечественный журнал социальной работы. — 2023. — № 3(94). — С. 109-117. — EDN CVKKFJ.
4. Шипилова Е. В., Кабушко А. Ю., Пашкова Я. В. Особенности функционирования семей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-4. С. 339-341
5. Мазанюк, Е. Ф. Особенности воспитания ребенка с ОВЗ в семье как психолого-педагогическая проблема / Е. Ф. Мазанюк // Флагман науки. — 2024. — № 7(18). — С. 61-64.
6. Ягафарова, А. А. Социально-психологические проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ / А. А. Ягафарова, А. Ф. Фазлыева // Молодой ученый. — 2023. — № 17(464). — С. 286-289. — EDN RHWGTS.
7. Волкова В. М. Взаимосвязь стиля семейного воспитания и проявлений тревожности у детей подросткового возраста с нарушением слуха / В. М. Волкова, Е. В. Хлыстова // Специальное образование. — 2013. — № 1. — С. 33–39.
8. Ткачёва В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева // М.: Национальный книжный центр. — 2014. — 160 с.
9. Любичкая К.А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей : дисс. на соиск. уч. степ. к.п.н. Москва, 2020. — 159 с.
10. Елисеева, И. Г., Ерсарина, А. К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации. — Алматы: ННПЦ КП, 2019. — 118 с.
11. Инструкция работы социального педагога по профессиональному взаимодействию с семьей / А. Ахметова, Б. Амангелды, И. Ергали, А. Сембай // Образование в XXI веке : Материалы V Международной научно-практической конференции. — Москва: Развитие образования, 2022. — С. 303-309.

**Омарова.Ұ.Р.**, Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті,  
Педагогика факультеті, тобы СП-23-2к

**Шамшенова Э.Ж.**, п. ф. м, аға оқытушы

## **ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУ**

Ерекше білім беруді қажет ететін (ЕББҚ) балаларды жалпы білім беретін мектеп ортасына интеграциялау — заманауи білім беру жүйесінің стратегиялық басымдығы ғана емес, бұл қоғамның адамгершілік деңгейінің көрсеткіші. Алайда, инклюзия процесі тек физикалық қолжетімділікпен, яғни мектептерге пандустар мен арнайы құрылғылар орнатумен ғана шектелмеуі тиіс. Білім берудің нақты сапалық көрсеткіші — баланың оқу үрдісіне іштей тартылуы мен оның мотивациялық сферасының тұрақты дамуы болып табылады. Оқу мотивациясының төмендігі ЕББҚ балалардың басым көпшілігіне тән мәселе, өйткені олардың бойындағы когнитивті, сенсорлық немесе физикалық шектеулер жиі сәтсіздіктерге әкеледі. Бұл зерттеу жұмысында біз ерекше балалардың білім алуға деген ынтасын арттырудың ғылыми негізделген жолдары мен осы жолда кездесетін әдістемелік кедергілерді жан-жақты қарастырамыз. Біздің ойымызша, мотивацияны қалыптастыру — бұл тек педагогтың емес, бүкіл мектеп қоғамдастығының, соның ішінде психологиялық қызмет пен ата-аналардың жүйелі жұмысының нәтижесі. Инклюзивті білім берудің табыстылығы баланың академиялық үлгерімімен ғана емес, оның оқуға деген оң көзқарасымен өлшенеді.

Мотивация мәселесін зерттеудегі іргелі еңбектердің бірі — Л.С. Выготскийдің «дамудың жақын аймағы» (зона ближайшего развития) теориясы. Бұл теория инклюзивті білім беруде шешуші рөл атқарады. ЕББҚ балалар үшін оқу тапсырмасының күрделілігі олардың қазіргі мүмкіндігінен сәл жоғары, бірақ ересек адамның немесе педагог-ассистенттің көмегімен орындалатындай деңгейде болуы тиіс.[1, 5126] Егер ұсынылған тапсырма баланың мүмкіндігінен тым жоғары болса, оқушы түңіліп, оқудан мүлдем бас тартады; ал егер тым жеңіл болса, танымдық қызығушылық жоғалады. Біздің ойымызша, инклюзивті сыныптағы мұғалімнің басты шеберлігі — әр баланың жеке мүмкіндігін ескере отырып, осы нәзік теңгерімді таба білуінде. Мотивацияның ішкі және сыртқы факторлары баланың өз-өзін бағалауымен және қоршаған ортадан алатын эмоционалдық кері байланысымен тікелей байланысты. Оқушы өзінің оқу процесіндегі субъективті рөлін сезінгенде, оның танымдық қажеттіліктері жаңа деңгейге көтеріледі [2, 1206].

ЕББҚ балалардың мотивациялық құрылымының бұзылуына әсер ететін басты психологиялық проблема — «үйретілген дәрменсіздік» (выученная беспомощность) феномені. Бұл жағдай баланың санасында «мен бәрібір істей алмаймын», «бұл мен үшін тым қиын» деген теріс қондырғылардың қалыптасуымен сипатталады. Көбінесе бұл баланың өткен тәжірибесіндегі сәтсіздіктердің жиынтығынан туындайды. Біздің ойымызша, бұл мәселені шешу үшін қолданыстағы педагогикалық бағалау жүйесін түбегейлі өзгерту қажет. Инклюзивті ортада бағалау баланың сыныптастарымен салыстырғандағы жетістігі емес, оның өз өткенімен салыстырғандағы ілгерілеуі (индивидуальный прогресс) негізінде жүруі тиіс. Тек сонда ғана оқушы өз еңбегінің нәтижесін көріп, келесі тапсырмаға деген құштарлығы оянады және өзіне деген сенімділігі нығая түседі. Сәтсіздіктен қашу мотивациясын жетістікке жету мотивациясына алмастыру — ұзақ уақыттық түзету жұмысын қажет етеді [3, 368б].

Оқу мотивациясын арттырудың ең маңызды практикалық құралы — мультисенсорлық оқыту әдісі. Ерекше балалардың ақпаратты қабылдау каналдары (көру, есту, иіскеу, сезу) әртүрлі деңгейде дамығандықтан, сабақты тек сөзбен түсіндіру жеткіліксіз. Интерактивті технологиялар, дыбыстық сүйемелдеулер мен тактильді (қолмен ұстауға болатын) дидактикалық материалдарды кешенді қолдану баланың шашыраңқы зейінін тұрақтандыруға көмектеседі. Біздің ойымызша, көрнекілік материалдары тек сурет ретінде емес, баланың физикалық әрекет жасауына мүмкіндік беретін белсенді құрал ретінде қызмет етуі керек. Мәселен, математикалық амалдарды арнайы таяқшалармен, геометриялық пішіндерді модельдеумен немесе тарихи оқиғаларды рөлдік ойындар арқылы сахналау баланың эмоционалдық жадында ұзақ сақталып, оқуға деген құлшынысын арттырады. Сенсорлық қабылдаудың әртүрлілігі мидың жаңа нейрондық байланыстарын қалыптастырып, когнитивті функцияларды белсендіреді [4, 154б].

Оқу мотивациясына әсер ететін тағы бір маңызды фактор — әлеуметтік ортаның психологиялық ахуалы. Инклюзивті сыныптағы эмоционалдық климат баланың оқуға деген ынтасына тікелей әсер етеді. Егер оқушы өзін қауіпсіз сезінсе, қателесуден қорықпаса және ұжым оны қабылдаса, оның танымдық белсенділігі табиғи түрде арта түседі. Біздің ойымызша, құрдастардың қолдауы (peer support) — ересек адамның мақтауынан да күшті мотиватор болуы мүмкін. Сау балалар мен ерекше балалардың бірлесе орындаған шығармашылық жобалары немесе топтық жарыстары ерекше баланың әлеуметтік статусын көтереді. Бұл жерде мұғалімнің басты рөлі — балалар арасындағы толеранттылықты, мейірімділікті және өзара көмек құндылықтарын күнделікті әрекет арқылы қалыптастыруда жатыр. Әлеуметтік оқшаулауды болдырмау — мотивацияны сақтаудың алғышарты [5, 76].

Педагог-ассистенттің (тьютордың) қызметі де оқу мотивациясын басқаруда стратегиялық рөл атқарады. Алайда, мұнда жиі кездесетін қателік — тьютордың баланы тым қатты қамқорлыққа алуы (гиперопека). Тьютор балаға тапсырманы орындап бермеуі керек, ол тек баланың өз бетінше жұмыс істеуіне бағыттайтын «көпір» қызметін атқаруы тиіс. Біздің ойымызша, тьютордың басты мақсаты — баланы біртіндеп сыртқы көмектен арылтып, оның дербестік дағдыларын дамыту. Бала «мен мұны өзім істедім!» деген сезімді сезінгенде, оның ішкі мотивациясының ең жоғарғы сатысы оянады. Бұл бағытта тьютор мен пән мұғалімінің арасындағы тығыз байланыс пен ортақ стратегияның болуы өте маңызды. Олардың іс-әрекеттерінің үйлесімділігі баланың оқу процесіндегі қарама-қайшылықтарды жояды [6, 285б].

Ақпараттық технологияларды оқу үрдісіне енгізу — инклюзиядағы мотивациялық мәселелерді шешудің жаңа мүмкіндігі. Оқыту бағдарламаларын ойын түріне келтіру (гамификация) балаға жедел кері байланыс алуға мүмкіндік береді. Виртуалды марапаттар, деңгейлерден өту және қызықты кейіпкерлер баланың қызығушылығын ұзақ уақыт бойы сақтап тұрады. Сонымен қатар, компьютерлік бағдарламалардың артықшылығы — олар баланың қателігіне эмоционалды түрде жауап бермейді, бұл ЕББҚ балалардағы мазасыздық деңгейін төмендетеді. Біздің ойымызша, заманауи білім беру кеңістігінде арнайы бейімделген бағдарламалық қамтамасыз етулерді қолдану — оқу үдерісін стандартты емес, жанды әрі қызықты процеске айналдырудың төте жолы. Сандық технологиялар жеке оқу траекториясын құруға мүмкіндік беріп, баланы өз бетінше ізденуге итермелейді.

Мотивация мәселесі мектеп табалдырығымен шектелмейді. Отбасымен тығыз жұмыс жасау — баланың білім алуға деген ынтасының тұрақтылығын қамтамасыз ететін фактор. Ата-ананың бала мүмкіндігіне сенбеуі немесе одан тым жоғары нәтиже талап етуі баланың мотивациясын мүлдем жоюы мүмкін. Сондықтан, мектеп пен үй арасындағы бірыңғай педагогикалық талаптар мен қолдау жүйесін құру қажет. Біздің ойымызша, ата-аналарды оқу үрдісіне серіктес ретінде тарту, оларға баламен үйде жұмыс істеудің қарапайым әрі қызықты әдістерін үйрету — баланың психологиялық тұрақтылығы мен оқуға деген оң көзқарасын нығайтады. Ата-ананың қолдауы бала үшін ең жоғары марапат пен ынталандыру құралы болып табылады [7, 210б].

ЕББҚ балалардың оқу мотивациясын арттырудағы тағы бір өзекті мәселе — мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі. Педагогтың инклюзивті сыныпта жұмыс істеуге дайындығы тек біліммен ғана емес, оның эмоционалдық төзімділігімен де өлшенеді. Көптеген мұғалімдер ерекше балалармен жұмыс істегенде қиындықтарға тап болып, өздерінің кәсіби дәрменсіздігін сезінуі мүмкін. Біздің ойымызша, мұғалімдерді жүйелі түрде әдістемелік қолдау, оларға ЕББҚ балалардың психологиясын түсіндіру және мотивациялық стратегияларды үйрету — жалпы білім

беру сапасын арттырудың алғышарты. Мұғалімнің мотивациясы жоғары болса, ол баланың да ынтасын оята алады.

Түйіндей келе, ЕББҚ балалардың оқу мотивациясын арттыру — бұл тек білім беру мәселесі емес, бұл терең психологиялық және әлеуметтік жауапкершілік. Мотивация — баланың білімге деген ерікті қадамы, ал мұғалімнің міндеті — сол қадамды басуға жағдай жасау. Бұл процесс педагогтан тек кәсіби біліктілікті емес, сонымен қатар үлкен төзімділікті, мейірімділікті және әр баланың ерекшелігіне деген құрметті талап етеді. Біздің ойымызша, табысты инклюзияның формуласы: баланы сәттілікке бағыттау, мультисенсорлық оқытуды қолдану және сыныптағы достық атмосфераны құру болып табылады. Инклюзивті білім берудің түпкі мақсаты — баланың тек мектеп бағдарламасын меңгеруі емес, оның қоғамның белсенді және бақытты мүшесі болып қалыптасуына қажетті ішкі қозғаушы күшін ояту. Біздің зерттеуіміз көрсеткендей, баланың бойындағы табиғи қызығушылықты сақтап қалу арқылы біз оның ертеңгі күнгі әлеуметтік бейімделуіне жол ашамыз.

#### **Список использованной литературы:**

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. (Собрание трудов по коррекционной педагогике). — М.: Смысл, Эксмо, 2020. — 512 б.
2. Силчевич М. Н. Формирование учебной мотивации как фактор успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями. — СПб.: Нева, 2020. — 120 б.
3. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. — 368 б.
4. Беткер Л. М. Особенности учебной мотивации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: Монография. — Екатеринбург: УрГПУ, 2021. — 154 б.
5. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2019. — № 1. — Б. 3–10.
6. Маллаев Д. М. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: Учебник для вузов. — М.: Юрайт, 2022. — 285 б.
7. Айтбаева А. Б. Инклюзивті білім берудің психологиялық-педагогикалық негіздері: Оқу құралы. — Алматы: Қазақ университеті, 2020. — 210 б.

**Оразова.А.Р.**, академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, тобы СП-23-2К.

**Шамшенова Э.Ж.**, п ф м, аға оқытушы

### **СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕ КЕМШІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ТҮЗЕТУДЕГІ ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫННЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Қазіргі таңда балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейі ерекше назар аударуды қажет етеді. Сөйлеу тілінде кемшілігі бар балалар көбінесе тұйық, өзіне сенімсіз келеді және қатарластарымен

қарым-қатынасқа түсуде қиындықтарға тап болады. Мұндай балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі ең тиімді құрал -дидактикалық ойын. Ойын -баланың жетекші әрекеті ғана емес, сонымен қатар оның сөйлеу тілін жүйелі түрде қалыптастырудың негізгі тәсілі. Сөйлеу тілінің бұзылыстары баланың тек қарым-қатынас аясын шектеп қана қоймай, оның психологиялық дамуына, зейініне және есте сақтау қабілетіне де әсер етеді. Логопедиялық жұмыста дидактикалық ойындарды қолдану — баланың қызығушылығын ояту арқылы қиын дыбыстарды машықтандыруға және сөздік қорды байытуға мүмкіндік береді.

### **Дидактикалық ойынның басты міндеттері**

Сөйлеу тілінде ақауы бар балаларға арналған ойындар келесі бағыттарды қамтуы тиіс:

**Фонематикалық есту қабілетін дамыту:** Дыбыстарды бір-бірінен ажырата білу.

**Дыбыс айтуды дұрыстау:** Артикуляциялық аппаратты жаттықтыру.

**Сөздік қорды молайту:** Зат есім, сын есім, етістіктерді орынды қолдану.

**Грамматикалық құрылымды қалыптастыру:** Сөздерді септеу, көпше түрде айту.

**Ұсақ моториканы дамыту:** Саусақ ойындары арқылы сөйлеу орталығын белсендіру.

### **Түзету жұмысындағы ойынның ерекшеліктері**

Тіл кемістігі бар балалармен жұмыс істеуде ойынның өзіндік ерекшеліктері мен талаптары бар:

<b>Ерекшелік</b>	<b>Сипаттамасы</b>
<b>Көрнекілік</b>	Балалар ақпаратты көзбен көру арқылы жақсы қабылдайды. Сондықтан ойыншықтар мен суреттер ашық, түсінікті болуы шарт.
<b>Қайталану принципі</b>	Дыбысты автоматтандыру үшін бір ойынды бірнеше нұсқада жиі қайталап тұру қажет.
<b>Кезеңділік</b>	Ойын ең қарапайым тапсырмалардан басталып («бұл не?»), күрделі сөйлем құрауға көшуі тиіс.
<b>Эмоционалды фон</b>	Бала өзін еркін сезінгенде ғана сөйлеуге тырысады. Сәтсіздік үшін айыптауға болмайды.

Адамның жан дүниесінің қалыптасуы мен дамуы оның қоршаған ортамен өзара әрекеттесуі арқылы жүзеге асады. Әлеуметтік өмірге бейімделу, түрлі іс-әрекеттерге қатысу, қарым-қатынас орнату – осының барлығы баланың тұлғалық дамуына тікелей әсер етеді (4, 15-б.). Осындай әрекеттердің ішінде ойын ерекше орын алады. Себебі ойын – баланың табиғи қажеттілігі, оның жетекші әрекеті және дамудың ең тиімді жолдарының бірі болып табылады.

Ойын әрекеті баланың психикалық үрдістерін жан-жақты дамытуға ықпал етеді. Ойын барысында бала ойланады, салыстырады, талдайды, есте сақтайды және өз эмоциясын білдіреді. Сонымен қатар ойын баланың қиялын дамытып, шығармашылық қабілетін жетілдіреді. Бұл

процестер сөйлеу тілінің қалыптасуына тікелей әсер етеді (10, 52-б.). Ғылыми зерттеулерде ойынның бала дамуындағы рөлі ерекше атап көрсетіледі. Ойын арқылы бала қоршаған ортаны танып қана қоймай, әлеуметтік тәжірибе жинақтайды. Сонымен қатар бала ойын барысында ережелерді сақтауды, өз әрекетін бақылауды және жоспарлауды үйренеді, бұл оның ерік-жігерін дамытады (6, 60-б.).

Сөйлеу тілінде кемшілігі бар балалар үшін ойынның маңызы ерекше. Мұндай балаларда дыбыстарды дұрыс айтпау, сөздік қордың аз болуы, сөйлем құрауда қиындықтар, байланыстырып сөйлеудің жеткіліксіз дамуы байқалады. Сонымен қатар олардың көпшілігінде қарым-қатынасқа түсу кезінде тұйықтық немесе сенімсіздік байқалады. Сондықтан ойын арқылы жүргізілетін түзету жұмыстары олардың эмоционалдық жағдайын жақсартып, қарым-қатынасқа белсенді тартуға мүмкіндік береді (7, 25-б.).

Дидактикалық ойын – оқыту мен тәрбиелеудің арнайы ұйымдастырылған формасы болып табылады. Оның негізгі мақсаты – баланың танымдық қабілетін дамыту, сөйлеу тілін жетілдіру, білім мен дағдыларды қалыптастыру (2, 14-б.). Ойын арқылы оқыту мектепке дейінгі кезеңде ең тиімді әдіс болып саналады, себебі бала ақпаратты ойын арқылы тез әрі жеңіл қабылдайды. Бала жаңа білімді белсенді әрекет арқылы меңгереді. Сондықтан дидактикалық ойындарда қайталау, жаттығу және тәжірибе маңызды орын алады. Егер оқу процесі қызықты және эмоционалды түрде ұйымдастырылса, бала білімді терең әрі тұрақты меңгереді.

Дидактикалық ойындар баланың қоршаған орта туралы түсінігін кеңейтеді. Бала бақылау, тыңдау және тәжірибе арқылы алған білімін ойын барысында бекітеді. Сонымен қатар ойын оның ойлау операцияларын (салыстыру, талдау, жинақтау) дамытады. Сөйлеу тілінде ақауы бар балалармен жүргізілетін түзету жұмыстары белгілі бағыттарды қамтуы тиіс. Ең алдымен фонематикалық есту қабілетін дамыту қажет. Бұл балалардың дыбыстарды ажырата білуін қамтамасыз етеді (1, 62-б.). Фонематикалық қабылдауы дамымаған бала дыбыстарды шатастырып, дұрыс айта алмайды.

