



**СӘРСЕН АМАНЖОЛОВ АТЫНДАҒЫ
ШЫҒЫС ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТІ**

**ВОСТОЧНО-КАЗАХСТАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ САРСЕНА АМАНЖОЛОВА**

**«КӨМЕК КӨРСЕТУ КӘСІПТЕР ТЕОРИЯСЫ МЕН
ПРАКТИКАСЫ:**

**ТҰЛҒА ДАМУЫНА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ»**

тақырыбында жас зерттеушілердің республикалық сырттай
ғылыми-практикалық конференциясының

МАТЕРИАЛДАР ЖИНАҒЫ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

Республиканской заочной научно-практической конференции
молодых исследователей на тему:

**«ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ»**

Өскемен - Усть-Каменогорск, 2025

ӘОЖ 37.015.3:316.6 (082)
КБЖ 88.5
Т 33

Бас редактор:

Төлеген Мұхтар Әділбекұлы,

Сарсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің Басқарма төрағасы – ректор,
профессор, PhD

Бас редактордың орынбасары:

Ровнякова Ирина Владимировна,

Сарсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті Басқарма төрағасының орынбасары –
стратегиялық даму және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі проректор, п.ғ.к.

Редакция алқасы:

Кукина Ю.Е., Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ психология және коррекциялық педагогика
кафедрасының қауымдастырылған профессоры, пс.ғ.к.;

Канапиянова К.Д., Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ психология және коррекциялық педагогика
кафедрасының сениор-лекторы, психология ғылымының магистрі, дефектолог;

Ислямова С.А., Сарсен Аманжолов атындағы ШҚУ «Берел» баспасының директоры

«Көмек көрсету кәсіптер теориясы мен практикасы: тұлға дамуына психологиялық-педагогикалық қолдау» Республ. ғыл.-практ. конф. материалдар жинағы / жалпы редакциясы Кукина Ю.Е. – Өскемен: С. Аманжолов атындағы ШҚУ «Берел» баспасы, 2025. – 181 б. = Сб. матер. Республ. науч.-практ. конф. «Теория и практика помогающих профессий: психолого-педагогическое сопровождение развития личности» / под общ. редакцией Кукиной Ю. Е. – Усть-Каменогорск: издательство «Берел» ВКУ имени С. Аманжолова, 2025. – 181 с.

ISBN 978-601-314-860-1

Жинаққа психология, арнайы педагогика және инклюзивті білім берудің өзекті мәселелеріне арналған мақалалар енгізілген. Түзету-дамыту жұмыстарына инновациялық тәсілдер, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау, сонымен қатар инклюзивті ортаны құру тәжірибесі қарастырылады. Жинақтағы материалдар заманауи ғылыми көзқарастарды көрсетеді және пәнаралық өзара байланысты дамытуға ықпал етеді.

Жинақ арнайы және инклюзивті білім беру, әлеуметтік жұмыс, психология және педагогика саласындағы мамандарға қызықты болары сөзсіз.

Мақала мазмұны үшін жауапкершілік авторға жүктеледі.

В сборник включены статьи, посвященные актуальным вопросам психологии, специальной педагогики и инклюзивного образования. Рассматриваются инновационные подходы к коррекционно-развивающей работе, сопровождению детей с особыми образовательными потребностями, а также практики формирования инклюзивной среды. Материалы сборника отражают современные научные подходы и способствуют развитию междисциплинарного взаимодействия.

Сборник будет интересен специалистам в сфере специального и инклюзивного образования, социальной работы, психологии и педагогики.

За содержание представленных материалов ответственность несет автор публикации.

ӘОЖ 37.015.3:316.6 (082)
КБЖ 88.5
ISBN 978-601-314-860-1

© С. Аманжолов атындағы ШҚУ, 2025

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современное общество предъявляет всё более высокие требования к системе образования и социальной поддержки личности на разных этапах её развития. В этих условиях особую значимость приобретают так называемые помогающие профессии, охватывающие широкий спектр деятельности психологов, педагогов, социальных работников, специальных педагогов и других специалистов, чья работа направлена на поддержку, развитие и восстановление личностного и социального благополучия человека.