Дыбыс айтуды түзету барысында артикуляциялық жаттығулар ерекше маңызға ие. Арнайы ойындар арқылы тіл, ерін, жақ бұлшықеттері дамытылады. Бұл дыбыстарды дұрыс айтуға негіз болады. Сөздік қорды дамыту жұмыстары да жүйелі жүргізілуі тиіс. Балалар заттардың атауын, қасиетін, іс-әрекетін білдіретін сөздерді меңгереді. Сонымен қатар жаңа сөздерді сөйлем ішінде қолдануға үйренеді. Грамматикалық құрылымды қалыптастыру барысында балалар сөздерді дұрыс байланыстырып, сөйлем құрастыруға дағдыланады (8, 61-б.). Бұл олардың байланыстырып сөйлеуін дамытуға мүмкіндік береді. Ұсақ моториканы дамыту сөйлеу тілінің қалыптасуымен тығыз байланысты. Саусақ ойындары арқылы мидағы сөйлеу орталығы белсендіріледі.

Сондықтан логопедиялық сабақтарда ұсақ моторикаға арналған жаттығулар міндетті түрде қолданылуы тиіс (2, 70-б.).

Дидактикалық ойындардың тағы бір маңызды бағыты – диагностикалық қызметі. Ойын барысында педагог баланың даму деңгейін, сөйлеу ерекшеліктерін және қиындықтарын анықтай алады. Бұл түзету жұмысының дұрыс бағытын таңдауға көмектеседі. Сонымен қатар ойындардың тәрбиелік маңызы зор. Балалар ойын барысында тәртіп сақтауды, ережеге бағынуды, бір-біріне көмектесуді үйренеді (5, 82-б.). Бұл олардың әлеуметтік бейімделуіне оң әсер етеді. Дидактикалық ойындардың түрлері әртүрлі болады. Сөздік ойындар сөйлеу белсенділігін арттырады және ойлау жылдамдығын дамытады. Заттық ойындар баланың логикалық ойлауын қалыптастырады. Үстел үсті ойындары зейін мен есте сақтауды дамытады (9, 49-б.).

Дыбыстық ойындар сөйлеу тілін түзетуде ерекше рөл атқарады. Олар балаларды дыбыстарды дұрыс айтуға үйретеді. Лексикалық-грамматикалық ойындар сөздердің байланысын қалыптастырып, сөйлем құрастыруға көмектеседі. Сонымен қатар қазіргі кезде дидактикалық ойындарды ақпараттық технологиялармен ұштастыру да тиімді нәтиже береді. Интерактивті ойындар балалардың қызығушылығын арттырып, оқу процесін заманауи деңгейде ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Менің тәжірибемде дидактикалық ойындарды жүйелі қолдану балалардың сөйлеу тілін дамытуда жоғары нәтиже беретінін көрсетті. Балалар ойын барысында белсенділік танытып, өз ойын еркін жеткізуге үйренеді. Олардың сөздік қоры кеңейіп, сөйлеу дағдылары қалыптасады. Сонымен қатар балалардың өзіне деген сенімділігі артады және олар қарым-қатынасқа еркін түседі.

Қорытындылай келе, дидактикалық ойындар сөйлеу тілінде кемшілігі бар балаларды түзетуде ең тиімді құралдардың бірі болып табылады. Ойын барысында бала оқу процесін байқамай меңгереді, бұл оның қызығушылығын арттырады. Дұрыс ұйымдастырылған ойын баланың жан-жақты дамуына, мектепке дайындығына және қоғамға бейімделуіне ықпал етеді. Сондықтан әрбір педагог ойындарды баланың жеке ерекшеліктеріне сәйкес таңдап, жүйелі түрде қолдануы тиіс.\

#### **Список использованной литературы:**

1. Қожаназарова К., Баликешова В.С. Сөйлеу тілінің фонетикалық-фонематикалық жағын тексеру және дамыту. Алматы, 2003.
2. Есенқұлова Г.Ж. Ерте жастағы балаларға арналған дамыту ойындары мен жаттығулары. Алматы, 2012.
3. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников. Москва, 2004.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва, 1991.

5. Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва, 1978.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975.
7. Жукова Н.С. Логопедия. Москва, 1998.
8. Ткаченко Т.А. Развитие речи дошкольников. Москва, 2001.
9. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. Москва, 1986.
10. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва, 1968.

**Рамазан А. Қ.**, академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, студенті.

**Шамшенова Э. Ж.**, академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, п ф м, аға оқытушы.

### **ЗИЯТ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЗЕЙІНІН ДАМУЫҒА АРНАЛҒАН ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСЫ**

Зият бұзылысы бар балалар санатына танымдық іс-әрекеттің тұрақты бұзылыстарымен сипатталатын ақыл-ой кемістігі бар білім алушылар жатады. Зият бұзылысы жеке нозологиялық диагноз ретінде емес, аномальды дамудың әртүрлі түрлерін біріктіретін жалпыланған топтық ұғым ретінде қарастырылады. Бұл бұзылыстың негізгі ерекшелігі – мидың фило- және онтогенетикалық тұрғыдан кеш қалыптасатын күрделі функцияларының жеткіліксіз дамуы, сонымен қатар эволюциялық тұрғыдан ертерек қалыптасқан қарапайым психикалық функциялардың салыстырмалы түрде сақталуы болып табылады. Ақыл-ой кемістігінің барлық түрлеріне тән ортақ белгі – баланың орталық жүйке жүйесінің (ОЖЖ) органикалық зақымдануы нәтижесінде пайда болатын жүйке-психикалық дамудың тотальдылығы мен иерархиялық жеткіліксіздігі.

Аурулардың халықаралық жіктемесіне (МКБ-10) сәйкес ақыл-ой кемістігі интеллекттің төмендеу деңгейіне қарай төрт дәрежеге бөлінеді: жеңіл, орташа, ауыр және терең [1,135б]. Қазіргі кезде түзете оқыту педагогикасында интеллект бұзылысының жеңіл дәрежесіне қатысты зерттеулер жеткілікті жинақталған. Сонымен қатар VIII түрдегі мектептерде және жартылай инклюзивті білім беру жағдайында оқитын орташа дәрежедегі ақыл-ой кемістігі бар балалар ерекше назар аударуды қажет етеді, өйткені олар арнайы ұйымдастырылған түзету-дамыту көмегін талап етеді.

Ойлау процестерінің жеткіліксіз қалыптасуы орташа дәрежедегі ақыл-ой кемістігі бар балалардың интеллектуалдық және әлеуметтік дамуына кері әсерін тигізеді, оқу процесінің қарқынын баяулатады және оқу мотивациясының қалыптасуын қиындатады. Бұл жағдай

танымдық белсенділіктің төмендеуіне және оқу әрекетіне теріс көзқарастың қалыптасуына алып келеді. Осыған байланысты ойлау процестерін ерте кезеңнен бастап жүйелі және мақсатты түрде түзету баланың жалпы психикалық дамуының маңызды шарты болып табылады, әрі қарай оқуға дайындықты қамтамасыз етеді және екінші реттік ауытқулардың алдын алуға мүмкіндік береді.

Зейін – танымдық әрекеттің іріктемелігін қамтамасыз ететін негізгі психикалық процестердің бірі. Зейіннің арқасында бала жаңа ақпаратты қабылдап, өңдеп және меңгере алады. Ерте жаста балаларға көбінесе ырықсыз зейін тән болады: бала әлі өз әрекетін саналы түрде реттей алмайды, сыртқы тітіркендіргіштерге тез алаңдайды және көбінесе жарқын әрі эмоциялық әсерлі ынталандыруларға бағдарланады. Зейін баланың шыдамдылығы, ұйымдасқандығы және шоғырлана алу қабілетімен тығыз байланысты [2,496]. Зейіннің тұрақтылығын дамыту мінез-құлықтың ырықтылығын қалыптастыруға және оқу әрекетіндегі дербестікті арттыруға ықпал етеді. Жеткілікті деңгейде дамыған зейін баланың мектеп жағдайына табысты бейімделуінің және оқу материалын меңгеруінің маңызды шарты болып табылады.

Орташа дәрежедегі ақыл-ой кемістігі бар балаларда белгілі бір объектіге немесе тапсырмаға зейінді шоғырландыруда айқын қиындықтар байқалады. Олар тез алаңдайды, заттардағы өзгерістерді талдауда қиналады және көбінесе көргендерін үстірт түрде атап шығумен шектеледі. Мұндай балалардың зейінін көбінесе тек жарқын көрнекі материалдар арқылы ғана қысқа уақытқа тартуға болады.

Бұл санаттағы балалардың мотивациялық саласы жеткілікті деңгейде дамымаған, бұл оқу әрекетін ұйымдастыруды одан әрі қиындатады [3,966].

Ырықсыз зейіннің қалыптасуы баяу жүреді және тұрақсыз сипатқа ие болады. Зейіннің тұрақсыздығы қозу мен тежелу процестерінің тепе-теңдігінің бұзылуымен байланысты, нәтижесінде олардың біреуі басым болып кетеді. Ырықты зейін мақсаттылығының төмендігімен және тұрақсыздығымен сипатталады. Бала тапсырмаға деген қызығушылығын тез жоғалтады, бөгде әсерлерге алаңдайды, сондықтан зейінді сақтап тұру үшін тұрақты сыртқы қолдау қажет болады.

Алынған білімді өздігінен қолдану қиындық туғызады. Балалар тек қарапайым жалпылаулар жасай алады, оқиғалардың реттілігін және себеп-салдарлық байланыстарды анықтауда едәуір қиындықтарға тап болады.

Мәселелік жағдайларды шешу көбінесе ересек адамның көмегі арқылы жүзеге асырылады. Нұсқаулық толық түсінілмейді, әрекеттер импульсивті сипатта болады немесе алдыңғы тапсырмаларға ұқсастық бойынша орындалады. Тиімсіз әрекет тәсілдерін механикалық түрде қайталау байқалады.

Осындай жағдайларда зейінді түзету түзете-дамыту жұмысының негізгі бағыттарының бірі болып табылады, өйткені зейін білімді меңгерудің және танымдық белсенділікті қалыптастырудың базалық механизмі болып есептеледі.

Мектепке келген кезде орташа дәрежедегі зият бұзылысы бар балаларда ырықсыз зейін басым болады, бірақ арнайы ұйымдастырылған көмектің нәтижесінде біртіндеп ырықты зейін қалыптаса бастайды. Оның дамуы ересектердің жүйелі көмегі мен арнайы ұйымдастырылған әрекет жағдайында жүзеге асады. Ырықты зейіннің қалыптасуы жауапкершілік пен өзін-өзі бақылаудың дамуына байланысты болады және тапсырманың қызықты немесе қызықсыз болуына қарамастан оны соңына дейін орындауды талап етеді [3,1126].

Ырықты зейін оның негізгі қасиеттерінің дамуына қарай біртіндеп қалыптасады: көлемі, шоғырлануы, бөлінуі, ауысуы және тұрақтылығы.

Аталған қасиеттерді дамыту үшін диагностикалық және түзете-дамыту тапсырмалары қолданылады. Тәжірибе көрсеткендей, жаттығуларды ойын әрекетіне енгізу, соның ішінде сюжеттік-рөлдік және дидактикалық ойындарды пайдалану анағұрлым тиімді нәтиже береді. Келесі жаттығуларды қолдану кезінде оң нәтижелер байқалады: “Аяқталмаған суреттер”, “Егер ... болса не болады?”, “Есте сақта және қайтала”, “Ең зейінді”, “Қатені түзет”, “Қисынсыз әңгімелер”, “Керісінше”, “Төрт стихия” және басқа да жаттығулар.

Балаға бірнеше сөз ұсынылады (шкаф, орындық, кесе, қалам, дәптер, бұлбұл, шанышқы және т.б.), ол алдын ала келісілген ережеге сәйкес белгілі бір сөздерге жауап беруі керек. Егер бала қателессе, тапсырма қайта орындалады, бұл ережені бекітуге және өзін-өзі бақылауды дамытуға ықпал етеді.

Екінші кезеңде бала өсімдікті білдіретін сөзді естіген сайын орнынан тұруы тиіс.

Үшінші кезеңде бірінші және екінші тапсырмалар біріктіріледі, бұл зейіннің бөлінуі мен ауысуын дамытуға ықпал етеді.

Зейінді шоғырландыру барысында оқушы танымдық тапсырманы сақтауға тырысады, нәтижесінде қабылданатын объект неғұрлым анық әрі толық қабылданады.

Орташа дәрежедегі ақыл-ой кемістігі бар бастауыш сынып оқушыларын зейінді бір объектіден екінші объектіге тез ауыстыруға арнайы үйрету қажет, өйткені бұл дағды оларда баяу қалыптасады.

Тиімді жаттығулар қатарына екі суретті салыстыру (ұқсастықтары мен айырмашылықтарын табу), көптеген заттардың ішінен қажетті затты табу тапсырмалары жатады. Одан кейін балалар заттардың түсі мен пішінін ажыратуға, геометриялық фигураларды атауға және оларды қоршаған заттармен салыстыруға үйренеді (дәптер – тік төртбұрыш, алма – шар, тумбочка – куб және т.б.).

Балалар силуэті немесе жеке белгілері бойынша заттарды танып, олардың пішіні мен көлемін анықтауға үйренеді.

Мұндай жаттығулар зейін қасиеттерін дамытуға ғана емес, сонымен қатар қоршаған орта туралы түсініктерін кеңейтуге, ойлау әрекетін белсендіруге және танымдық дербестіктің элементтерін қалыптастыруға ықпал етеді.

Зейіннің қалыптасу деңгейінің көрсеткіштерінің бірі – бала фигуралардың ішіне шартты белгілерді дұрыс орналастыратын немесе суреттен алдын ала белгіленген элементтерді табатын тапсырмалар болып табылады.

Зейіннің ауысуын дамыту үшін әріптерді сызып тастау ережелері өзгертіліп отыратын корректуралық тапсырмалар қолданылады.

Балаға мәтіннен белгілі бір әріптерді тауып, сызып тастау ұсынылады. Бұл жаттығу түрі ішкі шоғырлану дағдысын қалыптастырады және балаға зейінді болудың практикалық маңызын түсінуге мүмкіндік береді.

Корректуралық тапсырмалар зейіннің шоғырлануын дамытуға және өзін-өзі бақылау дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді. Мұндай тапсырмаларды ойын түрінде ұйымдастырған жөн, өйткені ойын әрекеті баланың қызығушылығын арттырып, оқу материалын тиімді меңгеруге жағдай жасайды. Ойын зият бұзылысы бар балалардың психикалық процестерін дамытудың маңызды құралы болып табылады.

Осылайша, зият бұзылысы бар бастауыш сынып оқушыларының зейінін түзетудің теориялық негіздерін талдау танымдық әрекет құрылымында зейіннің жүйе құраушы рөл атқаратынын көрсетеді.

Зейін – психикалық әрекеттің белгілі бір объектіге бағытталуы және оны сананың белсенді өрісінде ұстап тұру қабілеті. Бастауыш мектеп жасында орташа дәрежедегі зият бұзылысы бар балалардың зейіні жаңа қызығушылықтардың пайда болуына, жаңа әрекет түрлерін меңгеруге және мінез-құлықтың ырықты реттелуінің біртіндеп қалыптасуына байланысты дамиды. Зейін ең алдымен практикалық әрекет барысында қалыптасады. Ойын әрекеті баланың жан-жақты дамуын қамтамасыз етеді, әлеуметтік тәжірибені эмоционалдық және интеллектуалдық тұрғыдан меңгеруге мүмкіндік береді, зейінді, ойлауды және басқа психикалық процестерді түзетуге жағдай жасайды. Сондықтан зият бұзылысы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу жүйесінде ойын әрекеті маңызды орын алады және түзете-дамыту жұмысының тиімді құралдарының бірі болып табылады.

#### **Список использованной литературы:**

1. Т.П.Медведева, Панфилова И.А., Поле Е.В. Даун синдромы бар балаларды кешенді дамыту: топтық және жеке сабақтар. Әдістемелік құрал. – Мәскеу, 2004.-с.135.
2. Борякова Н.Ю. Даму сатылары. Балалардың психикалық дамуын ерте диагностикалау және түзету. Оқу-әдістемелік құрал. – Мәскеу: «Гном-пресс», 2002.-с.49.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Мектепке дейінгі олигофренопедагогика. Жоғары оқу орындарының студенттеріне арналған оқулық. – Мәскеу: Владос, 2001.-с.96.

**Сабырбай Н. С.**, академик Е.А. Бекетова атындаты караганды улттық зерттеу университеті коммерциялық емес акционерлік қоғамы, педагогика факультеті, студенті

**Шамшенова Э. Ж.**, академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, п ф м, аға оқытушы.

### **ПДТ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ЖАН-ЖАҚТЫ ДАМЫТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘДЕНИЕТ НЕГІЗДЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

"ПДТ бар мектеп жасына дейінгі балаларды жан-жақты дамыту құралы ретінде экологиялық мәдениет негіздерін қалыптастыру" Жобаның қысқаша негіздемесі. Адамның табиғатпен өзара әрекеттесуі, қазіргі заманның өте өзекті мәселесі. Адамның қоршаған ортамен үйлесімділігімен сипатталатын жаңа ойлау мен өмір салтын қалыптастырудың негізгі тәсілі-психологиялық жас ерекшеліктерін ескере отырып, ең жас мектепке дейінгі жастан бастап үздіксіз экологиялық білім, тәрбие және білім беру. Мектепке дейінгі жас – Бұл адам өміріндегі ерекше, ерекше кезең. Бұл қоршаған әлемді белсенді тану, танымдық қабілеттерін дамыту уақыты. ПДТ бар мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық қабілеттерін дамыту үшін олардың адам мен табиғаттың өзара байланысы туралы идеяларды игеруі ерекше маңызға ие. Қоршаған ортамен практикалық өзара әрекеттесу әдістерін игеру баланың дүниетанымының қалыптасуын, оның жеке өсуін қамтамасыз етеді [1, с.23].

Мақаланың мақсаты: Экологиялық мәдениет негіздерін қалыптастыру арқылы ПДТ бар мектеп жасына дейінгі балаларды жан-жақты дамыту Мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық дамуы тежелген экологиялық мәдениетінің пайда болуының әсеріне қол жеткізілетін тәрбие-білім беру бағдарламасын құру және іске асыру. Олар мыналарды қамтиды:

ПДТ бар балаларда экологиялық сана элементтерін қалыптастыру. Баланың экологиялық сана элементтерін игеруі табиғат туралы білімнің мазмұны мен сипатымен (күрделілік дәрежесімен) анықталады. Бұл табиғи құбылыстардың жетекші байланыстарын көрсететін экологиялық мазмұн туралы білім болуы керек [2, с.76].

ПДТ бар балаларда табиғаттағы әртүрлі іс-әрекетте практикалық дағдылар мен дағдыларды қалыптастыру; бұл ретте балалардың іс-әрекеті табиғатты қорғау сипатына ие болуы тиіс. Бұл балалардың практикалық дағдылар мен дағдыларды игеруі табиғатқа деген көзқарасты ойлауға емес, саналы түрде тиімді етеді. Табиғатқа адамгершілік қатынасты тәрбиелеу. Табиғатқа деген көзқарас-адамгершілік, танымдық, эстетикалық – бала игерген білімнің мазмұнымен тығыз байланысты.

Тәрбие жұмысының барлық кезеңін қамтитын ПДТ бар мектеп жасына дейінгі балаларды экологиялық тәрбиелеу процесіне мақсатты және жүйелі көзқарасты қолдана отырып, біз балалардың ақыл-ой қабілеттерінің қалай жетілдірілетінін көреміз: есте сақтау және зейін дамиды, қабылдау неғұрлым тұрақты, мақсатты және сараланған болады, талдау және жалпылау қабілеті пайда болады, бейнелі және логикалық (себеп-салдарлық) ойлау дамиды. Балалар жақсы болады, ересек адамның сөйлеуін түсінеді, пайымдай бастайды, қорытынды жасайды, болжам жасайды [3, с.112].

Психикалық дамуы тежелген бала әр түрлі дәрежеде барлық қарапайым, қарапайым нәрселерді игереді, бірақ бәрібір жалпылау мен абстракцияның жоғарғы деңгейіне жету қиынға соғады. Пәндік-практикалық ойлау шектеулі. Логикалық ойлаудың жеткіліксіздігі жалпылаудың әлсіз қабілетінде көрінеді, ПДТ бар балалар қоршаған әлемдегі кез-келген құбылысты әрең қабылдайды. Сөздер мен сөз тіркестерінің бейнелі мағынасын балалар қиындықпен түсінеді немесе мүлдем түсінбейді. Мұндай балалар құбылыстар мен заттарды сыртқы белгілері бойынша салыстырады. Сөйлеу жеткіліксіз дамыған, белсенді сөздік қоры шектеулі. ПДТ бар балалардың бастамасы мен дербестігі жоқ, айналасындағыларға қызығушылық жеткіліксіз. ЗПР бар балалармен түзету-дамыту процесінің маңызды факторы оқытудың оң мотивациясының болуы болып табылады [4, с.56]. Бұған сабақтар, экскурсиялар, бақылауларды ұйымдастыру, еңбек тапсырмаларына белсенді қатысу, тәжірибелік-эксперименттік қызмет, проблемалық жағдайларды модельдеу ықпал етеді.

Бағдарламаның осы түрі бойынша балалармен жұмыс жасай отырып, біз ең алдымен экологиялық кеңістікті құрдық – бұл біз танымдық және сауықтыру мақсатында, ПДТ бар мектеп жасына дейінгі балалардың табиғатпен қарым-қатынас жасау дағдыларын қалыптастыру және ересектердің экологиялық білімін насихаттау үшін қолданатын дамушы табиғи орта.

Балалардың өсімдіктермен және жануарлармен үнемі қарым-қатынасы үшін табиғаттың бұрыштары жасалды. Табиғаттың жақсы жабдықталған және жақсы орналасқан бұрышы топты безендіреді, балаларды қуантады, қызықты бақылаулар жүргізуге, жыл бойы жануарлар мен өсімдіктерге күтім жасауға мүмкіндік береді. Нақты іс әрекет барысында балалар өсімдіктер мен

жануарларға жақын жағдай жасау қабілетін игереді тірі организмдердің қажеттіліктерін ескере отырып, табиғиға. Балалардың жағымсыз әрекеттердің салдарын болжау, өзін дұрыс ұстау, жүйелердің жеке тірі организмдерінің тұтастығын сақтау дағдылары маңызды [5, с.101].

Балабақша аумағында бақша мен бақша салынды. Жаздың басынан бастап балалар бақшада жұмыс істейді-олар өсімдіктерді отырғызады, суарады, төсек-орындарды арамшөптерден тазартады, жерді қопсытады. Еңбек процесінде балалар орындалатын жұмыстың маңыздылығын түсінеді, оларда еңбек дағдылары, еңбек етуге деген ұмтылыс қалыптасады, еңбек нәтижелерін алады. Табиғатқа деген сүйіспеншілік пен ұқыптылық тәрбиеленеді. Балалардың еңбегі, қандай болмасын, әрдайым мағыналы, экологиялық тұрғыдан орынды болады, өйткені өсімдіктер мен жануарлардың өмірі мен жағдайы олардың жағдайына тәуелділігі байқалады, балаларда бұл жағдайлар адамдардың еңбегімен жасалатынын түсінуді күшейтеді.

ПДТ бар балалардың экологиялық білімдерін игеру тиімділігі үшін біз түзету-тәрбие процесіне әртүрлі әдістер мен әдістерді енгіздік: серуендеу, табиғатта бақылау; табиғат туралы суреттер мен иллюстрацияларды қарау; экологиялық сипаттағы ойындар; өлеңдерді үйрену; көркем шығармаларды оқу; жануарлар мен өсімдіктер туралы сипаттамалық әңгімелер құрастыру; балалармен мінез-құлық ережелері туралы әңгімелер. табиғаты; тосын сәттерді пайдалану; музыкалық үзілістер; экология, психогимнастика және т. б. бойынша өнертапқыштық міндеттер.

Экологиялық мәдениет негіздерін тәрбиелеудің мақсатты педагогикалық процесі ПДТ бар баланың жан-жақты дамуына әсер етеді. Бала оңай, мәжбүрлеусіз үнемі мақсатқа қалай жетуге болатындығын, жолдастарымен қалай әрекет ету керектігін, заттардың қасиеттерін білуді үйренеді, балалардың ақыл-ой қабілеттері жақсарады. ПДТ бар бала есте сақтау мен зейінді дамытады, қабылдау неғұрлым тұрақты, мақсатты және сараланған болады, талдау және жалпылау қабілеті пайда болады, бейнелі және логикалық (себеп-салдарлық) ойлау мен сөйлеу дамиды. Бала қандай да бір тапсырма алған кезде оны тек қимылдармен, қимылдармен ғана емес, сөздермен де орындайды. Ол өз сөзін ересектерге ұқсатуға тырысады. Бала осы уақытқа дейін оның пассивті сөздігінде болған сөздерді қолдана бастайды [6, с.49].

Сонымен, экологиялық тәрбие-бұл балалар табиғи құбылыстардың өзара байланысын көрсететін экологиялық мазмұн туралы білімді игеретін ерекше типтегі мектеп деп айтуға болады. ПДТ -мен ауыратын балаларда әртүрлі іс-әрекеттегі практикалық дағдылар мен дағдылар негізінде табиғатқа адамгершілік көзқарас қалыптасады. Балалар белсенді және шығармашылық, еліктеу негізінде қоғам жасаған мінез-құлық нормаларын игереді. Бұл балаға ересектердің істеріне белсенді қатысуға мүмкіндік береді. Бұл балалардың санасында терең із қалдырады, олар

үнемі шоғырланған кезде олардың адамдарға, заттарға, оқиғаларға деген көзқарасын анықтайды және осылайша оларды жан-жақты дамытады, балаларды кейінгі өмірге дайындайды.

**Список использованной литературы:**

1. Воспитание экологической культуры дошкольников / С. Н. Николаева. – Москва: Просвещение, 2010.- 23с. (Мектеп жасына дейінгі балаларда экологиялық мәдениетті қалыптастырудың теориясы мен әдістемесі.)
2. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста / Н. А. Рыжова. – Москва:Академия,2011. - с.76 (Экологиялық тәрбиенің мазмұны, формалары мен әдістері.)
3. Коррекционная педагогика / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. -с.112 (ЗПР және басқа да дамуында ауытқуы бар балалармен түзету-дамыту жұмысының негіздері.)
4. Дети с задержкой психического развития / Т. В. Лебедева. – Москва: Владос, 2012.- с.56 (ЗПР бар балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері.)
5. Психология детей с нарушениями развития / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва: Просвещение, 2008.- с.101 (Дамуында тежелісі бар балалардың танымдық және тұлғалық ерекшеліктері.)
6. Экология для дошкольников / Н. Н. Вересов. – Москва: Мозаика-Синтез, 2013.- с.49 (Балабақша жағдайында экологиялық білім беруді ұйымдастыру.)

**Садвақасова Н.Ж.**, “Академик Е.А Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті” КЕАҚ, Педагогика факультеті, СП23-2К тобы

**Ахметжанова Ж.Б.**, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, ф.ғ.к.

**АУТИСТІК СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДА ОЙЫН ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУ**

Аутистік спектрі бұзылысы бар балалармен жұмыс қазіргі таңда арнайы педагогика мен психология саласындағы ең өзекті бағыттардың бірі болып табылады. Аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың дамуы басқа балалардан ерекшеленетіндіктен, олармен жұмыс жасауда ерекше әдіс-тәсілдерді қолдану қажет. Әсіресе олардың коммуникациялық дағдыларын дамыту мәселесі маңызды орын алады, себебі қарым-қатынас – баланың қоғамға бейімделуінің негізгі шарты болып табылады. Мұндай балалар көбінесе адамдармен байланыс орнатуда, өз ойын жеткізуде, сондай-ақ басқа адамдардың эмоцияларын түсінуде қиындықтарға тап болады. Сондықтан олардың коммуникациялық дағдыларын дамыту арнайы ұйымдастырылған педагогикалық процесті талап етеді. Осы тұрғыда ойын технологиялары ең тиімді құралдардың бірі болып есептеледі [1, 73-б.].

Аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың коммуникациялық ерекшеліктерін қарастыратын болсақ, олардың көпшілігінде көзбен байланыс орнату әлсіз дамыған немесе мүлдем жоқ болуы мүмкін. Олар әңгімелесушінің көзіне қарамайды немесе қысқа уақыт қана қарайды. Сонымен қатар, сөйлеу тілінің дамуы да әртүрлі деңгейде болады: кейбір балалар мүлде сөйлемейді, ал кейбіреулерінде эхолалия, яғни естіген сөздерді қайталау байқалады. Бұл балалар үшін вербалды емес коммуникация да қиындық тудырады, яғни олар ым-ишараны, мимиканы дұрыс қолданбауы немесе түсінбеуі мүмкін. Осындай ерекшеліктер олардың әлеуметтік ортада өз орнын табуын қиындатады. Сондықтан коммуникацияны дамыту үшін баланың қызығушылығына сай, табиғи әрі қолжетімді әдістерді қолдану маңызды, соның ішінде ойын ерекше орын алады.

Ойын – баланың негізгі іс-әрекеті ретінде оның дамуына жан-жақты әсер етеді. Ойын барысында бала қоршаған ортамен танысады, жаңа білім алады, эмоцияларын білдіреді және басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсуді үйренеді. Әсіресе мектепке дейінгі жаста ойын жетекші іс-әрекет болғандықтан, ол арқылы оқыту ең тиімді тәсілдердің бірі болып табылады. Аутистік спектрі бұзылысы бар балалар үшін ойын тек көңіл көтеру құралы емес, сонымен қатар оқыту мен түзетудің маңызды әдісі болып табылады. Себебі ойын барысында бала өзін еркін сезінеді, қорқыныштары азаяды және жаңа әрекеттерді орындауға дайын болады [2, 42-б.].

Ойын арқылы коммуникацияны дамыту ең алдымен еліктеу дағдыларын қалыптастырудан басталады. Еліктеу – баланың басқа адамның әрекетін, қимыл-қозғалысын, дыбысын немесе мінез-құлқын қайталау қабілеті болып табылады және бұл коммуникацияның ең бастапқы, ең маңызды кезеңдерінің бірі саналады. Дәл осы еліктеу арқылы бала қоршаған ортадағы адамдармен байланыс орнатуды үйренеді, олардың әрекеттерін түсіне бастайды және біртіндеп әлеуметтік өзара әрекетке енеді.

Аутистік спектрі бұзылысы бар балаларда еліктеу қабілеті жиі жеткілікті деңгейде қалыптаспаған болады. Олар ересек адамның әрекетіне назар аудармауы мүмкін, көрсетілген қимылды қайталамауы немесе тек кездейсоқ қайталауы мүмкін. Бұл жағдай олардың қарым-қатынасқа түсуін, жаңа дағдыларды меңгеруін қиындатады. Себебі бала көп жағдайда айналасындағы адамдарды бақылау және соларға еліктеу арқылы үйренеді. Егер бұл қабілет әлсіз болса, онда баланың дамуы да баяулайды.

Еліктеуді дамыту жұмысы ең алдымен қарапайым әрекеттерден басталады. Педагог немесе ата-ана баланың алдында айқын, түсінікті және қызықты әрекеттерді көрсетеді. Мысалы, қол шапалақтау, үстелді жеңіл соғу, ойыншықты қозғалту, қоңырауды сылдырлату сияқты әрекеттер

баланың назарын аударуға көмектеседі. Бұл кезде ересек адамның эмоционалды болуы, дауысының анық әрі жұмсақ болуы маңызды, себебі бұл баланың қызығушылығын арттырады

Еліктеуді дамыту барысында визуалды және тактильді қолдауды да қолдануға болады. Мысалы, бала әрекетті қайталауға қиналса, ересек адам оның қолынан ұстап, бірге орындауға көмектеседі. Бұл әдіс «қолмен бағыттау» деп аталады және бастапқы кезеңде өте тиімді болып табылады. Біртіндеп бұл көмекті азайтып, баланың өздігінен орындауына жағдай жасау керек. Осылайша балада дербестік қалыптаса бастайды.

Сонымен қатар еліктеуді тек қимылдар арқылы ғана емес, дыбыстар арқылы да дамыту маңызды. Мысалы, жануарлардың дыбыстарын қайталау («мяу», «ав-ав»), көлік дыбыстарын шығару немесе қарапайым буындарды айту баланың сөйлеу тілінің дамуына оң әсер етеді. Алғашында бала тек дыбысты қайталауы мүмкін, кейін бұл сөздерге, одан әрі сөйлемдерге ұласуы мүмкін. Сондықтан дыбыстық еліктеу сөйлеудің негізін қалайды деп айтуға болады.

Егер тапсырма ойын түрінде ұйымдастырылса, бала оны қызығушылықпен орындайды. Мысалы, «мен қайталаймын – сен қайтала» ойыны, айна алдында қимылдарды көрсету, музыкалық ойындар (қол шапалақтау, билеу) баланың белсенділігін арттырады. Сонымен қатар ойын барысында баланың әрбір дұрыс әрекетін мадақтап отыру қажет. Мадақтау – баланың мотивациясын күшейтетін маңызды факторлардың бірі. Ол баланың келесі әрекеттерді орындауға деген ынтасын арттырады [3, 19-б.].

Келесі маңызды бағыт – бірлескен ойындарды ұйымдастыру болып табылады. Бірлескен ойындар аутистік спектрі бұзылысы бар балалардың коммуникациялық дағдыларын дамытуда негізгі кезеңдердің бірі ретінде қарастырылады, себебі дәл осы әрекет барысында бала басқа адаммен тікелей өзара әрекетке түсуді, ортақ мақсатқа жету үшін бірге жұмыс істеуді және әлеуметтік ережелерді сақтауды үйренеді. Яғни бірлескен ойын – тек көңіл көтеру құралы емес, ол баланың әлеуметтік, танымдық және тілдік дамуын қамтамасыз ететін маңызды педагогикалық құрал болып табылады.

Бірлескен ойын барысында бала басқа адаммен бірге әрекет жасауға үйренеді, бұл өз кезегінде коммуникацияның күрделі формаларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Мысалы, допты бір-біріне беру ойыны арқылы бала тек қимыл әрекетін ғана емес, сонымен қатар қарым-қатынас бастау және оны жалғастыру дағдысын меңгереді. Бала «мен беремін – сен аласың» деген қарапайым әлеуметтік алмасу үлгісін түсіне бастайды. Сол сияқты бірге конструктор жинау барысында бала ортақ мақсатқа жету үшін серіктесінің әрекетін бақылап, онымен келісіп әрекет ету қажеттілігін түсінеді. Бұл процесс балада әлеуметтік жауапкершілік пен өзара түсіністік қалыптастырады.

Қарапайым үстел ойындары да бірлескен әрекетті дамытудың тиімді тәсілі болып табылады. Мұндай ойындарда бала кезек күтуді, ережені сақтауды және басқа адамның әрекетін қабылдауды үйренеді. Кезек күту – аутистік спектрі бұзылысы бар балалар үшін жиі қиындық тудыратын дағды болғандықтан, оны арнайы түрде, ойын арқылы үйрету өте маңызды. Алғашында бала бұл ережені түсінбеуі мүмкін, сондықтан педагог немесе ата-ана оны қолдап, бағыттап отырады. Уақыт өте келе бала ережелерді түсініп, өздігінен сақтауға бейімделеді. Ойын барысында сөйлеу тілін дамыту да ерекше назарды қажет ететін маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Коммуникацияны дамытуда әрбір әрекет сөзбен сүйемелденуі тиіс, себебі тіл – ойды білдірудің негізгі құралы. Алғашқы кезеңде қарапайым, қысқа және нақты сөздер қолданылады. Мысалы, «бер», «ал», «тағы», «болды» сияқты сөздер баланың түсінуіне жеңіл болады және әрекетпен тікелей байланысты болғандықтан тез меңгеріледі. Бұл сөздер баланың пассивті сөздік қорын белсендіруге көмектеседі.

Кейінірек бала қарапайым сөздерді меңгерген соң, сөз тіркестеріне және қысқа сөйлемдерге көшуге болады. Мысалы, «доп бер», «тағы бер», «мен бердім» сияқты құрылымдар баланың сөйлеу қабілетін кеңейтеді. Бұл кезеңде маңыздысы – баланы көп сөйлеуге мәжбүрлеу емес, керісінше оның табиғи түрде сөйлеуге деген қызығушылығын ояту.

Сонымен қатар, сұрақ-жауап әдісі де коммуникацияны дамытуда тиімді құрал болып табылады. Ересек адам балаға қарапайым сұрақтар қояды және жауап беруге уақыт береді. Мысалы, «не бердің?», «қайда қойдық?», «тағы істейміз бе?» сияқты сұрақтар баланың ойлау және жауап беру қабілетін дамытады. Егер бала вербалды жауап бермесе, оған баламалы тәсілдер қолдануға болады.

Егер бала сөйлеу тілін қолдануда қиындық көрсе немесе мүлде сөйлемесе, альтернативті және қосымша коммуникация құралдарын пайдалану маңызды. Оларға суреттер, карточкалар, пиктограммалар және визуалды белгілер жатады. Бұл құралдар баланың өз ойын білдіруіне мүмкіндік береді және коммуникацияның негізгі қажеттілігін өтейді. Мысалы, бала белгілі бір суретті көрсету арқылы «бер», «ішемін», «ойнаймын» деген сияқты қажеттілігін білдіре алады. Бұл тәсіл баланың түсінбеушіліктен туындайтын ашулану немесе мінез-құлықтық қиындықтарының алдын алады.

Сенсорлық ойындар да аутистік спектрі бұзылысы бар балалармен жұмыс барысында өте маңызды рөл атқарады, себебі мұндай балаларда сенсорлық қабылдау ерекшеліктері жиі байқалады және олар қоршаған ортадан келетін дыбыстарды, жарықты, жанасуды немесе қозғалысты әртүрлі деңгейде қабылдауы мүмкін. Осыған байланысты сенсорлық ойындар

баланың жүйке жүйесін реттеуге, сезім мүшелерін біртіндеп дамытуға және сыртқы ортаға бейімделуін жеңілдетуге бағытталған тиімді педагогикалық құрал болып табылады.

Осындай ойындар баланың тактильді, көру, есту және кинестетикалық сезімдерін дамытуға мүмкіндік береді. Мысалы, құммен ойнау барысында бала қолымен әртүрлі қозғалыстар жасап, құмның құрылымын сезінеді, оны уыстап көреді, белгілі бір пішіндер жасайды. Бұл әрекет тек сенсорлық қабылдауды ғана емес, сонымен қатар ұсақ моториканы да дамытады. Сол сияқты сумен ойнау баланың релаксациясына әсер етеді, ол суды құю, шашу немесе ыдыстарға толтыру арқылы себеп-салдар байланысын түсіне бастайды. Түрлі текстуралы материалдармен жұмыс жасау – жұмсақ, қатты, тегіс немесе кедір-бұдыр беттерді сезіну арқылы баланың сезімталдығын реттеуге көмектеседі.

Сенсорлық ойындардың тағы бір маңызды артықшылығы – баланың эмоционалдық жағдайын тұрақтандыруы. Аутистік спектрі бұзылысы бар балаларда жиі мазасыздық, гипербелсенділік немесе керісінше тұйықталу байқалуы мүмкін. Сенсорлық ойындар арқылы бала ішкі кернеуді шығарып, өзін қауіпсіз сезіне бастайды. Мысалы, құммен ұзақ уақыт ойнау немесе суды жайлап құю сияқты әрекеттер баланың психоэмоционалдық жағдайын тыныштандырады. Бұл өз кезегінде баланың мінез-құлқын тұрақтандырып, оқу немесе ойын процесіне бейімделуін жеңілдетеді.