Психолого-педагогическое сопровождение становится неотъемлемой частью целенаправленной помощи, особенно в сфере образования, где формируются ключевые личностные качества, мотивация, адаптивные способности и основы эмоционального интеллекта. Сегодня важно не только обеспечивать доступ к знаниям, но и создавать условия для гармоничного развития личности, её психологической устойчивости и самореализации.

Республиканская заочная научно-практическая конференция молодых исследователей посвящена актуальным вопросам теории и практики помогающих профессий. В рамках конференции молодые специалисты и исследователи представляют свои взгляды на современные формы сопровождения, инновационные методы и технологии, диагностические и коррекционные подходы, а также делятся практическим опытом работы с детьми, подростками, семьями и образовательной средой в целом.

Материалы конференции отражают широкий спектр тем: от ранней диагностики и коррекции развития до сопровождения в кризисных ситуациях и создания инклюзивной образовательной среды. Это говорит о глубоком интересе молодых исследователей к проблематике сопровождения личности и стремлении искать эффективные пути решения существующих задач.

Выражаем благодарность всем участникам конференции за вклад в развитие теории и практики помогающих профессий, а также научным руководителям и наставникам, поддерживающим молодых специалистов в их профессиональном становлении.

Желаем всем участникам продуктивного обмена идеями, вдохновения и новых профессиональных достижений.

Секция 1.
БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

ӘОЖ 376.37

ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТОПТАҒЫ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ
БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН БЕЙНЕЛЕУ АРҚЫЛЫ
ЖЕТІЛДІРУ ЖОЛДАРЫ

Айткалиева А. М., магистрант

ғылыми жетекшісі: пс.ғ.к., профессор Стельмах С.А.

С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті КЕАҚ,

Өскемен, Қазақстан

e-mail: aidana090802@gmail.com

Шығармашылық қабілеттер – бұл баланың жаңа, ерекше және әлеуметтік құндылығы бар идеялар, шешімдер немесе туындылар жасауға мүмкіндік беретін жеке қасиеттерінің жиынтығы. Бұл қабілеттер тұлғаның когнитивтік, эмоционалдық және мотивациялық аспектілерінің үйлесімді өзара әрекеті нәтижесінде қалыптасады және дамиды. Шығармашылық қабілеттер тек өнер немесе көркемдік әрекетпен шектелмей, өмірдің барлық салаларында, соның ішінде білім алу және проблемаларды шешу барысында да көрініс табады. Ғылыми әдебиеттерде шығармашылық қабілеттер баланың қиялын, елестетуін, танымдық икемділігін және инновациялық ойлауын дамытуға бағытталған қабілеттер ретінде анықталады. Олар жеке тұлғаның икемділік, бейімделгіштік және стандартты емес ойлау қабілеті сияқты қасиеттерін қамтиды. Шығармашылық қабілеттерді дамыту тұлғаның өзін-өзі көрсету және қоғамға үлес қосу мүмкіндіктерін арттырады [1].

Шығармашылық қабілеттердің құрылымы бірнеше негізгі компоненттерден тұрады. Когнитивтік компонент қиял мен елестету, логикалық және дивергенттік ойлау, жаңа идеяларды қалыптастыру және жүзеге асыру қабілеттерін қамтиды. Эмоционалдық компонентке эмоциялық сезімталдық, жаңа идеяларға қызығушылық пен шабыттану жатады. Мотивациялық компонент шығармашылық белсенділікке деген ішкі ынта мен іс-әрекет барысында жаңа тәсілдерді іздеуге ұмтылуды қамтиды. Ал тұлғалық компонентке тәуелсіздік пен өзіндік бастамашылдық, өз пікірін қорғау және шығармашылық нәтижелерге жауапкершілікпен қарау жатады [2].