Сенсорлық тұрақтылық қалыптасқан кезде бала қоршаған ортамен тиімдірек байланыс орната бастайды. Ол сыртқы стимулдарға шамадан тыс немесе керісінше әлсіз реакция бермей, оларды біртіндеп қабылдайды. Бұл жағдай коммуникацияның дамуына тікелей әсер етеді, себебі эмоционалды тұрғыдан тұрақты бала ересек адаммен қарым-қатынасқа түсуге көбірек дайын болады. Сондықтан сенсорлық ойындар тек жеке дағды ретінде емес, жалпы коммуникацияны дамыту процесінің негізі ретінде қарастырылады.

Сонымен қатар, сюжеттік-рөлдік ойындардың маңызы ерекше болып табылады. Бұл ойындар баланың әлеуметтік тәжірибесін қалыптастыруға және қоғамдағы әртүрлі жағдайларды түсінуге мүмкіндік береді. Мысалы, «дәрігер», «дүкен», «отбасы» сияқты рөлдік ойындар барысында бала белгілі бір әлеуметтік рөлді орындайды, сол рөлге сәйкес әрекет етеді және қарапайым диалогтарға қатысады. Мұндай ойындар баланың қиялын дамытып қана қоймай, сонымен қатар әлеуметтік нормаларды түсінуіне көмектеседі.

Сюжеттік-рөлдік ойындар арқылы бала эмоцияларды білдіруді және оларды түсінуді үйренеді. Мысалы, «дәрігер» ойынында бала емделушіні тыңдау, сұрақ қою немесе көмек көрсету сияқты әрекеттерді орындайды. Бұл процесте ол мейірімділік, қамқорлық және жауапкершілік сияқты әлеуметтік эмоцияларды сезінеді. Ал «дүкен» ойынында бала сатып алушы немесе

сатушы рөлін атқара отырып, сұрақ қою, жауап беру, заттарды таңдау сияқты қарапайым коммуникациялық әрекеттерді орындайды. «Отбасы» ойыны болса, күнделікті өмірдегі қарым-қатынасты модельдеуге мүмкіндік береді, бұл баланың әлеуметтік ортаға бейімделуін жеңілдетеді [4, 116-б.].

Ересек адам бастапқы кезеңде ойынның негізгі ұйымдастырушысы ретінде әрекет етеді: ол рөлдерді түсіндіреді, әрекеттерді көрсетеді және баланы ойынға бағыттайды. Уақыт өте келе оның көмегі азайып, бала өздігінен ойын жүргізуге қабілетті болады. Бұл баланың дербестігін арттырып қана қоймай, оның әлеуметтік өзара әрекетке түсу қабілетін де күшейтеді.

Ата-ананың рөлі аутистік спектрі бұзылысы бар балалармен жүргізілетін түзету-дамыту жұмысында ерекше маңызды орын алады, себебі баланың алғашқы әлеуметтік ортасы – отбасы болып табылады. Бала ең алдымен ата-анасымен қарым-қатынасқа түседі, солардың мінез-құлқын бақылайды және олардың әрекеттеріне еліктеу арқылы көптеген дағдыларды меңгереді. Сондықтан мамандар жүргізетін коррекциялық жұмыспен қатар, ата-ананың да жүйелі түрде қатысуы баланың даму нәтижесіне тікелей әсер етеді.

Үй жағдайында ойын арқылы қарым-қатынасты дамыту баланың жетістігін айтарлықтай арттырады. Ойын – бала үшін ең табиғи әрекет болғандықтан, ол арқылы жаңа дағдыларды меңгеру жеңіл әрі қызықты өтеді. Ата-ана баламен бірге қарапайым ойындарды жиі ұйымдастыруы қажет, мысалы, доп ойнау, конструктор құрастыру, сурет салу немесе қарапайым рөлдік ойындар. Бұл әрекеттер барысында ата-ана баламен үнемі сөйлесіп, оның назарын бағыттап, әрбір әрекетті сөзбен түсіндіріп отыруы маңызды. Мұндай тәсіл баланың пассивті және белсенді сөздік қорын кеңейтуге, сондай-ақ коммуникацияға деген қызығушылығын арттыруға көмектеседі.

Ата-ана баламен жиі сөйлесіп, бірге ойын ойнап, оны қолдап отыруы тиіс. Бұл қолдау тек сөз арқылы ғана емес, эмоционалдық деңгейде де жүзеге асуы қажет. Яғни бала жетістікке жеткен сайын оны мадақтау, жылы қарым-қатынас көрсету, оның әрекеттерін қабылдау – баланың өзіне деген сенімділігін қалыптастырады. Сенімділік артқан сайын бала жаңа әрекеттерді орындауға, қарым-қатынасқа түсуге және қоршаған ортамен байланыс орнатуға көбірек ұмтылады. Сонымен қатар ата-ананың тұрақты қолдауы баланың эмоционалдық қауіпсіздігін қамтамасыз етеді, бұл оның мінез-құлқының тұрақтануына да әсер етеді.

Үй жағдайындағы ойындар барысында ата-ана баланың мүмкіндігіне сәйкес тапсырмалар беруі қажет. Тым күрделі немесе түсініксіз тапсырмалар баланың қызығушылығын төмендетуі мүмкін, ал тым жеңіл тапсырмалар оның дамуын тежейді. Сондықтан тапсырмалар біртіндеп күрделеніп отыруы тиіс. Мысалы, бастапқыда бала тек әрекетті қайталаса, кейін ол нұсқау

бойынша әрекет етуге, ал одан кейін өздігінен ойын құруға үйренеді. Бұл процесс жүйелілікті және тұрақтылықты талап етеді [5, 58-б.].

Осылайша, аутистік спектрі бұзылысы бар балаларға ойын арқылы коммуникацияны дамыту – ғылыми тұрғыдан негізделген, тәжірибеде тиімділігі дәлелденген әдіс болып табылады. Ойын баланың қызығушылығын арттырып қана қоймай, оның сөйлеу тілін, әлеуметтік дағдыларын және эмоционалдық дамуын жақсартады. Сондықтан болашақ маман ретінде ойын технологияларын дұрыс қолдану – ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыстың негізгі бағыттарының бірі деп есептеймін.

**Список использованной литературы:**

1. Әбдіғалбарова М. Аутистік спектрі бұзылысы бар балалармен түзету-дамыту жұмыстары. – 2024. – 73 б.
2. Лебедева Н. Н. Коррекционная педагогика: работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. – 2022. – 42 с.
3. Морозова Т. И. Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС через игровую деятельность. – 2023. – 19 с.
4. Бекенова Л. Т. Аутистік спектрі бұзылысы бар балалармен жұмыс жасауда сенсорлық және ойын әдістерін қолдану. – Астана, 2025. – 116 б.
5. Әбдімәлік А. Аутистік спектрі бұзылысы бар балаларда коммуникацияны дамыту әдістері. – Алматы, 2021. – 58 б.

**Сардова А.Ю.**, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, студент 4 курса кафедры специального и инклюзивного образования по образовательной программе 6В01902 - Специальная педагогика.

**Яковенко И.В.**, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, м.п.н., старший преподаватель кафедры специального и инклюзивного образования.

**Муликова С.А.**, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, д.п.н., профессор кафедры специального и инклюзивного образования, декан педагогического факультета.

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Современная система образования, согласно закону «Об образовании», ориентирована на обеспечение качественного процесса обучения каждого ребенка, а также направлена на

адаптацию обучающихся к жизни в обществе [1]. Основной задачей на сегодня является формирование функциональной грамотности, которая направлена на подготовку обучающихся к самостоятельной жизни, основываясь на приобретенные знания в школе.

А.А. Леонтьев предложил трактовать функциональную грамотность как «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности...» [2, с.5]. Исследование, проводившееся по заданию Министерства просвещения России, показало, что функциональная грамотность очень похожа по своим проявлениям на фактор общего интеллекта (g-фактор) [3]. Это свидетельствует о том, что у детей с нарушением интеллекта, в связи с органическим поражением головного мозга, будет выявлен низкий уровень сформированности функциональной грамотности. В этом контексте проблема формирования функциональной грамотности у детей младшего школьного возраста с умеренным нарушением интеллекта приобретает особую актуальность, поскольку именно данная категория обучающихся испытывает наибольшие трудности при переносе полученных знаний в реальные жизненные ситуации.

И.Г. Елисеева и Г.Ю. Даурцева рассматривают функциональную грамотность в контексте обучения детей с нарушением интеллекта как набор теоретических знаний и жизненных навыков, необходимых для обеспечения максимально возможной самостоятельной жизни [4, с.5]. Математическая грамотность является одной из основных составляющих функциональной грамотности, поскольку именно элементарные математические представления позволяют детям ориентироваться в бытовых ситуациях и снижают зависимости от помощи.

Для каждой категории обучающихся математическая грамотность проявляется на разном уровне сложности и в разных формах, что обусловлено спецификой познавательного развития и степенью сформированности психических функций. У младших школьников с умеренным нарушением интеллекта наблюдается недоразвитие основных познавательных процессов: ощущение и восприятие отличаются замедленностью и фрагментарностью, дифференциация тактильных, зрительных, слуховых и обонятельных раздражителей возможно реализовывать с направляющей помощью взрослого [5, с.3]. Мышление у данной категории детей тугоподвижное, конкретное, ведущий тип – наглядно-действенное мышление; долговременная память поддается коррекции гораздо лучше, чем кратковременная, преобладает произвольное и механическое запоминание [6, с.38-39]. Отмечается неустойчивость внимания, доминирует произвольное внимание, добиться которого педагогам удастся в процессе использования ярких, крупных и новых для детей предметов запоминание [7, с.40]. По степени развития речевой деятельности Л.М. Шипицина выделяет 3 категории среди обучающихся с умеренным нарушением интеллекта:

к первой относятся безречевые дети, способные издавать лишь звуки, ко второй – дети, способные произносить отдельные слова и словосочетания, к третьей – дети, владеющие фразовой речью, они могут поддержать короткий диалог на простые социально-бытовые темы [6, с.103-104].

Перечисленные особенности познавательной деятельности обучающихся младшего школьного возраста с умеренным нарушением интеллекта создают существенные препятствия для овладения математическими знаниями и их переноса в практическую деятельность.

Во-первых, обучающиеся испытывают значительные трудности в процессе формирования дочисловых понятий. Представления о величине, количестве, пространстве и времени, которые являются основой для овладения числом и счетом, складываются у данной категории обучающихся фрагментарно. Обучающиеся с трудом дифференцируют предметы по длине, ширине и высоте: например, при сравнении двух полосок бумаги могут указать на более короткую как на «длинную». Понятия «тяжелый – легкий», «глубокий – мелкий» длительное время остаются недоступными, поскольку требуют не только чувственного опыта, но и элементарного обобщения, которое у детей с умеренным нарушением интеллекта грубо нарушено. Пространственные и временные представления часто остаются не сформированными, так как требуют от детей оперирования наглядно-образным мышлением. Без систематического формирования дочисловых представлений дальнейшее обучение элементарным математическим понятиям оказывается малоэффективным.

Во-вторых, у детей младшего школьного возраста с умеренным нарушением интеллекта не возникает подлинного понятия о числе, они часто механически заучивают порядковый счет. Например, ребенок может безошибочно воспроизвести числовой ряд от 1 до 5, однако при просьбе отсчитать 3 предмета из группы он не соотносит произносимые числительные с конкретными объектами, пропускает предметы или считает один и тот же предмет дважды.

В-третьих, прослеживаются явные трудности переноса знаний в простые бытовые ситуации. Дети с умеренным нарушением интеллекта способны научиться порядковому счету, однако с большим трудом смогут использовать данный навык в жизни. Например, ребенок, успешно решил пример « $2 + 1 = 3$ » на уроке, однако не смог определить, сколько ложек нужно положить на стол, если к двум членам семьи пришел один гость. Перенос математических знаний в бытовую ситуацию для данной категории детей представляет значительные трудности и требует многократного моделирования аналогичных практических ситуаций.

В связи с этим М.О. Максимовой в процессе изучения сформированности навыков оперирования математическими знаниями обучающимися с нарушением интеллекта было введено понятие «адаптивная функциональная математическая грамотность», отражающее

ориентированность математических знаний и умений на решение жизненных ситуаций и обеспечение социально-бытовой адаптации обучающихся [8, с.38].

Важным направлением работы является формирование элементарных математических представлений через включение обучающихся в специально организованные жизненные ситуации, максимально приближенные к реальным условиям. В процессе обучения целесообразно использовать дидактические игры, моделирование бытовых ситуаций (поход в магазин, в столовую, группировка предметов), а также разнообразные наглядные и предметные средства. Особую значимость приобретает поэтапное формирование навыков, предполагающее выполнение действий сначала с опорой на реальные предметы, затем на иллюстративные изображения и лишь после этого – на условные обозначения («+», «-», «=»).

Эффективность формирования математической грамотности повышается при условии систематического повторения и закрепления изученного материала в различных видах деятельности. Важно обеспечивать перенос сформированных умений в повседневную жизнь обучающихся, что достигается путем регулярного включения практических заданий, направленных на решение элементарных бытовых задач.

Таким образом, эффективное формирование адаптивной функциональной математической грамотности у детей младшего школьного возраста с умеренным нарушением интеллекта возможно при условии использования практико-ориентированных методов обучения, включения обучающихся в моделирование жизненных ситуаций и систематического закрепления навыков в различных видах деятельности.

#### **Список использованной литературы:**

1. Закон РК Об образовании (с изм. и доп. по состоянию на 05.04.2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_) (дата обращения: 05.04.2026)
2. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы по предметам естественнонаучного цикла. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 38 с.
3. Что такое функциональная грамотность и как она связана с общим интеллектом. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://surl.li/lwsmmb> (дата обращения: 05.04.2026).
4. Елисеева И.Г., Даурцева Г.Ю. Методические основы формирования функциональной грамотности школьников с нарушением интеллекта. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2014. – 42 с.
5. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения // Коррекционная педагогика. – 2008. – № 1. – С. 5-13.
6. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
7. Смирнова С.И., Варанкина У.Е., Кузнецова Д.А. Особенности внимания младших школьников с умственной отсталостью // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. – 2023. – № 1. – С. 43–46.

8. Максимова М.О., Семенова И.Н., Слепухин А.В., Аввакумова И.А. О проблеме формирования функциональной математической грамотности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Специальное образование. – 2024. – № 1 (73). – С. 33-48.

**Сарсыбаева Н.А.**, «Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті» КЕАҚ, Педагогика факультеті, тобы СП-23-2к

**Ахметжанова Ж.Б.**, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, ф.ғ.к.

### **ИНКЛЮЗИВТІ СЫНЫПТАРДА ҚОЛДАНБАЛЫ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ТАЛДАУЫ (АВА) ЖӘНЕ СКАФФОЛДИНГ СТРАТЕГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ**

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінде инклюзивті парадигманың қалыптасуы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру кеңістігіне толыққанды енгізуді талап етеді. Бұрынғы кезеңдерде мұндай балалар көбіне арнайы мектептерде немесе бөлек сыныптарда оқытылған болса, қазіргі уақытта халықаралық білім беру саясаты олардың жалпы білім беру ортасында білім алуын қолдайды. Бұл үрдіс тек физикалық интеграцияны ғана емес, сонымен қатар академиялық, әлеуметтік және эмоционалдық тұрғыдан толыққанды қатысуды көздейді. Сондықтан мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігіне қойылатын талаптар да айтарлықтай өзгеруде. Олар енді тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар мінез-құлықты басқарушы, оқу процесін ұйымдастырушы және әр баланың жеке мүмкіндіктерін ескеретін педагогикалық стратег болуы тиіс [2, 14-б.].

Қазіргі заманғы білім беру парадигмасының мейнстримингтен толыққанды инклюзияға ауысуы мұғалімдерден мінез-құлықты басқару мен оқуды қолдаудың ғылыми негізделген әдістерін меңгеруді талап етеді. Инклюзивті білім беру – бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жалпы сыныпта жай ғана отыруы емес, олардың өз құрдастарымен бірдей деңгейде оқу процесіне белсенді қатысуы және нақты нәтижелерге қол жеткізуі. Бұл мақсатқа жету үшін мұғалімдер дәстүрлі оқыту әдістерінен асып, когнитивтік және мінез-құлық ерекшеліктерін ескеретін дәлелді педагогикалық практикаларды енгізуі тиіс. Осындай тиімді әдістердің қатарына Қолданбалы мінез-құлық талдауы (Applied Behavior Analysis – АВА) мен скаффолдинг стратегиялары жатады.

Қолданбалы мінез-құлық талдауы (Applied Behavior Analysis – АВА) – бұл оқыту принциптеріне негізделген, әлеуметтік маңызды мінез-құлықты өзгертуге бағытталған ғылыми пән. Бұл әдіс мінез-құлықтың қалыптасу заңдылықтарын зерттей отырып, адамның әрекеттерін жүйелі түрде бақылау, талдау және өзгерту тәсілдерін ұсынады [3, 58-б.]. Инклюзивті сынып контекстінде АВА мұғалімдерге баланың неге белгілі бір әрекетті жасайтынын түсінуге және сол мінез-құлықты оқу процесіне бағыттау үшін қалай өзгерту керектігін үйретеді. АВА-ның негізгі құралдарының бірі – АВС (Antecedent–Behavior–Consequence) моделі. Бұл модель бойынша мінез-құлықтың алдында болатын жағдайлар (алғышарт), баланың нақты әрекеті және одан кейінгі салдары талданады. Мұғалім осы үш компонентті бақылау арқылы баланың мінез-құлығының негізгі функциясын анықтай алады. Мысалы, бала қиын тапсырмадан қашу үшін немесе мұғалімнің назарын аударту мақсатында шулауы мүмкін. Мұндай жағдайда педагог баланың әрекетін жазалаудан бұрын оның себебін түсініп, оқу процесін соған сәйкес ұйымдастыруы қажет [3, 72-б.].

Қолданыстағы оқыту әдістерінің басты әлсіз тұстарының бірі – жеке білім траекториясын құрудың жүйелі түрде іске аспауы. Көп жағдайда оқыту мазмұны баланың нақты қажеттілігіне емес, оқу бағдарламасының формальды талаптарына тәуелді болады. Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, жеке траекториясы анықталмаған оқушыларда оқу мотивациясының төмендеуі, тапсырмаларды орындауға деген қызығушылықтың азаюы және оқу процесінен шеттетілу қаупі артады. Бұл құбылыс әсіресе танымдық немесе сөйлеу дамуында ерекшелігі бар балалар арасында жиі байқалады. Сондықтан педагогтар әр оқушының мүмкіндігін, даму деңгейін және оқу стилін ескере отырып, икемді педагогикалық стратегияларды қолдануы қажет [2, 28-б.].

Функция анықталғаннан кейін мұғалім «алғышарттық интервенцияларды» қолданады. Бұл – проблемалық мінез-құлық басталмай тұрып, ортаны өзгерту арқылы оның алдын алу тәсілі. Мысалы, егер бала шулы ортада мазасызданса, оған дыбыс өткізбейтін құлаққап беру немесе сыныпта арнайы «тыныш аймақ» ұйымдастыру тиімді шешім болуы мүмкін. Сонымен қатар АВА оң нәтижелі нығайту принципіне сүйенеді. Жазалаудың орнына мұғалім баланың кішкентай жетістіктерін, дұрыс әрекеттерін немесе оқу тапсырмасын орындауға жасаған талпынысын мадақтап, марапаттайды. Мұндай тәсіл баланың өзін-өзі бағалау деңгейін арттырып, оқу процесіне деген қызығушылығын күшейтеді.

АВА-ның тағы бір маңызды әдісі – тапсырмаларды талдау (task analysis). Бұл әдіс күрделі дағдыларды бірнеше шағын кезеңдерге бөліп үйретуге негізделеді. Әсіресе аутизм спектріндегі бұзылыстары немесе когнитивтік тежелуі бар балалар үшін бұл тәсіл өте тиімді болып табылады. Күрделі тапсырмалар қарапайым және түсінікті қадамдарға бөлінген кезде оқушының оқу

әрекетін меңгеруі жеңілдейді. Егер АВА мінез-құлықты реттеуге бағытталса, скаффолдинг стратегиялары академиялық дамуды қолдауға арналған. Скаффолдинг (scaffolding – тіректер қою) ұғымы белгілі психолог Л.С. Выготский ұсынған «Жақын арадағы даму аймағы» теориясына негізделеді [1, 86-б.]. Бұл теория бойынша бала кейбір тапсырмаларды өз бетінше орындай алмайды, бірақ үлкендердің немесе тәжірибелі құрдастарының көмегі арқылы орындай алады.

Инклюзивті сынып жағдайында скаффолдингтің бірнеше түрі кеңінен қолданылады. Біріншісі – визуалды скаффолдинг. Бұл әдіс графикалық органайзерлерді, диаграммаларды, кестелерді және суреттерді қолдану арқылы жүзеге асады. Мысалы, мәтінді түсіну немесе эссе жазу кезінде оқушыға дайын құрылым немесе тірек сөздер ұсынылуы мүмкін. Екінші түрі – вербалды скаффолдинг. Мұнда мұғалім тапсырманы орындау кезінде өзінің ойлау процесін дауыстап айтып, есептің шешу жолын кезең-кезеңімен түсіндіреді. Бұл әдіс оқушылардың логикалық ойлау қабілетін дамытуға көмектеседі. Үшінші түрі – процедуралық скаффолдинг. Бұл жағдайда оқушылар алдымен мұғалімнің көмегімен жұмыс істейді, кейін жұптық немесе топтық жұмысқа көшеді, соңында тапсырманы дербес орындайды. Мұндай кезеңдік қолдау оқушылардың оқу әрекетіне біртіндеп бейімделуіне мүмкіндік береді.

Скаффолдингтің маңызды ерекшеліктерінің бірі – «fading» немесе көмекті біртіндеп азайту принципі. Бала белгілі бір дағдыны меңгерген сайын мұғалім көрсететін қолдау көлемін азайтады. Бұл тәсіл оқушының дербестігін дамытуға және оның өз күшіне деген сенімін арттыруға көмектеседі. АВА мен скаффолдинг стратегиялары бірге қолданылған кезде олардың тиімділігі айтарлықтай артады. АВА баланың мінез-құлқын реттеп, оның сабаққа зейін қоюына мүмкіндік берсе, скаффолдинг академиялық білімді меңгеруге жағдай жасайды. Сонымен қатар бұл стратегиялар әлеуметтік инклюзияны дамытуға да ықпал етеді. «Құрдастар арқылы оқыту» (peer-mediated instruction) әдісі кезінде нейротипикалық оқушылар ерекше білім беру қажеттіліктері бар сыныптастарына оқу барысында көмектеседі. Мұндай тәсіл сыныпта өзара қолдау атмосферасын қалыптастырып, оқушылардың эмпатиясын және әлеуметтік жауапкершілігін дамытуға ықпал етеді.

Қорытындылай келе, қолданбалы мінез-құлық талдауы мен скаффолдинг стратегиялары инклюзивті білім берудің теориялық қағидаларын практикалық деңгейде жүзеге асыруға мүмкіндік беретін тиімді педагогикалық құралдар болып табылады. Бұл әдістерді жүйелі түрде қолдану ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың оқу жетістіктерін арттыруға және олардың қоғамға толыққанды бейімделуіне ықпал етеді.

**Список использованной литературы:**

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – Москва: Смысл, 1978. – 412 с.

2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Инклюзивті білім беруді дамытудың әдістемелік ұсынымдары. – Астана, 2023. – 120 б.
3. Skinner B.F. Science and Human Behavior. – New York: Simon and Schuster, 1953. – 461 p.

**Саруаров Қ.С.**, магистрант, Қызылорда «Болашақ» университеті

## **ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ**

Зерттеуіміз көрсетіп отырғандай, психолог-педагог мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру бірнеше кезеңнен тұратын үдеріс. Ол студенттің педагогикалық оқу орнына түспестен бұрын басталғанымен және оны бітіргенімен бір мезгілде аяқталмайды. Оның педагогикалық мамандыққа қажетті сапалық сипаты кәсіби тұлға ретінде қалыптасуының әр кезеңінде түрліше дамып отырады. Яғни педагогикалық мамандыққа түскенге дейін, кәсіби–педагогикалық дайындық кезінде және маман ретінде өз бетінше жұмыс жасауы кезінде.

Бірақ, осы кезеңдердің арасында адамды кәсіби педагог тұлғасына дейін дамытатын өзара сабақтастық болуы шарт. Кәсіби–педагогикалық мақсат пен міндеттердің мазмұны мен нормативтік көлемі педагогикалық жоғары оқу орнындағы дайындыққа қойылатын талаптар мен жоғары оқу орнынан кейінгі қызмет деңгейіне байланысты анықталады. Педагогтың дайындығы пән бойынша алатын білім, білік, дағдыдан, арнайы қабілет пен жеке бас сапасын (интеллектіні, мінез–құлық, темперамент, психика) дамытудан, жалпы білімділік пен икемділік (бейімделу мүмкіндіктері, қарым–қатынас сапалары), сонымен қатар оқушының болашақ педагогикалық мамандыққа оқуға, педагогтік кәсіби қызметке деген көзқарасынан, қызығушылығы мен ынтасынан тұрады.

Ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, қоғамның және студенттердің жеке ынтасы мен қызығушылығының үйлесімі инклюзивті білім беру жағдайында психолог-педагогті кәсіби дайындаудың төмендегідей мақсаттары мен міндеттерін айқындайтынын байқадық:

1. Кәсіби маман дайындауда жоғары пәндік, педагогикалық, психологиялық және әдістемелік деңгейге жетудің критерийлері:

- педагогика және психология саласында оқылатын пәндерге байланысты базалық білім деңгейінің болуы (кәсіби деңгей);
- мамандыққа байланысты арнайы пәндерден академиялық білім деңгейінің болуы (іргелі білім деңгейі);

- мамандық бойынша оқылатын әр пәнді оқытуға қызығушылығының болуы (танымдық қызығушылық);

- әдістемелік және технологиялық біліктерінің базалық деңгейі.

2. Инклюзивті білім беру жағдайында болашақ педагог-психологтардың кәсіби мамандыққа бейім тұлғасын қалыптастыру:

- бейімделу мүмкіндіктері (өзін - өзі кәсіби бағалау, қобалжу т.б.)

- қарым – қатынас, тіл табысу қасиеті;

- педагогикалық бағыттылығы, ынтасы, қызығушылығы;

- жалпы білім, білік, дағдысының даму деңгейі.

3. Шығармашылық белсенділігін қалыптастыру:

- мәселені шешуде қалыптан тыс тәсілдерді қолдана білуі;

- мәліметтер жинау (портфолио), ілгері жылжу және болжамды тексеру, нәтиже (рефлексия);

- ғылыми ойлау амалдарын қалыптастыратын оқу және зерттеушілік сипаттағы міндеттер тізбегі (анализ, синтез, модельдеу, фондық көрнекілік т.б.).

4. Кәсіби тұлғалық қасиеттерін дамыту:

- педагогикалық шеберлік;

- логикалық ойлау;

- қабылдау, ойлау, ес, сөйлеу, өзінің іс - әрекетіне өзі талдау жасау сияқты психиканың функционалдық тетіктері;

- ерік, жігер, темперамент, мінез, қабілет.

5. Оқуға психологиялық, педагогикалық, технологиялық тұрғыда жағдай жасау (тұлғалық – бағдарлы педагогика).

Психолог-педагогтың кәсіби дайындаудың әр компоненті біртұтас педагогикалық үдеріс шеңберінде кәсіби дайындықтың сапасын бағалайтын өлшемдер мен эталондар, критерийлер сияқты базалық сипаттарының жиынтығымен айқындалуы керек.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында оқыту формасын, әдістерін, технологияларын таңдауда көп нұсқалық қағидасы бекітілген, бұл білім мекемелерінің мұғалімдеріне өзіне оңтайлы нұсқаны қолдануға, педагогикалық процесті кез келген үлгімен, тіпті авторлық үлгімен құруға мүмкіндік береді[1]. Қазіргі оқытудың жаңаша технологиясын меңгерудің өзі педагогтен шығармашылықты талап етеді.

Ал шығармашылықпен жұмыс жасау үшін болашақ маман өзінің кәсіби біліктілігін арттырып отыруы қажет. Болашақ мамандардың өз кәсіби қызметтерін шығармашылықпен

атқаруына әр деңгейдегі әдістемелік жұмыстарды иновациялық бағытта ұйымдастырып өткізудің ықпалы мол. Біліктілігін арттырушы психолог-педагог өзінің білімін, жалпы дүниетанымын кәсіби және әдіснамалық деңгейін жоғарлатады, психологиялық – педагогикалық сонымен қатар әдістемелік сауаттылығын жетілдіреді. Ең бастысы бұл білімдер мен білік дағдыларды құзырлылық ұстанымдарының талаптарына сәйкес өздерінің меңгеруі және сол жолдар арқылы өздерінің ойлау жүйесін, шығармашылығын өнертапқыштығын, рефлексиялық машығының дамуына жол ашады.

*Студенттік кезеңде қалыптастырылатын құзыреттіліктер:* білімді меңгеруге қабілеттілік, болашақ мамандығына және әлеуметтің даму деңгейіне сәйкес болуына қажетті білік, дағды игеру . Білімді тиімді меңгерудің және құзыретті тұлға қалыптастырудың басты шарты – білім беру мақсатымен тең және түйінді құзыреттіліктерді дамытуға бағытталған білім беру технологиялары.

Сонымен, қарастырып отырған проблема жоғары педагогикалық білім беруде қазіргі кезде қойылып отырған талаптарға сай негізгі инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруды студенттер бойына сіңіру мен осы проблеманы шешу үшін педагогика ғылымының әдіснамасына, теориясына және практикасына құзыреттілік тұрғысынан келудің қажеттілігін көрсетеді. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру құзыреттілігін мұғалімнің кәсіби-педагогикалық құзыреттілігінің негізгі құраушысы ретінде қарастырған абзал.

Сол кезде ғана мұғалімнің өзіне-өзі баға беру деңгейі артып, өзін-өзі анықтап, үздіксіз өзін-өзі дамытуға деген қажеттілік туады.

Білім-тоқтаусыз толассыз үрдіс.

XXI ғасыр білімін біз адамның қызығушылықтарының дамуы, оның өзінің дамуы деп түсінеміз. Бұл әр адамның өзін-өзі жасампаздықпен қайта құра алуы, қоғамдық талаптар тұрғысынан өзіне сыни баға бере алуы, айналаны өзгерте алуға қатыса алуы. Ол арқылы адамның интеллектуалдық, рухани күші дамып, тұлғалығы қалыптасады. Білім – мұғалім үшін оның шығармашылық әлеуетін дамытудың үрдісі.

Даму да, білім де ешбір адамға қолдан беріле салмайды. Кімде кім оған қол жеткізгісі келсе әрекет етуі, күш салуы қажет. Бұл тұрғыдан алғанда кез келген білім-ол өз бетінше білім алу. Шығармашылық әлеуеттің дамуы өз білімін көтеруге негіз болады. Мұғалім шығармашылық әлеуетін дамыта отырып, өзінің құзіреттілік аясын кеңітеді.

Кәсіби құзыреттілік маманның әлеуметтегі дәл осы уақыттағы қабылданған стандарттар мен нормаларға сәйкес өзінің кәсіби педагогикалық қызметін атқаруға дайындығы мен қабілетін анықтайтын кәсіби білімдер жиынтығы немесе жекелік-кәсіби сипаттама.

Кәсіби құзыретті еңбек деп мұғалімнің педагогикалық әрекетті өте жоғары деңгейде атқара алуы, педагогикалық қарым-қатынасқа түсе алуы нәтижесінде оқушылардың білімділік және тәрбиелік деңгейінің жоғары болуы деп санаймыз.

Болашақ педагог-психолог тұлғасы, оны кәсіби дайындау барлық уақытта да зерттеушілер назарынан тыс қалған жоқ.

Отандық ғалымдар Биекенов К., М.Садыровалар өз еңбектерінде болашақ педагог-психологтардың инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру жолдарын айқындау үшін, алдымен мына мәселелерді қарастыру қажет деген пікірлерін білдіреді. Олар төмендегідей:

- болашақ педагог-психологтардың инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың қағидаларын айқындау;

- кәсіби құзыретті болашақ педагог-психологтардың моделін құру.

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудағы оқыту *ұстанымдары*: оқытудың ғылымилығы, түсініктілігі, жүйелілігі, саналылығы, реттілігі, көрнекілігі; студенттерді білімді белсенділікпен меңгерте отырып оқыту; болашақ мамандарды тәрбиелеу және дамыта оқыту; студенттердің жеке ерекшелігін ескеру; логикалық ойлауды дамыту; оқытудың нәтижелілігі және студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамыту; студент тұлғасының өзін-өзі іске асыруы және ұйымдастыруы; студент тұлғасының өзін-өзі дамытуы үшін психологиялық жағдай жасау; студенттердің оқытудың инновациялық түрлерін, жаңа педагогикалық және ақпараттық технологияларын меңгеруі [3].

Демек, психолог-педагогтің инклюзивті білім беруге дайындығына тек қана оның оқу процесінің жаңа талаптарына бейімделу мүмкіндіктері мен ниетінен ғана емес, оның кәсіби маңызды психологиялық қасиеттері де жатады.

#### **Список использованной литературы:**

1. "Білім туралы" ҚР Заңы. - [Электрондық ресурс]. - /"Әділет" ҚР нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі. - Кіру режимі: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
2. Биекенов К., Садырова М. Инклюзивті білім берудегі педагогикалық мәселелер. –Алматы: Қарасай, 2017. – Б. 27-29.
3. Абильдина С.К., Рымханова А.Р., Стельмах С.А., Айтжанова Р.М., Жакипбекова С.С., Тулеужанова К.А. Монография. Кадровое обеспечение инклюзивного образования: концепция и модель подготовки педагогов. – Караганда: Арко, 2020. – 139 с.

Саттибекова А.У., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, СП-23-2к тобы

Аманбекова А.Б., арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының аға оқытушы, п.ғ.м.

## **ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУДІҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТӘСІЛДЕРІ**

*Аннотация:*

Мақалада ерекше балаларды үздіксіз білім беру жүйесінде қолдаудың инновациялық тәсілдері қарастырылады. Осы тұрғыда мақалада үздіксіз білім беру жағдайында ерекше білімді қажет ететін балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің теориялық негіздері мен практикалық инновациялық жолдары жүйеленіп талданады. Зерттеу аясында үздіксіздік қағидатының мәні, сүйемелдеудің кешенді сипаты және инновациялық тәсілдердің тиімді қолданылу мүмкіндіктері сараланып, олардың білім беру тәжірибесіндегі орны айқындалады.

*Кілт сөздер:* үздіксіз білім беру, инклюзия, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, инновациялық тәсілдер, ерекше білімді қажет ететін балалар.

Қазіргі білім беру кеңістігінде ерекше білімді қажет ететін балаларды сапалы оқыту мен тәрбиелеу мәселесі өзектілігін күн сайын арттырып келеді. Қоғамдағы әлеуметтік өзгерістер, білім беру жүйесінің жаңаруы және инклюзивті саясаттың кеңеюі бұл санаттағы балаларға көрсетілетін қолдаудың мазмұны мен сапасына жаңа талаптар қояды. Ерекше білімді қажет ететін балалардың білім алу үдерісіне толыққанды қатысуы олардың оқу жетістіктерімен ғана шектелмей, әлеуметтік ортаға бейімделуімен, өзіне деген сенімінің қалыптасуымен және тұлғалық дамуының тұрақтылығымен тығыз байланысты. Сондықтан білім беру ұйымдары бұл балалар үшін қолайлы, қауіпсіз және дамытушы орта құруды басты міндеттердің бірі ретінде қарастыруы қажет.

Үздіксіз білім беру тұжырымдамасы баланың мектепке дейінгі кезеңнен бастап, жалпы орта білім беру сатылары арқылы кәсіби даярлыққа және өмір бойы білім алуға дейінгі дамуын қамтитын кешенді әрі өзара сабақтас үдеріс ретінде сипатталады. Бұл тұжырымдама аясында білім беру сатылары арасындағы бірізділік пен сабақтастықты сақтау, өтпелі кезеңдерде баланы психологиялық тұрғыдан қолдау ерекше маңызға ие. Бала әрбір жаңа білім беру ортасына бейімделу барысында түрлі қиындықтарға тап болуы мүмкін, сондықтан үздіксіздік қағидаты

оның оқу үдерісіндегі тұрақтылығын қамтамасыз ететін негізгі факторлардың бірі болып табылады.

Осы жүйеде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу баланың жеке мүмкіндіктерін, қажеттіліктерін және әлеуетін ескере отырып, оның әлеуметтенуіне, оқу жетістіктеріне және тұлғалық дамуына жағдай жасаудың маңызды тетігі болып табылады.

Инновациялық тәсілдер дәстүрлі қолдау модельдерін жаңғыртып, баланың нақты қажеттіліктеріне икемделген, икемді әрі нәтижеге бағытталған форматта ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Бұл тәсілдер білім беру мазмұнын дербестендіруге, оқыту әдістерін түрлендіруге және қолдау формаларын кеңейтуге бағытталады. Инновациялық модельдер арқылы білім беру ортасы баланың танымдық белсенділігін арттырып, оқу мотивациясын күшейтетін дамытушы кеңістікке айналады. Сонымен қатар инновациялық тәсілдер кері байланысты жедел ұйымдастыруға, баланың даму динамикасын жүйелі бақылауға және қолдау мазмұнын уақытылы түзетуге мүмкіндік береді.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің мәні

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу – баланың дамуын кешенді тұрғыда қолдауға бағытталған, ұзақ мерзімді әрі жүйелі ұйымдастырылатын кәсіби қызмет түрі болып табылады. Бұл үдеріс баланың жеке ерекшеліктерін, қабілеттерін, қажеттіліктерін және даму қарқынын ескере отырып, оның білім алу жолын жоспарлауды көздейді.

*Біріншіден*, психологиялық диагностика жүргізу арқылы баланың танымдық даму деңгейі, эмоциялық жай-күйі, қарым-қатынас дағдылары мен мінез-құлық ерекшеліктері анықталады. Бұл деректер баламен жүргізілетін әрі қарайғы жұмыстың бағытын нақтылауға мүмкіндік береді.

*Екіншіден*, эмоционалдық қолдау көрсету баланың өзін қауіпсіз сезінуіне, өзіне деген сенімін қалыптастыруға және оқу барысындағы уайым мен күйзелісті төмендетуге ықпал етеді.

*Үшіншіден*, танымдық белсенділікті арттыруға бағытталған арнайы әдістер мен тапсырмалар баланың қызығушылығын оятып, оқу мотивациясын күшейтеді. Сонымен қатар сүйемелдеу аясында баланың әлеуметтік бейімделу дағдыларын дамытуға ерекше назар аударылады. Құрдастарымен өзара әрекеттесу, ережелерді сақтау, бірлескен әрекетке қатысу сияқты әлеуметтік дағдылар баланың білім беру ортасында өзін еркін сезінуіне көмектеседі.

Бұл бағыттағы жұмыстар баланың ұжымға сәтті кірігуіне, оқудағы және қарым-қатынастағы қиындықтарды біртіндеп жеңуіне мүмкіндік береді. Ата-анамен серіктестік орнату да сүйемелдеу үдерісінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Отбасы мен білім беру ұйымы арасындағы жүйелі байланыс баланың дамуындағы оң өзгерістерді тұрақтандыруға және қолдаудың сабақтастығын қамтамасыз етуге жағдай жасайды [3,636].