Сурет 1 -Шығармашылық қабілеттер анықтамасы

Шығармашылық қабілеттер баланың жас ерекшеліктеріне байланысты біртіндеп дамиды және белгілі бір кезеңдерден өтеді. Ерте кезеңде (2-3 жас) баланың қиялы мен елестету қабілеттерінің алғашқы элементтері пайда болады және бұл көбінесе ойын әрекеті арқылы көрініс табады. Мектеп жасына дейінгі кезеңде (3-6 жас) баланың бейнелеу әрекеті, сурет салу, мүсіндеу сияқты шығармашылық әрекеттері айқын көріне бастайды. Бұл кезеңде балалар қоршаған орта туралы түсініктерін өз туындылары арқылы жеткізеді. Шығармашылық қабілеттердің бұл кезеңдердегі дамуы олардың ойлау қабілетін, қиялын және өзіндік идеяларын қалыптастыруға маңызды негіз болып табылады [3].

Бейнелеу әрекеті – мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытудың тиімді құралдарының бірі. Бұл әрекет балаға қоршаған әлемді зерттеуге, оны өз сезімдері мен қиялы арқылы бейнелеуге мүмкіндік береді. Сурет салу, мүсіндеу, аппликация жасау сияқты бейнелеу әрекеті түрлері баланың жеке шығармашылық әлеуетін ашады және оның танымдық, эмоционалдық және моторлық қабілеттерін дамытуға ықпал етеді [4].

Бейнелеу әрекеті мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық ойлауын, елестету қабілетін және өзін-өзі көрсету дағдыларын қалыптастыруда ерекше рөл атқарады. Бұл әрекет балаларға өздерінің ойларын, сезімдерін және қиялын визуалды түрде жеткізуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бейнелеу әрекеті баланың сенсорлық қабылдауын дамытып, олардың түстерді, пішіндерді, текстураларды және кеңістікті қабылдау қабілетін жетілдіреді. Мұндай процестер баланың шығармашылық қабілеттерін дамытудың негізін қалайды [5].

Бейнелеу әрекетінің шығармашылық қабілеттерге әсері:

- Қиял мен елестету: Бейнелеу әрекеті баланың қиялы мен елестету қабілетін ынталандырады, өйткені бала белгілі бір сурет немесе бейнені жасамас бұрын оны өз ойында елестетеді. Бұл процесс шығармашылықтың негізін құрайды.

- Креативті ойлау: Балалар бейнелеу әрекеті барысында стандартты емес шешімдер іздейді, бұл олардың креативті ойлау қабілеттерін дамытады.

- Сезімталдық: Бейнелеу өнері арқылы балалар өз эмоцияларын білдіруді және түсінуді үйренеді, бұл олардың эмоционалдық интеллектісін арттырады.

- Моторлық дағдылар: Сурет салу немесе мүсіндеу ұсақ моторика дағдыларын дамытып, қолдың қозғалысын дәлдікке үйретеді.