1. Үздіксіз білім беру және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің теориялық негіздері

Үздіксіз білім беру – білім алушының жас ерекшелігіне, даму динамикасына және әлеуметтік тәжірибесіне сәйкес үздіксіз қолдау көрсетуді көздейтін жүйе. Ерекше білімді қажет ететін балалар үшін бұл қағида оқу кезеңдерінің арасындағы сабақтастықты сақтауды, өтпелі кезеңдерде психологиялық бейімдеуді және жеке білім беру траекториясын қалыптастыруды талап етеді.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу баланың оқу үдерісіне белсенді қатысуына кедергі келтіретін факторларды уақтылы анықтауға бағытталады. Бұл үдеріс эмоциялық қолдауды, мінез-құлықты реттеуге көмектесуді, қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруды және әлеуметтік дағдыларды дамытуды қамтиды. Сүйемелдеу жұмысы педагог, психолог, логопед, дефектолог және ата-ана арасындағы серіктестікке негізделген жағдайда ғана нәтижелі жүзеге асады.

Теориялық тұрғыдан алғанда, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу кешенділік, үздіксіздік, жеке-бағдарлылық және дамытушылық қағидаттарына сүйенуі тиіс. Бұл қағидаттар инновациялық тәсілдерді білім беру тәжірибесіне енгізудің әдіснамалық негізін құрайды. Кешенділік қағидаты баланың дамуын тек оқу жетістігімен шектемей, эмоциялық, әлеуметтік және тұлғалық қырларын бірге қарастыруды көздейді. Үздіксіздік қағидаты қолдаудың уақытша шара емес, тұрақты процесс екенін көрсетеді. Ал жеке-бағдарлылық баланың дара ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік берсе, дамытушылық қағидаты оның әлеуетін кезең-кезеңімен ашуға бағытталады. Инновациялық тәсілдер осы теориялық негіздерге сүйене отырып, баланың жеке ерекшеліктерін ескеруге, оқу мазмұнын икемді ұйымдастыруға және білім беру ортасын бейімдеуге мүмкіндік береді. Мұндай тәсілдер баланың қабылдау қарқынына, танымдық стиліне және эмоциялық жай-күйіне сәйкес оқыту шарттарын қалыптастыруды көздейді. Нәтижесінде бала өзін оқу үдерісінің толыққанды қатысушысы ретінде сезініп, белсенді әрекет етуге талпынады.

## 2. Инновациялық тәсілдердің мазмұны мен мүмкіндіктері

Инновациялық тәсілдер баланың жеке ерекшеліктерін ескеруге, оқу мазмұнын икемді ұйымдастыруға және білім беру ортасын бейімдеуге бағытталады. Бұл тәсілдер білім алушының жас ерекшелігіне, танымдық қабілетіне, қабылдау қарқынына және психоэмоциялық жай-күйіне сай оқыту шарттарын қалыптастыруды көздейді.

*Бірінші бағыт* - цифрлық технологияларды қолдану. Сандық платформалар, интерактивті жаттығулар және бейімделген контент оқу материалын визуалды әрі қолжетімді түрде ұсынуға мүмкіндік береді. Мұндай құралдар ақпаратты қабылдауды жеңілдетіп қана қоймай, баланың зейінін тұрақтандыруға ықпал етеді. Онлайн-платформалар, интерактивті жаттығулар мен бейімделген мобильді қосымшалар баланың танымдық қызығушылығын арттырып, жеке қарқынмен жұмыс істеуіне жағдай жасайды.

*Екінші бағыт* - инклюзивті оқытудың икемді модельдері. Бұл модельдерде сараланған тапсырмалар, жеке білім беру бағдарламалары және шағын топта жұмыс формалары кеңінен қолданылады. Оқу материалының мазмұны баланың мүмкіндігіне қарай бейімделіп, бір тапсырманың бірнеше деңгейде орындалуына жағдай жасалады.

*Үшінші бағыт* - мультидисциплинарлық командалық жұмыс. Педагог, психолог, логопед және әлеуметтік педагогтың бірлескен әрекеті баланың дамуын кешенді бақылауға, оның оқуындағы, мінез-құлқындағы және эмоционалдық жағдайындағы қиындықтарды жүйелі түрде талдауға мүмкіндік береді. Командалық жұмыс барысында әр маман өз кәсіби көзқарасы мен тәжірибесіне сүйене отырып, ортақ шешім қабылдайды. [4, 27].

*Төртінші бағыт* - ата-аналарды белсенді серіктес ретінде тарту. Ата-ананың білім беру үдерісіне жүйелі қатысуы баланың дамуына оң ықпал етеді, себебі үйдегі қолдау мектептегі жұмыстармен ұштасқанда нәтиже анағұрлым тұрақты болады. Үй жағдайында жүргізілетін қарапайым дамыту жаттығулары, күн тәртібін дұрыс ұйымдастыру және баламен тұрақты кері байланыс орнату оның оқу жетістіктерін бекітуге көмектеседі.

### 3. Үздіксіз білім беру кезеңдерінде инновациялық сүйемелдеуді ұйымдастыру

Үздіксіз білім беру жүйесінде инновациялық сүйемелдеу – білім алушының жас ерекшелігіне, даму деңгейіне және жеке қажеттіліктеріне сәйкес ұйымдастырылатын кешенді, жүйелі үдеріс. Оның негізгі мақсаты – баланың әлеуетін толық ашу, білім алу траекториясын икемді ету және әр кезең арасындағы сабақтастықты қамтамасыз ету.

Мектепке дейінгі кезеңде инновациялық сүйемелдеу ең алдымен баланың сенсорлық, танымдық және эмоционалдық дамуына бағытталады. Бұл кезеңде сенсорлық-дамыту ортасын құру ерекше маңызға ие: түрлі түсті, пішінді, дыбысты материалдар арқылы бала қоршаған ортаны танып, қабылдау қабілетін жетілдіреді. Ойын арқылы оқыту негізгі әдіс ретінде қолданылады, себебі ойын – баланың табиғи әрекеті.

Бастауыш білім беру кезеңінде инновациялық сүйемелдеу мазмұны күрделене түседі. Бұл кезеңде бейімделген оқу бағдарламалары, визуалды қолдау құралдары (сызбалар, кестелер, пиктограммалар) кеңінен қолданылады. Оқушылардың оқу материалын жақсы меңгеруі үшін

саралап оқыту және жеке оқу траекториясы енгізіледі. Бағалау жүйесі де дәстүрлі емес, қысқа мерзімді мақсаттарға негізделген, яғни әр оқушының жетістігі жеке прогресіне қарай бағаланады.

Негізгі және орта білім беру сатыларында инновациялық сүйемелдеу тұлғаның дербестігін қалыптастыруға бағытталады. Оқушыларға өзіндік шешім қабылдау, жауапкершілік алу, уақытты тиімді жоспарлау дағдылары үйретіледі. Әлеуметтік дағдыларды дамыту мақсатында топтық жұмыстар, тренингтер, пікірталастар ұйымдастырылады. Сонымен қатар кәсіби бағдар беру элементтері енгізіліп, оқушылардың қызығушылықтары мен қабілеттеріне сәйкес мамандық таңдауға бағыт беріледі. Бұл кезеңде жобалық оқыту, зерттеу жұмыстары, стартап идеялар әзірлеу сияқты инновациялық әдістер кеңінен қолданылады. [5, 91].

#### 4. Инновациялық тәсілдердің тиімділігін бағалау және тәуекелдері

Инновациялық сүйемелдеудің тиімділігін бағалау – білім беру үдерісінің сапасын анықтайтын маңызды кезеңдердің бірі. Бұл бағалау тек білім нәтижелерімен ғана шектелмей, баланың жан-жақты дамуын қамтуы тиіс. Яғни, оқу жетістіктерінің тұрақтануы, білімді практикада қолдана алу қабілеті, өзіндік реттеу дағдыларының қалыптасуы және әлеуметтік ортаға сәтті бейімделуі негізгі көрсеткіштер ретінде қарастырылады.

Тиімділікті бағалау барысында сандық көрсеткіштермен қатар сапалық көрсеткіштерге ерекше назар аударылады. Мысалы, баланың оқу мотивациясының деңгейі, сабаққа қызығушылығы, эмоциялық жай-күйі, өзіне деген сенімділігі, қарым-қатынас мәдениеті маңызды рөл атқарады. Осы тұрғыда бақылау, диагностикалық әдістер, сауалнама, портфолио жинақтау, педагогикалық мониторинг сияқты кешенді бағалау құралдары қолданылады. Мұндай тәсілдер әр оқушының жеке даму динамикасын анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар инновациялық тәсілдердің тиімділігі олардың ұзақ мерзімді әсерімен де бағаланады. Яғни, оқушының алған білімін өмірлік жағдайларда қолдана алуы, өз бетінше шешім қабылдай білуі, өзгермелі ортаға бейімделуі маңызды критерийлер болып табылады. Бұл білім берудің тек теориялық емес, практикалық бағытта жүзеге асқанын көрсетеді. Алайда инновациялық тәсілдерді енгізу барысында бірқатар тәуекелдер туындайды. Ең алдымен, педагог кадрлардың дайындық деңгейі үлкен әсер етеді. Егер мұғалімдер жаңа технологияларды толық меңгермесе, олардың тиімділігі төмендейді. Сондықтан педагогтардың кәсіби құзыреттілігін үнемі арттыру, заманауи әдістерді меңгерту маңызды.

Тәуекелдерді азайту үшін кешенді шаралар жүзеге асырылуы тиіс. Оларға педагогтардың біліктілігін арттыру курстары, әдістемелік сүйемелдеу, тәжірибе алмасу алаңдарын құру, цифрлық инфрақұрылымды дамыту және ата-аналармен серіктестік орнату жатады. Сонымен

қатар инновациялық бағдарламаларды енгізу кезең-кезеңімен, мониторинг жүргізе отырып жүзеге асырылса, оның тиімділігі арта түседі.

#### Қорытынды

Инновациялық қолдау модельдері баланың жеке білім алу траекториясын құруға жағдай жасайды. Бұл өз кезегінде оқу мазмұнын саралауға, тапсырмаларды деңгейлеп ұсынуға және оқыту әдістерін баланың қажеттілігіне қарай өзгертуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар арнайы цифрлық ресурстар, интерактивті технологиялар, түзету-дамыту бағдарламалары арқылы білім беру үдерісі жанданып, баланың танымдық белсенділігі артады. Мұндай тәсілдер білім алушының тек академиялық жетістіктерін ғана емес, оның функционалдық сауаттылығын, өмірлік дағдыларын да дамытуға бағытталады.

Инновациялық тәсілдерді жүйелі қолдану баланың тұлғалық дамуына айтарлықтай оң әсер етеді. Ең алдымен, баланың өзіне деген сенімі нығайып, «мен істей аламын» деген ішкі сенім қалыптасады. Бұл оның дербестігін арттырып, өз бетінше әрекет ету қабілетін дамытады. Сонымен қатар оқу мотивациясы күшейіп, бала білім алуға саналы түрде ұмтылады. Эмоциялық тұрақтылықтың қалыптасуы да маңызды нәтиже болып табылады, себебі қолдаушы ортада бала өзін қауіпсіз сезінеді. Әлеуметтік бейімделу тұрғысынан да инновациялық сүйемелдеудің рөлі ерекше. Топтық жұмыстар, бірлескен жобалар, коммуникативтік тренингтер арқылы бала құрдастарымен қарым-қатынас орнатуды үйренеді, әлеуметтік нормаларды меңгереді және қоғамда өзін еркін ұстауға дағдыланады. Бұл оның болашақта толыққанды қоғам мүшесі ретінде қалыптасуына негіз болады. Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің жаңартылған формалары оқу барысында туындайтын қиындықтарды дер кезінде анықтауға және оларды жүйелі түрде еңсеруге мүмкіндік береді. Диагностика, мониторинг және түзету жұмыстарының бірізді жүргізілуі білім сапасының тұрақтануына ықпал етеді. Сонымен қатар педагог, психолог, логопед және ата-ана арасындағы өзара байланыс күшейіп, кешенді қолдау жүйесі қалыптасады. Осыған байланысты білім беру жүйесінде инновациялық тәсілдерді жоспарлы, кезең-кезеңімен және ғылыми негізде енгізу – маңызды стратегиялық міндет. Бұл үдеріс тек жаңа әдістерді қолданумен шектелмей, білім беру ұйымдарында қолдау мәдениетін қалыптастыруды, педагогтардың кәсіби құзыреттілігін арттыруды және ата-аналармен тиімді серіктестік орнатуды талап етеді. Қорытындылай келе, инновациялық тәсілдердің тұрақты және жүйелі қолданылуы үздіксіз білім беру кеңістігінде ерекше білімді қажет ететін балалардың сапалы білім алуына, жан-жақты дамуына және қоғамға сәтті бейімделуіне берік негіз қалайды.

#### **Список использованной литературы:**

1. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі. Инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық негіздері. – Астана, 2022. – 18-бет.
2. UNESCO. Inclusive Education: Global Monitoring Report. – Paris, 2021. – 44-бет.
3. Booth, T., Ainscow, M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. – London: CSIE, 2020. – 63-бет.
4. Назарбаев Зияткерлік мектептері ДББҰ. Инклюзивті оқыту тәжірибелері бойынша әдістемелік құрал. – Нұр-Сұлтан, 2023. – 27-бет.
5. Алдамұратова, Г.Қ. Арнайы педагогика және инклюзивті білім беру негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2024. – 91-бет.
6. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. – Астана: ҚР БҒМ, 2022.
7. Инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу. – Алматы: Білім, 2023.
8. Арнайы педагогика: оқу құралы / ред. А.Қ. Айтбаева. – Алматы: Эверо, 2021.
9. Жұмабаева А.Ә. Ерекше білімді қажет ететін балаларды оқыту мен тәрбиелеудің заманауи технологиялары. – Алматы, 2024.
10. Сейітқазина Г.К. Инклюзивті білім беру жүйесінде психологиялық-педагогикалық қолдау. – Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2022.
11. Бекмұхамбетова Л.Т. Білім берудегі инновациялық технологиялар. – Алматы: Нұр-пресс, 2023.
12. Қожахметова К.Ж. Үздіксіз білім беру жүйесіндегі жаңашыл педагогикалық тәсілдер. – Астана, 2024.

**Сәлімгерей Қ.М.**, «Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті» КЕАҚ, Педагогика факультеті, тобы СП-23-2к

**Мусеева Г.Н.**, арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының аға оқытушысы, п.ғ.м.

### **ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ЕББҚ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Қазіргі таңда әлемдік білім беру кеңістігіндегі негізгі тенденциялардың бірі – білім берудің қолжетімділігі мен теңдігін қамтамасыз ету болып табылады. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы мен білім беру саласындағы нормативтік-құқықтық құжаттарында ерекше білім беруді қажет ететін (ЕББҚ) балалардың сапалы білім алуына жағдай жасау міндеті айқын көрсетілген. Осыған байланысты инклюзивті білім беру жүйесін дамыту қазіргі білім беру саясатының маңызды бағыттарының бірі болып саналады [1, 25-б.]. Алайда, инклюзия тек баланы мектепке қабылдаумен шектелмейді. Бұл – білім беру жүйесін, мектептің ішкі мәдениетін, оқыту әдістемесін және психологиялық климатты әр баланың жеке мүмкіндіктеріне сәйкес трансформациялау процесі. Инклюзивті білім беру – бұл барлық балалардың тең құқықта білім алуын қамтамасыз ететін, олардың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескеретін білім беру

моделі. Осы тұрғыдан алғанда, инклюзивті білім беру ортасында ерекше білім беруді қажет ететін балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау мәселесі ерекше маңызға ие.

Зерттеудің өзектілігі – жалпы білім беретін мектептерде ЕББҚ балалардың саны артып жатқанымен, оларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың біртұтас жүйесінің әлі де жетілдіруді қажет ететіндігінде. Инклюзия концепциясының негізінде «ешбір бала шеттетілмеуі тиіс» деген гуманистік қағида жатыр. Бұл қағида халықаралық деңгейде қабылданған көптеген құжаттарда көрініс тапқан. Солардың бірі – Саламанка декларациясы, онда барлық балалардың білім алу құқығы тең екендігі және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру жүйесіне енгізу қажеттілігі атап көрсетілген.

Ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту тек олардың танымдық процестерін дамыту ғана емес, сонымен қатар олардың әлеуметтік ортада өз орнын табуына көмектесу болып табылады. Инклюзивті білім беру жағдайында оқытудың мазмұны баланың диагнозына емес, оның ресурстық мүмкіндіктеріне негізделуі тиіс. Әрбір баланың әлеуетін ашу, оның жеке мүмкіндіктерін дамыту және қоғамға толыққанды интеграциялануына жағдай жасау – инклюзивті білім берудің басты мақсаты болып табылады. Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, инклюзивті білім беру жүйесін тиімді ұйымдастыру үшін психологиялық-педагогикалық қолдаудың кешенді моделі қажет. Мұндай модель баланың даму ерекшеліктерін анықтауды, жеке білім беру бағдарламасын құруды, түзету-дамыту жұмыстарын жүргізуді және әлеуметтік бейімделуді қамтиды. Сонымен қатар, бұл процесс педагогтар, психологтар, дефектологтар, логопедтер және ата-аналар арасындағы тығыз ынтымақтастықты талап етеді. Зерттеулер көрсеткендей, инклюзивті тәжірибені енгізуде бірнеше кедергілер тобы кездеседі. Бірінші кезекте, психологиялық кедергілерді атап өткен жөн. Бұл – қоғамдағы, соның ішінде педагогтар мен ата-аналар арасындағы стереотиптер. Көп жағдайда денсаулығында ауытқуы бар балаларды «оқыту мүмкін емес» деген жаңсақ пікірлер кездеседі. Мұндай көзқарастар балалардың әлеуметтік бейімделуіне кедергі келтіреді. Сондықтан қоғамда толеранттылық мәдениетін қалыптастыру және инклюзивті білім беру идеяларын насихаттау маңызды болып табылады.

Екінші мәселе – әдістемелік кедергілер. Оқулықтар мен тапсырмалардың барлық балалар үшін бірдей болуы ЕББҚ балалардың оқуға деген ынтасын төмендетуі мүмкін. Сондықтан оқу материалын бейімдеу, дифференциацияланған және жеке оқыту әдістерін қолдану қажет. Мысалы, оқу тапсырмаларын жеңілдету, визуалды материалдарды пайдалану, интерактивті технологияларды енгізу сияқты тәсілдер ерекше балалардың білімді тиімді меңгеруіне мүмкіндік береді.

Үшінші топқа инфрақұрылымдық кедергілерді жатқызуға болады. Көптеген білім беру мекемелерінде физикалық ортаның ерекше қажеттіліктері бар балаларға толық бейімделмегендігі байқалады. Мысалы, пандустардың болмауы, арнайы жабдықтардың жетіспеушілігі немесе қолжетімді оқу құралдарының аздығы инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда қиындықтар туғызады. Сондықтан білім беру мекемелерінде қолжетімді орта қалыптастыру инклюзияның маңызды шарттарының бірі болып табылады.

Сонымен қатар, инклюзивті білім беру жүйесінде пәнаралық мамандардың өзара әрекеттесуі маңызды рөл атқарады. Педагог-дефектолог, логопед, педагог-психолог және сынып мұғалімі бірлесіп жұмыс істеу арқылы баланың жан-жақты дамуына ықпал етеді. Мұндай командалық жұмыс ерекше балалардың оқу процесіне бейімделуін жеңілдетеді және олардың әлеуметтік дағдыларының қалыптасуына көмектеседі [3, 94-б.]. Инклюзивті мектептегі қолдау жүйесі пәнаралық деңгейде жүзеге асырылуы тиіс. Бұл процесс диагностикалық кезеңнен басталады. Диагностикалық кезеңде баланың психикалық және физикалық даму деңгейі, танымдық мүмкіндіктері, коммуникативтік дағдылары және әлеуметтік бейімделу деңгейі анықталады. Бұл мәліметтер негізінде баланың жеке білім беру траекториясы белгіленеді.

Келесі кезең – жеке дамыту бағдарламасын немесе жеке оқу жоспарын құру. Жеке білім беру бағдарламасы баланың даму ерекшеліктерін ескере отырып жасалады және онда оқу мақсаттары, оқыту әдістері, түзету сабақтарының мазмұны мен жиілігі анықталады. Бұл бағдарлама баланың білім алу процесін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Іске асыру кезеңінде мұғалім, тьютор және арнайы мамандардың үйлесімді жұмысы ерекше рөл атқарады. Тьютор – инклюзивті білім беру жүйесінде маңызды тұлғалардың бірі. Ол балаға оқу тапсырмаларын орындауда көмек көрсетіп қана қоймай, оның сыныптағы әлеуметтік бейімделуіне де ықпал етеді. Тьютор баланың зейінін шоғырландыруға, оқу материалын түсінуге және құрдастарымен қарым-қатынас орнатуына көмектеседі.

Қазіргі инклюзивті білім беруде диверсификацияланған оқыту әдісі кеңінен қолданылады. Бұл әдіс бойынша мұғалім бір тақырыпты түсіндіргенде, оқушылардың қабылдау деңгейіне қарай әртүрлі деңгейдегі тапсырмалар береді. Мысалы, аутистік спектрі бұзылған бала үшін визуалды карталар немесе пиктограммалар қолданылса, тірек-қимыл аппараты бұзылған бала үшін цифрлық технологиялар мен арнайы құрылғылар пайдаланылады. Мұндай тәсіл әрбір баланың оқу процесіне белсенді қатысуына мүмкіндік береді. Сонымен қатар, «тең-теңімен» (peer-to-peer) моделінің тиімділігі жоғары. Бұл модель бойынша сыныптағы оқушылар ерекше балаға көмекші ретінде қатысады. Мұндай өзара әрекеттесу балалардың әлеуметтік дағдыларын дамытуға, өзара түсіністік пен қолдау мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді. Сонымен қатар, бұл әдіс

сыныптағы психологиялық климаттың жақсаруына және балалардың бір-біріне деген құрметінің артуына әсер етеді. Білім беру мекемелеріндегі психологиялық климаттың маңыздылығын да ескеру қажет. Баланың мектепке деген оң көзқарасы оның өзін қаншалықты қауіпсіз және жайлы сезінетініне байланысты. Педагог-психологтар ерекше баламен ғана емес, оның сыныптастарымен және ата-аналарымен де жұмыс істеуі тиіс. Психологиялық тренингтер, топтық ойындар және тәрбиелік іс-шаралар балалар арасында достық қарым-қатынастың қалыптасуына ықпал етеді.

Жүргізілген бақылаулар мен мектеп мұғалімдері арасындағы анкеталық зерттеулер көрсеткендей, инклюзивті сыныптарда білім алатын балалардың басым бөлігі оқу жылының соңына қарай әлеуметтік дағдыларды меңгеріп, сынып өміріне белсенді араласа бастайды. Бұл инклюзивті білім берудің тиімділігін көрсетеді. Дегенмен, кейбір педагогтар арнайы әдістемелік дайындықтың жеткіліксіздігін атап өтеді. Сондықтан педагогтардың біліктілігін арттыру, арнайы курстар мен тренингтер ұйымдастыру ерекше маңызға ие.

Инклюзивті білім беру – бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру ортасына енгізіп қана қоймай, сонымен қатар білім беру жүйесін барлық оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдеу процесі болып табылады. Мұндай жағдайда мектептің білім беру ортасы, оқу бағдарламалары, педагогикалық әдістер мен психологиялық климат әрбір баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып ұйымдастырылады. Инклюзивті білім берудің негізгі мақсаты – барлық балаларға тең білім алу мүмкіндігін қамтамасыз ету және олардың әлеуметтік бейімделуіне қолайлы жағдай жасау [2, 41-б.].

ЕББҚ балаларды қолдау жүйесін жетілдіру үшін бірнеше маңызды бағыттарды атап өтуге болады. Біріншіден, педагогтардың инклюзивті құзыреттілігін дамыту. Бұл мұғалімдердің ерекше балалармен жұмыс істеуге қажетті білім мен дағдыларды меңгеруін қамтиды. Екіншіден, бейімделген оқу бағдарламаларын әзірлеу және бағалау жүйесін жетілдіру қажет. Үшіншіден, мектеп, отбасы және арнайы мамандар арасындағы серіктестікті нығайту маңызды.

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру – бұл қоғамның гуманистік даму деңгейін көрсететін маңызды көрсеткіштердің бірі. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесін жетілдіру олардың білім алу мүмкіндіктерін кеңейтіп қана қоймай, қоғамда тең құқықты өмір сүруіне жағдай жасайды. Ғылыми-практикалық зерттеулерді осы бағытта тереңдету ерекше балалардың өмір сапасын жақсартуға және олардың әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді. Осылайша, инклюзия процесі қоғамдағы гуманистік құндылықтардың нығаюына және әрбір адамның құқығының қорғалуына ықпал етеді.

#### **Список использованной литературы:**

1. Абаева Ғ.Ә. Арнайы педагогика: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2021. – 256 б.
2. Тебенова К.С., Рымханова А.Р. Арнайы психология: оқу құралы. – Алматы: Эверо, 2020. – 240 б.
3. Рымханова А.Р., Тебенова К.С., Мусеева Г.Н., Сериков Т.Ш., Баянов М.А. К вопросу готовности преподавателя вуза к обучению студентов с особыми образовательными потребностями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №3–4. – С. 673–676.

**Синкевич А.А.**, студент выпускного курса образовательной программы 6В01902 - «Специальная педагогика» Карагандинского национального исследовательского университета им. академика Е.А. Букетова, тренер по фигурному катанию школы фигурного катания «Skate and Fly»;

**Яковенко И.В.**, старший преподаватель кафедры «Специального и инклюзивного образования» Карагандинского национального исследовательского университета им. академика Е.А. Букетова, м.п.н.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОГО ФИГУРНОГО КАТАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса к проблеме физического развития и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Это связано как с увеличением количества диагностируемых случаев РАС, так и с расширением представлений о возможностях включения детей с особенностями развития в различные виды физической активности и спорта. В данном контексте особое значение приобретает разработка эффективных методов организации коррекционно-тренировочного процесса, направленного в своей основе не только на развитие двигательных навыков, а и на формирование сенсомоторной координации, регуляции поведения, социальной адаптации ребенка, развитие его познавательной и речевой деятельности и полноценного включения детей данной категории.

Одной из ключевых проблем развития детей с расстройствами аутистического спектра является несформированность сенсомоторной координации, проявляющаяся в трудностях восприятия, обработки и согласования сенсорной информации, поступающей по проприоцептивным, вестибулярным, зрительным и тактильным каналам, нарушениях равновесия, недостаточной координации движений и слабой ориентации в пространстве. Данные особенности оказывают влияние на двигательную активность ребенка, затрудняют формирование

сложных двигательных навыков и снижают уровень участия в физической деятельности. Это проявляется также в том, что в спонтанной непровольной двигательной активности ребёнок более успешен, чем в произвольной, когда приходится действовать по инструкции и сознательно контролировать свои движения [1]. Кроме того, у детей с РАС часто наблюдаются особенности восприятия, эмоционально-волевой регуляции, коммуникации и внимания, что требует применения специальных педагогических подходов и определенной адаптации тренировочного процесса [2].

В системе адаптивной физической культуры особое место занимает адаптивное фигурное катание [3]. Данный вид двигательной активности обладает уникальным коррекционно-развивающим потенциалом, поскольку сочетает физическую нагрузку, сенсорную стимуляцию, музыкальное сопровождение и эмоционально насыщенную деятельность. Занятия на льду способствуют укреплению опорно-двигательного аппарата, развитию равновесия, ловкости, гибкости и чувства ритма, а также оказывают положительное влияние на высшие психические функции и эмоциональное состояние ребенка [4]. Участие в тренировочном процессе формирует у детей уверенность в собственных возможностях, способствует снижению тревожности, развитию навыков саморегуляции и повышению уровня социальной активности.

Особую значимость адаптивное фигурное катание приобретает в работе с детьми дошкольного возраста, поскольку этот период является благоприятным для развития сенсомоторных систем организма. Регулярная двигательная активность позволяет активизировать проприоцептивную, вестибулярную, зрительную и тактильную системы, что способствует формированию целостной сенсорной интеграции и развитию координационных способностей. В условиях грамотно организованного тренировочного процесса двигательная деятельность становится важным инструментом коррекционно-педагогического воздействия.

Организация предметно-развивающей среды является одним из ключевых условий эффективности коррекционно-тренировочного процесса при обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Для данной категории обучающихся окружающая среда выступает фоном осуществления двигательной деятельности, а также инструментом педагогического воздействия. При работе с детьми с РАС важным условием является структурированность среды, где за основу взята программа ТЕАССН-подхода [5], поскольку нарушения сенсорной обработки информации и трудности адаптации к новым условиям нередко приводят к дезорганизации поведения и снижению способности к включению в деятельность. В связи с этим предметно-развивающая среда должна быть организована таким образом, чтобы обеспечивать реализацию

основных дефектологических принципов: комплексность и системность, наглядность, индивидуализация и дифференциация обучения.

Пространственная организация тренировочной среды должна обеспечивать четкое разделение функциональных зон и создавать условия для последовательного выполнения заданий. Структурирование пространства позволяет ребенку легче ориентироваться в происходящем, понимать последовательность действий и снижает уровень сенсорной перегрузки, которая может быть триггером для нежелательного поведения. В условиях тренировок по адаптивному фигурному катанию целесообразно выделять несколько зон деятельности. К примеру, следует разделять пространство по следующим зонам: зону подготовки и объяснения задания; зону выполнения упражнений; зону отдыха и восстановления; пространство для хранения инвентаря.

Дети с расстройствами аутистического спектра нередко обладают повышенной или сниженной чувствительностью к различным сенсорным стимулам. Поэтому при организации тренировочной среды важно учитывать особенности сенсорного восприятия. Необходимо стремиться к снижению избыточных раздражителей, которые могут вызывать перегрузку сенсорных систем ребенка. К таким раздражителям относятся: резкие звуки; большое количество людей в ограниченном пространстве; яркое и мерцающее освещение; чрезмерное количество лишних визуальных объектов.

Помимо зонирования пространства значительную роль играет визуальная структура деятельности. Поэтому предметно-развивающая среда должна включать элементы визуальной поддержки, к примеру, в виде карточек PECS, МАКАТОН, визуального расписания, облегчающие понимание происходящего и способствующие самостоятельности ребенка.

Визуальные элементы могут включать:

- карточки с изображением упражнений;
- схемы последовательности действий;
- обозначения зон деятельности;
- визуальные подсказки в виде расписания.

Организация коррекционно-тренировочного процесса при обучении детей с расстройствами аутистического спектра предполагает использование специальных педагогических методов, направленных на адаптацию тренировочной деятельности к особенностям развития данной категории обучающихся. В отличие от традиционной спортивной подготовки, где основное внимание уделяется техническому совершенствованию двигательных действий, в адаптивном фигурном катании методы обучения выполняют одновременно обучающую и коррекционно-

развивающую функцию. Одним из ключевых организационных условий является использование наглядных способов представления информации. К ним относятся: демонстрация движений, использование визуальных ориентиров и наглядных подсказок, сопровождающаяся четкой словесной инструкцией. Наглядная поддержка способствует формированию более точного представления о выполняемом действии и снижает зависимость ребенка от сложных вербальных инструкций.

Не менее важным условием является адаптация словесных инструкций. При организации тренировочного процесса рекомендуется использовать краткие, четкие и однотипные формулировки, позволяющие ребенку быстрее воспринимать и перерабатывать информацию. Слишком сложные или длинные объяснения могут вызывать трудности понимания и снижать эффективность обучения. Словесные инструкции должны строиться на базе последовательности обучения, где каждое новое действие опирается на уже сформированные речевые установки и двигательные навыки. В данном случае сам элемент, либо же изучаемое действие, дробится на несколько этапов обучения, где каждая его структурная часть изучается изолированно до сохранения устойчивого навыка, а уже позже - собирается воедино. Работа над двигательными действиями всегда осуществляется небольшими сериями:

- выполнение 1-3 попыток одного действия подряд;
- последующая смена вида деятельности при сохранении общей структуры занятия.

Такая организация позволяет поддерживать интерес ребенка к занятиям и предотвращает возникновение переутомления. При этом рекомендуется частая смена активности, но внутри устойчивой схемы занятия, к примеру:

скольжение - статическая позиция - отдых - прыжковая работа - отдых - скольжение - вращательные элементы.

Продолжительность занятий в адаптивном фигурном катании должна соответствовать возможностям ребенка сохранять концентрацию внимания и контролировать собственные движения. Длительность непрерывной работы на льду для детей дошкольного и младшего школьного возраста данной категории при первоначальном обучении составляет в среднем 10-15 минут, при этом общее время занятия может составлять до 30-35 минут, а у более подготовленных обучающихся - до 45-50 минут. При первичном выходе на лед длительность занятия определяется не возрастом ребенка, а его способностью сохранять эмоциональную устойчивость и управляемость движений. В ряде случаев занятия на начальном этапе могут проводиться преимущественно на суше до момента формирования базовых двигательных предпосылок.

Как было упомянуто выше, в процессе обучения большое значение имеет поддержание мотивации ребенка к выполнению двигательных действий. Положительное подкрепление, эмоциональная поддержка и создание ситуации успешности способствуют формированию устойчивого интереса к занятиям и повышают эффективность тренировочного процесса. Она может быть основана как на словесной похвале, так и на дополнительных интересах ребенка, к примеру, в стикерах с любимыми персонажами, любимых вкусностях и так далее.

Таким образом, адаптивное фигурное катание может рассматриваться как эффективное средство коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Грамотно организованный тренировочный процесс способствует развитию сенсомоторной координации, формированию управляемых двигательных действий и повышению уровня двигательной активности обучающихся.

#### **Список использованной литературы:**

1. Плаксунова Э. В. Развитие моторики у детей с аутизмом [Электронный ресурс] - Аутизм и нарушения развития. - 2006. - № 4. - С. 52-54. - Режим доступа: [https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2006\\_n4/plaksunova](https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2006_n4/plaksunova) (дата обращения: 18.03.2026).

2. Стоцкая Е. С., Мусралинова А.Х. Роллер-спорт как средство адаптивного физического воспитания детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Вестник ТГУ. 2025. №5. - 2025. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/roller-sport-kak-sredstvo-adaptivnogo-fizicheskogo-vospitaniya-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 18.03.2026).

3. Шакирова А. В. Аутизм и спорт. Методика обучения фигурному катанию на коньках как средство абилитации детей с расстройствами аутистического спектра: Монография - Москва: Спорт, 2019. - 112 с.

4. Адаптивное фигурное катание - вопрос развития координационных способностей у детей с ДЦП / И.О. Черепанова, К.С. Дунаев, А.Н. Таланцев, И.А. Климашин [Электронный ресурс] - Адаптивная физическая культура. - 2022. - Т. 92, № 4. - С. 36-38. - Режим доступа: <https://istina.ips.ac.ru/publications/article/565965013/> (дата обращения: 01.11.2025).

**Хайбулина Е.А.**, студент Карагандинского национального исследовательского университета имени академика Е. А. Букетова, педагогический факультет, группа СП 22-2 (р).

**Муликова С.А.**, декан, доктор педагогических наук, профессор Карагандинского национального исследовательского университета имени академика Е. А. Букетова, педагогический факультет.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу психолого-педагогических особенностей младших школьников с задержкой психического развития и обоснованию эффективности инновационных образовательных технологий для развития словесно-логического мышления. Представлены ключевые формы внедрения технологий обучения (игровая, исследовательская, проектная, информационно-коммуникационные технологии) и их значение для формирования мыслительных операций у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, словесно-логическое мышление, младший школьный возраст, инновационные технологии, коррекционно-развивающая работа.

**Annotation.** The article is devoted to the analysis of the psycho logical and pedagogical characteristics of younger school children with mental retardation and substantiation of the effectiveness of innovative educational technologies for the development of verbal and logical thinking. The key forms of technology implementation (gaming, research, project, information and communication technologies) and their importance for the formation of mental operations in children with mental retardation are presented.

**Keywords:** mental retardation, verbal and logical thinking, primary school age, innovative technologies, correctional and developmental work.

В условиях модернизации системы образования особое внимание уделяется созданию условий для интеллектуального развития всех категорий обучающихся, включая детей с особенностями психического развития. Статистика Министерства здравоохранения показывает, что в Казахстане на 2024 год зарегистрировано около 3 955 случаев выявления у детей задержки психического развития [1]. Согласно статистическим данным, в Казахстане ежегодно регистрируются случаи задержки психического развития у детей, что обуславливает

необходимость разработки эффективных педагогических подходов, обеспечивающих доступность и результативность обучения данной категории учащихся.

Задержка психического развития у детей проявляется в замедленном формировании психических функций, снижении познавательной активности, нарушении речевого и мыслительного развития. Наиболее выраженные трудности связаны с формированием словесно-логического мышления, являющегося основной когнитивной функцией младшего школьника, обеспечивающей успешность обучения в школе [2].

Исследования российских учёных (Т.А. Власова и М.С. Певзнер [3], К.С. Лебединская [4], В.И. Лубовский [5] и др.) подтверждают, что у детей с ЗПР наблюдаются специфические отклонения в познавательной сфере, которые существенно влияют на мыслительное развитие. Исторически и клинически установлено, что задержка психического развития у детей имеет разные формы происхождения. Исследования вышеназванных ученых позволили выделить несколько этиопатогенетических вариантов форм задержки психического развития, среди которых:

- конституционального происхождения — доминирует психофизический инфантилизм;
- соматогенного происхождения — трудности связаны с длительными соматическими заболеваниями;
- психогенного происхождения — нарушения обусловлены неблагоприятными условиями воспитания;
- церебрально-органического генеза — формирование мышления осложнено поражениями центральной нервной системы.

При всех вариантах общими остаются:

- замедленный темп интеллектуального развития,
- нестабильность работоспособности,
- низкий уровень произвольности поведения.

Однако степень выраженности познавательных трудностей и их структура могут существенно различаться.

Основные проявления включают:

- преобладание наглядно-действенного мышления над словесно-логическим;
- затруднения в анализе, сравнении и обобщении;
- недостаточную способность к выделению существенных признаков предметов и явлений;
- слабую сформированность причинно-следственных связей;
- недостаточное развитие речевого сопровождения мыслительных действий.

Дети с задержкой психического развития чаще действуют методом проб и ошибок, редко планируют действия, испытывают затруднения при объяснении собственных решений. Всё это подтверждает необходимость использования таких методов обучения, которые будут опираться на наглядно-образную основу, постепенно переводя ученика к осознанным логическим операциям.

Комплекс нарушений у данной категории детей затрагивает все психические процессы, однако наиболее выраженные трудности проявляются именно в сфере мышления, что существенно влияет на результаты обучения.

Указанные когнитивные и речевые трудности являются ключевым фактором неуспешности школьного обучения у детей с задержкой психического развития. Недостаточная сформированность мыслительных операций:

- снижает понимание учебных задач;
- затрудняет выполнение логических рассуждений;
- ограничивает способность к усвоению теоретического материала.

Именно поэтому, требуется целостная система коррекционно-развивающей помощи и внедрение современных технологий, способствующих формированию словесно-логического мышления и познавательной активности ребёнка.

В своём послании «Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию» Президент Касым-Жомарт Токаев особо акцентирует внимание на ключевой роли инноваций и цифровых технологий, включая сферу образования. Он подчёркивает, что цифровизация должна охватывать не отдельные направления, а трансформировать всю экономику и социальную жизнь страны. Говоря об образовании, Президент отмечает, что молодёжь воспринимает патриотизм и вклад в развитие государства через освоение современных технологий, научный прогресс и инновационную деятельность — новое поколение стремится видеть Казахстан высокотехнологичным и современным. Кроме того, К.Ж. Токаев подчёркивает необходимость ускоренного внедрения цифровых решений и искусственного интеллекта во все ключевые сферы, чтобы обеспечить конкурентоспособность страны в условиях стремительного развития искусственного интеллекта. Хотя в послании не приводится детальная стратегия именно по образовательному направлению, логично следует, что модернизация системы подготовки кадров и развитие молодёжи должны соответствовать общей цифровой трансформации страны [6].