Бейнелеу әрекеті мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытуда маңызды құрал болып табылады. Ол баланың қиялын, ойлауын, сезімдерін және моторлық дағдыларын кешенді түрде дамыта отырып, оның тұлғалық қалыптасуына ықпал етеді. Бұл әрекет балаларға өзін-өзі танытуға, жаңа идеяларды жүзеге асыруға және қоршаған әлемді тануға көмектеседі. Сондықтан педагогикалық үдерісте бейнелеу әрекетін тиімді пайдалану шығармашылық қабілеттерді дамытуда ерекше рөл атқарады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған (ЖСТД) балалардың бейнелеу әрекетіне қызығушылығы олардың шығармашылық қабілеттерін ғана емес, сонымен қатар сөйлеу дағдыларын дамытуда да маңызды рөл атқарады. Бейнелеу әрекеті арқылы балалар өз ойлары мен сезімдерін визуалды түрде білдіріп қана қоймай, сөйлеу белсенділігін арттырып, коммуникативтік қабілеттерін жетілдіреді. Бұл әрекет олардың тілдік кемшіліктерін еңсеруге көмектесетін табиғи және қолайлы орта қалыптастырады. Бейнелеу әрекеті балалардың шығармашылық әлеуетін еркін көрсетуіне мүмкіндік беріп, олардың қиялын, сенсорлық қабілеттерін және ұсақ моторикасын дамытады. Сонымен қатар, сурет салу, мүсіндеу және аппликация жасау сияқты бейнелеу әрекетінің түрлері балаларды қызықтырып, олардың шығармашылық белсенділігін ынталандырады [6].

Бейнелеу әрекеті сөйлеу дамуына бірнеше аспектілер бойынша оң әсер етеді. Біріншіден, бұл әрекет барысында балалар жаңа ұғымдар мен сөздерді меңгеріп, пассив сөздік қорын белсендіруге мүмкіндік алады. Мысалы, олар түстердің, пішіндердің, материалдардың атауларын және олардың сипаттамаларын үйренеді. Екіншіден, бейнелеу әрекеті педагог пен балалар арасындағы диалогты күшейтеді, бұл қарым-қатынасқа деген қажеттілікті арттырып, балалардың сөйлеу белсенділігін ынталандырады. Үшіншіден, балалар өздерінің шығармашылық жұмыстарын сипаттап немесе түсіндірген кезде сөйлем құрау дағдыларын жетілдіреді, бұл сөйлеу құрылымдарын жүйелеуге көмектеседі. Төртіншіден, бейнелеу әрекеті ұсақ моториканы дамытуға ерекше әсер етеді, ал ғылыми зерттеулер ұсақ моторика мен сөйлеу орталықтарының арасында тығыз байланыс бар екенін дәлелдеген. Ұсақ моториканың жетілуі сөйлеу белсенділігін күшейтеді. Ақырында, шығармашылық әрекеттер балалардың өзін-өзі көрсетуіне және өз идеяларын еркін жеткізуіне мүмкіндік береді, бұл олардың өзіне деген сенімділігін арттырады.

Эксперименттік тәсіл шығармашылықты дамытудың негізгі әдістерінің бірі болып табылады. Бұл әдіс балаларды материалдар мен құралдармен еркін тәжірибе жасауға ынталандырады. Мысалы, балалар саусақ бояуларын, акварельдерді, гуашьтарды, түрлі текстурадағы қағаздар мен материалдарды қолдана отырып, әртүрлі көркемдік техникаларды сынап көреді. Эксперименттер баланың шығармашылық қиялын оятып, жаңа шешімдер іздеуге ықпал етеді [7].

Табиғи материалдарды қолдану балалардың шығармашылық әлеуетін ашуға мүмкіндік береді. Жапырақтар, гүлдер, тұқымдар немесе басқа табиғи элементтерден коллаждар жасау балалардың табиғатты түсінуін тереңдетеді

және олардың шығармашылық қиялын ынталандырады. Бұл әдіс сонымен қатар балалардың моторикасын және кеңістіктік ойлауын жетілдіреді [8].

Бейнелеу әрекетін басқа оқу салаларымен біріктіру шығармашылық дамуды жан-жақты етеді. Мысалы, музыканы, әдебиетті немесе драманы бейнелеу әрекетімен біріктіру балалардың түрлі сезімдері мен эмоцияларын кешенді түрде білдіруге мүмкіндік береді. Мысалы, музыканы тыңдай отырып, оның әсерімен сурет салу балалардың көркемдік қиялын жандандырады [9].

Қорыта айтқанда, шығармашылық қабілеттерді дамытудың психологиялық және педагогикалық теориялары баланың шығармашылық әлеуетін ашуға мүмкіндік беретін әртүрлі әдістер мен тәсілдерді ұсынады. Бұл теориялар шығармашылықты дамытуда ойлау икемділігі, мотивация, еркіндік, әрекеттестік және жеке көзқарастың маңыздылығын атап көрсетеді. Осы теориялардың идеяларын педагогикалық тәжірибеде қолдану шығармашылық қабілеттерді тиімді дамытуды қамтамасыз етеді.

Бейнелеу әрекеті мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытуда тиімді құрал болып табылады. Заманауи әдістер балалардың қиялын, шығармашылық ойлауын және өзін-өзі көрсету қабілеттерін дамытуға бағытталған. Бұл әдістер балалардың қызығушылығын арттыру үшін жаңа технологиялар мен материалдарды, сондай-ақ инновациялық тәсілдерді қолдануды көздейді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Флерина Е.А. Мектеп жасына дейінгі балаларда шығармашылықты дамыту мәселесі / Е.А. Флерина. – М.: Просвещение, 1972. – 126 б.
2. Чиркина Т.Б., Филичева Т.Б. Мектепке дейінгі балалардың сөйлеуін диагностикалау әдістемесі / Т.Б. Чиркина, Т.Б. Филичева. – М.: Академия, 2000. – 192 б.
3. Филичева Т.Б., Розанова Т.В. Логопедиялық жұмыс: мектепке дейінгі мекемелерге арналған әдістемелік құрал / Т.Б. Филичева, Т.В. Розанова. – М.: Просвещение, 2002. – 160 б.
4. Орланова Н.А., Дәулетбекова Ж.Т. Арнайы білім беруді психологиялық-педагогикалық қолдау / Н.А. Орланова, Ж.Т. Дәулетбекова. – Алматы: Қазақ университеті, 2021. – 248 б.
5. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking / E.P. Torrance. – Scholastic Testing Service, 1966. – 117 p.
6. Крутецкий В.А. Оқушылардың оқуы мен тәрбиесіне арналған психология / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 336 б.
7. Соботович Е.Ф., Ястребова А.В. Сөйлеу бұзылысы бар балалардың эмоционалдық ерекшеліктері / Е.Ф. Соботович, А.В. Ястребова. – Киев: Логос, 2015. – 142 б.
8. Уразова А. Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінде мүкістігі бар балалардың танымдық деңгейін инновациялық әдістермен дамыту //Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университетінің хабаршысы. – 2020. – С. 307.

9. Антипина Е. Н. Формирование словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием III уровня в процессе изобразительной деятельности : дис. – 2024.

УДК 740

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С КРИЗИСНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Полторанина А.С.

научный руководитель: Мацкевич И. К., к. пс. Н., доцент
ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: apoltoranina11@gmail.com

Кризисные состояния характеризуются острым эмоциональным дистрессом, потерей контроля и высоким риском деструктивного поведения. Традиционные психотерапевтические методы часто сталкиваются с барьерами вербализации, особенно в острых фазах. Музыкальная психотерапия предлагает невербальный канал для выражения эмоций, стимулируя нейрофизиологические процессы и способствуя катарсису. Этот обзор синтезирует теоретические аспекты музыкальной психотерапии, интегрируя отечественные подходы, такие как терапия творческим самовыражением М.Е. Бурно, с современными исследованиями, демонстрирующими её роль в кризисной интервенции.

Корни музыкальной психотерапии восходят к античности, где музыка использовалась для катарсиса (Аристотель). В XX веке метод активно развивался в США для реабилитации ветеранов после войны. Это привело к созданию Американской ассоциации музыкальной терапии (1950 г.). В Европе ключевыми работами стали исследования Р. Коха, интегрировавшие музыкальную психотерапию с психоанализом. В России В.М. Бехтерев изучал влияние музыки на психику с 1920-х гг., а в постсоветский период Е.А. Петрушин развил направление арт-терапии. Монография М. Бурно посвящена терапии творческим самовыражением для коррекции психоневротических расстройств.