Таким образом, из выступления Президента Республики Казахстан становится ясно, что продвижение инновационных технологий и их активное использование в образовании является

приоритетом государственной политики. Это подтверждает, что цифровая трансформация образовательной системы — не просто распространённая тенденция, а объективная необходимость. Внимание государства к образовательным инновациям подчёркивает их значимость и роль в будущем развитии Казахстана.

Современные педагогические технологии направлены на активизацию познавательной деятельности, развитие самостоятельности у школьников и создание благоприятной учебной среды. Их применение позволяет учитывать особенности и темп развития обучающихся с задержкой психического развития, обеспечивая постепенное и доступное формирование словесно-логического мышления.

Наибольшая эффективность демонстрируется в таблице 1:

**Таблица 1. Значимость различных технологий обучения для детей с задержкой психического развития.**

<b>Технология</b>	<b>Что развивает</b>	<b>Значимость для детей с ЗПР</b>
Игровые	Анализ, классификацию, речь	Создают ситуацию успеха, снижают тревожность
Исследовательские	Наблюдение, выводы	Формируют познавательную инициативу
Проектная деятельность	Планирование, речь	Укрепляют мотивацию и уверенность
Индивидуально-ориентированные подходы	Саморегуляцию	Обеспечивают личностную поддержку
ИКТ	Логические операции, внимание	Обеспечивают наглядность и интерактивность

Игровые, исследовательские и проектные технологии повышают способность детей понимать связи между предметами и явлениями, формируют умения делать выводы, планировать деятельность, сравнивать и классифицировать информацию.

Особое место занимают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Мультимедийные ресурсы, цифровые программы и интерактивные игры поддерживают познавательную мотивацию, позволяют регулировать сложность заданий и делать обучение более эмоциональным и наглядным [7].

Использование инновационных подходов способствует:

- развитию мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение);
- укреплению речевой регуляции поведения;
- повышению устойчивости внимания и работоспособности;
- формированию интереса к выполнению интеллектуальных задач;

- развитию социального взаимодействия через совместную деятельность.

Постепенный переход от игровых и наглядных форм к логически выстроенным заданиям позволяет достигать положительной динамики в развитии понятийного мышления и учебной деятельности.

Таким образом, инновационные технологии выступают одновременно средством обучения и коррекции познавательной деятельности, что делает их незаменимыми в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР.

Анализ научных источников и существующего педагогического опыта показывает, что инновационные технологии не только повышают результативность коррекционной работы, но и открывают широкие перспективы для дальнейшего совершенствования образовательного процесса. Важным направлением становится разработка и внедрение авторских цифровых программ, направленных на развитие словесно-логического мышления у младших школьников с ЗПР. Такие программы позволяют сочетать игровые и обучающие механизмы, обеспечивая постепенное усложнение заданий в соответствии с уровнем сформированности познавательных функций.

Цифровые коррекционно-развивающие игры способны выполнять сразу несколько педагогических задач:

- активизировать мыслительную деятельность
- стимулировать речевое взаимодействие
- развивать навыки самоконтроля
- развивать навыки произвольного внимания

Включение ребёнка в интерактивное пространство создаёт для него ситуацию успеха, что особенно важно в условиях часто сниженной мотивации и неуверенности в собственных возможностях у детей с ЗПР.

Кроме того, цифровые технологии обеспечивают непрерывность сопровождения, поскольку могут использоваться не только на уроках, но и в домашних условиях при участии родителей. Это способствует укреплению семейного взаимодействия, повышению заинтересованности родителей в образовательных успехах ребёнка и расширению возможностей коррекционной помощи.

У младших школьников с задержкой психического развития имеются выраженные трудности в формировании словесно-логического мышления, которые препятствуют успешному овладению школьными знаниями. Инновационные образовательные технологии позволяют

компенсировать данные нарушения за счёт опоры на наглядность, интерактивность, индивидуализацию обучения и создание положительной мотивационной среды.

Их внедрение обеспечивает комплексное воздействие на познавательную, речевую и эмоционально-волевою сферы ребёнка, способствуя развитию ключевых мыслительных процессов и формированию готовности к дальнейшему обучению. Поэтому инновационные технологии следует рассматривать как одно из приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы в образовательных организациях, работающих с детьми с ЗПР.

#### **Список используемой литературы:**

1. Официальная страница телеканала «Седьмой канал»/Психическое здоровье в Казахстане: тревожная статистика и проблемы системы (Дата обращения: 15.10.25) URL: <https://tv7.kz/ru/>
2. Семейный центр неврологии и педиатрии /Задержка психического развития - ЗПР у детей (Дата обращения: 15.10.25) URL: <https://detmed.ru/>
3. Т. А. Власова и М. С. Певзнер О детях с отклонениями в развитии / Просвещение, 1973. - 175 с. (Дата обращения:13.11.25)
4. Лебединская К. С. Задержка психического развития у детей // Причины аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1984. - 159 с. (Дата обращения:13.11.25)
5. Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры. В 2-х томах / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. (Дата обращения:13.11.25)
6. Официальный сайт «Президент Республики Казахстан» / Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию» (Дата обращения:13.11.25) URL: <https://www.akorda.kz/ru/>
7. Современные инновационные педагогические технологии/ Образовательный центр «Сократ» (Дата обращения:05.11.25) URL: [https://cokpat.com/innovatsionnye\\_ped\\_tehnologii](https://cokpat.com/innovatsionnye_ped_tehnologii)

**Халелова К.М.,** КГУ «Специальная школа – интернат №2» управления образования Карагандинской области, учитель английского языка

### **МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

В условиях модернизации образования особую значимость приобретает проблема обучения детей с особыми образовательными потребностями. Одной из таких категорий являются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для которых требуется создание специальных условий обучения.

Изучение английского языка является важной составляющей современного образования, способствующей развитию коммуникативных навыков и расширению кругозора учащихся. Однако при обучении детей с НОДА необходимо учитывать их физические особенности, уровень утомляемости и возможные ограничения в письменной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов и приемов обучения, обеспечивающих доступность и результативность образовательного процесса для данной категории обучающихся.

### 1. Психолого-педагогические особенности детей с НОДА

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата характеризуются разнообразием проявлений, включая ограничения в движении, нарушение координации и мелкой моторики. При этом интеллектуальное развитие большинства таких детей соответствует возрастной норме [6, с.112].

Особенности данной категории обучающихся включают:

быструю утомляемость;

трудности при выполнении письменных заданий;

необходимость в более длительном времени на выполнение заданий;

потребность в поддержке и создании ситуации успеха.

Учет этих особенностей является основой для выбора эффективных методов обучения.

### 2. Принципы организации обучения

Обучение английскому языку детей с НОДА должно строиться на следующих принципах:

индивидуализация обучения — учет возможностей каждого учащегося;

доступность и посильность материала;

наглядность — использование визуальных и аудиоматериалов;

снижение физической нагрузки;

создание положительной мотивации.

Данные принципы соответствуют идеям развивающего обучения и гуманистической педагогики [1, с.45].

### 3. Эффективные методы обучения

#### 3.1. Коммуникативный метод

Коммуникативный метод направлен на формирование навыков устной речи и понимания языка в реальных ситуациях общения. Он предполагает использование диалогов, ролевых игр и обсуждений [3, с.78].

Для детей с НОДА данный метод особенно эффективен, так как позволяет минимизировать письменную нагрузку и сосредоточиться на устной коммуникации.

#### 3.2. Игровые методы обучения

Игровая деятельность способствует повышению интереса к изучению языка и снижает уровень тревожности.

Примеры игровых приемов:

«What is missing?»;

«Find the pair»;

«Guess the word».

Игры позволяют организовать обучение в доступной и увлекательной форме, что особенно важно для младших школьников [7, с.134].

### 3.3. Метод наглядности

Использование наглядных средств (картинки, схемы, презентации, видео) способствует лучшему усвоению материала и облегчает понимание новой лексики [2, с.56].

Наглядность особенно важна при ограниченных возможностях письма, так как активизирует зрительную память.

### 3.4. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)

Современные технологии играют важную роль в обучении детей с НОДА.

Использование ИКТ включает:

интерактивные упражнения;

обучающие платформы;

аудио- и видеоматериалы.

ИКТ позволяют адаптировать задания под индивидуальные возможности учащихся и снизить физическую нагрузку [4, с.92].

### 3.5. Проектный метод

Проектная деятельность способствует развитию самостоятельности и коммуникативных навыков учащихся.

Примеры проектов:

«My Family»;

«My School»;

«My Favourite Animal».

Для детей с НОДА важно предусмотреть альтернативные формы представления результатов (презентации, устные выступления) [4, с.105].

## 4. Приемы обучения

Практика показывает эффективность следующих приемов:

использование карточек (flashcards);

замена письменных заданий устными;

задания с выбором ответа;

работа в парах и группах;  
частая смена видов деятельности;  
деление урока на короткие этапы (5–10 минут);  
включение динамических пауз.

Эти приемы позволяют учитывать особенности работоспособности учащихся и поддерживать их внимание.

#### 5. Роль учителя в обучении

Учитель играет ключевую роль в организации образовательного процесса. Его задачи включают:

создание психологически комфортной атмосферы;  
учет индивидуальных особенностей учащихся;  
применение гибких форм контроля знаний;  
взаимодействие с родителями и специалистами.

Педагог должен выступать не только как источник знаний, но и как организатор и помощник в обучении [5, с.67].

Таким образом, обучение английскому языку детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата требует комплексного подхода, основанного на учете их индивидуальных особенностей.

Эффективность образовательного процесса обеспечивается за счет использования коммуникативных, игровых, наглядных методов, а также внедрения информационно-коммуникационных технологий. Важную роль играет адаптация заданий и создание благоприятной образовательной среды.

Реализация данных подходов способствует успешному освоению иностранного языка и социальной адаптации учащихся.

#### **Список использованной литературы:**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 2001.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования.
6. Назарова Н.М. Специальная педагогика. — М.: Академия, 2010.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.

**Шораева Г.Қ.**, «Академик Е.А Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» КЕАҚ, Педагогика факультеті, СП23-2К тобы

**Шамшенова Э.Ж.**, п. ф. м, аға оқытушы

## **БАСТАУЫШ СЫНЫПТАҒЫ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ ДАҒДЫЛАРЫН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ**

Қазіргі білім беру жүйесінде әрбір баланың жеке мүмкіндігін ескеріп, сапалы білім мен қолайлы қарым-қатынас ортасын қалыптастыру басты міндеттердің бірі болып отыр. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ішінде есту қабілеті зақымдалған оқушылар ерекше назарды қажет етеді, себебі олардың оқу жетістігі көбіне тілдік даму деңгейіне, қоршаған ортамен еркін байланыс орната алуына және оқу үдерісіндегі коммуникативті қолдаудың сапасына тәуелді. Инклюзивті білім беру қағидалары оқушының білімге қолжетімділігін ғана емес, оның сынып ұжымындағы толыққанды қатысуын, өз ойын білдіруін және әлеуметтік байланыстарын нығайтуды көздейді [1, 43-б.].

Коммуникативті дағды дегеніміз – ақпаратты қабылдау, түсіну, жеткізу, сұрақ қою, жауап беру, өз ойын нақтылау, серіктесінің көңіл күйін аңғару және өзара әрекетті реттеу қабілеттерінің жиынтығы. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылары үшін бұл дағдылардың қалыптасуы табиғи түрде баяу жүруі мүмкін. Оның себебі – сөйлеу тілін қабылдаудың шектеулі болуы, сөздік қордың жеткіліксіздігі, дыбыстық құрамды ажыратудағы қиындықтар, фонематикалық қабылдаудың әлсіздігі және сөйлеу тәжірибесінің тарлығы. Зерттеулерде қолжетімді әрі тұрақты тілдік орта баланың тілдік және әлеуметтік дамуына тікелей әсер ететіні көрсетілген [2, 12-б.], [3, 67-б.]. Сондықтан мұндай оқушылармен жұмыста «естуді қалпына келтіру» емес, ең алдымен түсінікті коммуникация арнасын құру негізгі мақсат болуы тиіс.

### **Педагогикалық жұмыстың негізгі бағыттары.**

Бастауыш сыныптағы жұмыстың бірінші бағыты – баланың сөйлеуді түсіну мүмкіндігін кеңейту. Ол үшін мұғалім сабақ барысында қысқа әрі мағыналы нұсқауларды қолдануы, негізгі ақпаратты тақтада, слайдта немесе карточкада жазбаша ұсынуы, жаңа сөздерді сурет, белгі, қимыл және нақты жағдаят арқылы бекітуі қажет. Екінші бағыт – белсенді сөйлеу және баламалы қарым-қатынас құралдарын дамыту. Мұнда ым-ишара, еріннен оқу, жазбаша тірек, пиктограмма, диалог үлгісі, сөйлеу қалыптары сияқты құралдар баланың қатысуын күшейтеді. Үшінші бағыт – әлеуметтік өзара әрекет мәдениетін қалыптастыру. Есту қабілеті зақымдалған бала тек мұғаліммен емес, құрдастарымен де жиі байланысқа түскенде коммуникация табиғи әрі тұрақты

қалыптасады. Сондықтан жұптық жұмыс, шағын топтағы тапсырмалар, рөлдік ойындар мен бірлескен жобалар ерекше маңызға ие [3, 89-б.].

### **Сабақ үстінде қолданылатын тиімді тәсілдер.**

Бастауыш буындағы әр сабақ коммуникациялық мүмкіндікті арттыратын кеңістікке айналуы керек. Мұғалім оқушының назарын өзіне аудармай тұрып сөйлемей, бет-жүзінің анық көрінуін қамтамасыз етуі, жарықтың дұрыс түсуін қадағалауы және ақпаратты шамадан тыс күрделендірмеуі қажет. Тапсырма берген кезде «не істеу керек – қалай істеу керек – нәтижесі қандай» деген үштік модель тиімді нәтиже береді. Сонымен қатар тірек сызба, сөздік картасы, сөйлем үлгісі, суретті алгоритм, коммуникативті күнделік сияқты құралдар оқушының жауап беру сенімін арттырады.

Коммуникативті дағдыны дамытуға арналған шағын әдістемелік модель.

Төмендегі бағыттар бастауыш сыныпта жүйелі түрде қолданылған жағдайда оқушының коммуникативті белсенділігі едәуір артады. Біріншіден, әр сабақта жаңа сөздер алдын ала түсіндіріліп, олар көрнекілік арқылы бекітілуі керек. Екіншіден, оқушыға қысқа диалог үлгілері ұсынылып, оларды күнделікті жағдаяттарда қайталап қолдануға мүмкіндік жасалғаны жөн. Үшіншіден, жұптық және топтық жұмыстарда есту қабілеті зақымдалған балаға тілдік серіктес бекітілсе, оның өз ойын жеткізуге деген сенімі нығаяды. Төртіншіден, бағалау барысында баланың тек дұрыс жауабына емес, қарым-қатынасқа қатысу белсенділігіне де назар аудару қажет. Осындай әдістемелік қолдау баланың сөйлеу ниетін күшейтіп, әлеуметтік бейімделуін жақсартады.

Сыныптан тыс әрекет пен ойын технологияларының рөлі.

Коммуникативті дағдылар тек пәндік сабақта ғана емес, үзілісте, үйірмеде, мерекелік шараларда және бірлескен ойын барысында белсенді дамиды. Әсіресе бастауыш жаста ойын технологиялары аса нәтижелі. «Дүкен», «Қонақ күту», «Мектепте», «Дәрігерде» сияқты жағдаяттық ойындар балаға дайын сөйлеу үлгісін қолдануға, сұрақ қоюға, өтініш білдіруге, келісуге немесе бас тартуға үйретеді. Сюжеттік-рөлдік ойындар кезінде мұғалім баланың сөйлеуін түзетуші емес, қарым-қатынасты ұйымдастырушы рөлін атқарғаны дұрыс. Осындай жұмсақ қолдау бала бойындағы тілдік қорқынышты азайтады және бастамашылық әрекетін күшейтеді.

### **Отбасы мен мамандардың бірлескен жұмысы.**

Есту қабілеті зақымдалған баланың коммуникативті жетістігі тек мұғалім еңбегінің нәтижесі емес. Ата-ана, сурдопедагог, логопед, психолог және сынып жетекшісінің ортақ бағыты болған жағдайда ғана тұрақты нәтиже байқалады. Үйде баламен күн сайын мазмұнды әңгіме құру,

сурет бойынша сөйлету, бірге кітап оқу, күн тәртібін сөзбен жоспарлау, қысқа жазбалар арқылы пікір алмасу маңызды. Ата-аналарға баламен сөйлескенде асықпай, анық артикуляциямен, эмоционалды қолдау көрсете отырып, оның жауабын соңына дейін тыңдау қажеттігі түсіндірілуі тиіс. Мектеп пен отбасы арасында «ортақ сөздік», «апталық тақырып», «қарым-қатынас жетістігі» сияқты қарапайым мониторинг құралдарын қолдану пайдалы [4, 87-б.].

### **Инклюзивті сыныптағы қолайлы орта.**

Инклюзивті сыныпта бала өзін қауіпсіз әрі қабылданған сезінгенде ғана еркін сөйлесе бастайды. Сондықтан мұғалім сыныпта коммуникация мәдениетін қалыптастыруы қажет: бір-біріне қарап сөйлеу, сөзді бөлмеу, түсінбеген жағдайда қайта сұрау, мысқыл мен келемежге жол бермеу, әр жауапты құрметпен қабылдау. Құрдастарын арнайы таныстыру жұмысы да маңызды. Мысалы, есту қабілеті бұзылған сыныптасымен қалай сөйлесу керектігін, оның назарын қалай аудару керектігін және қандай көмек көрсетуге болатынын үйрету инклюзивті орта сапасын арттырады. Зерттеулерде мұғалімнің ым тілінің базалық элементтерін білуі және көрнекі, жазбаша, ауызша тәсілдерді үйлестіре қолдануы оқушының қатысу белсенділігін күшейтетіні атап өтіледі [5, 66-б.].

Жалпы алғанда, бастауыш сыныптағы есту қабілеті зақымдалған балалардың коммуникативті дағдыларын арттыру арнайы әдісті ғана емес, жүйелі педагогикалық көзқарасты талап етеді. Оның табысты болуы түсінікті тілдік орта құруға, көрнекілік пен жазбаша тіректерді орынды қолдануға, сөйлеу мен ым-ишараны үйлестіруге, құрдастармен өзара әрекетті белсенді ұйымдастыруға және отбасы мен мамандардың серіктестігіне байланысты. Бастауыш буында қалыптасқан сенімді коммуникация кейінгі оқу кезеңдеріндегі танымдық белсенділікке, әлеуметтік бейімделуге және тұлғалық дамуға берік негіз қалайды. Сол себепті әр сабақта оқыту мен қарым-қатынасқа үйрету үдерістері қатар жүруі тиіс.

### **Список использованной литературы:**

1. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңы. [Электрондық ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/> (қаралған күні: 20.04.2026). 43- бет.
2. Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидалары. [Электрондық ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/> (қаралған күні: 20.04.2026). 12 бет
3. Ауған М.Н. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті дағдыларын зерттеудің маңыздылығы // Ғылыми мақала. [Электрондық ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/> (қаралған күні: 20.04.2026). 67 бет, 87 бет.
4. Alanazi M. Communicating with Deaf Students in Inclusive Schools: Insights from Saudi University Faculty // Eurasian Journal of Educational Research. 2021. 87 бет
5. Briggles S.J. Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf or Hearing Impaired // Kappa Delta Pi Record. 2005. 66 бет.