Согласно психоаналитической модели (Фрейд, Юнг), музыка активирует бессознательное, позволяя прорабатывать травмы через ассоциации и регрессию. В гуманистической психологии (Роджерс, Маслоу) акцент на самоактуализации: музыка способствует выражению аутентичных эмоций, повышая эмпатию и самооценку [1].

Сегодня музыкальная психотерапия признана ВОЗ как часть интегративной медицины, особенно в кризисных ситуациях, таких как посттравматическая реабилитация после катастроф или конфликтов.

Нейрофизиологически музыка снижает кортизол и стимулирует эндорфины, синхронизируя мозговые волны. В исследовании М. Сасковец [2] и др. был проведен комплексный поиск с использованием баз данных PubMed, Web of Science, Scopus и PsycINFO, на исследованиях с 1990 по 2024 год. Подходящие исследования включали рандомизированные контролируемые испытания, клинические испытания и лабораторные эксперименты, в которых

стресс измеряли с помощью физиологических маркеров (например, вариабельность сердечного ритма и кортизола) и самоотчетов. В общей сложности было включено 34 исследования, и был проведен тематический анализ для выявления повторяющихся тем в полученных результатах. Полученные данные свидетельствуют о том, что музыка, особенно классическая и самостоятельно выбранная музыка, эффективно снижает физиологические маркеры стресса, включая уровень кортизола, вариабельность сердечного ритма и кровяное давление. Немзыкальные звуки, такие как звуки природы и успокаивающие голоса, также демонстрируют потенциал для снятия стресса, хотя исследования в этой области остаются ограниченными. В то время как большинство звуковых вмешательств показали положительные эффекты, в некоторых исследованиях сообщалось о побочных эффектах, указывающих на то, что звук может как облегчать, так и вызывать стресс. На исходы существенно влияли контекстуальные факторы, такие как личные предпочтения, методы прослушивания, культурный контекст и личные особенности людей.

М. Бурно интегрирует творчество как средство самовыражения для пациентов с неврозами, где музыка служит инструментом для эмоциональной разрядки и смыслообразования.

В музыкальной психотерапии используют активные методы (импровизация, пение, игра на инструментах) и рецептивные (прослушивание, визуализация под музыку) формы. В кризисных состояниях предпочтительны комбинированные подходы.

Активная музыкальная психотерапия: Включает импровизацию для выражения агрессии или грусти. Например, "барабанный круг" позволяет разрядить напряжение через ритм, моделируя творческий стресс. Вокалотерапия (пение) помогает в эмоциональной экспрессии, особенно при суицидальных идеях, где пациенты сочиняют песни для проработки травм [1].

Рецептивная музыкальная терапия: Прослушивание музыки с последующим обсуждением ассоциаций. Метод GIM (Guided Imagery and Music) использует классику (Моцарт, Бетховен) для активации воспоминаний и снижения тревоги. В кризисах применяют последовательность: спокойная музыка для релаксации, динамичная для стимуляции эмоций, заключительная для стабилизации.

Интегративные методы: Групповая терапия сочетает пение и танцы для повышения социальной связности. Для детей и подростков в кризисах — игры на инструментах (Орф-подход) для коррекции поведения. Неврологическая музыкальная психотерапия фокусируется на моторных функциях, полезна при посттравматических нарушениях.

Музыкальная психотерапия широко применяется в кризисах: травма, ПТСР, депрессия, суицид, substance abuse. В травматических ситуациях музыка снижает симптомы ПТСР, улучшая сон и снижая тревогу у жертв насилия. Для суицидальных идей — групповая терапия с лирическим анализом, где пациенты выражают эмоции, повышая чувство связи и надежды [3].

В депрессивных кризисах музыкальная психотерапия уменьшает симптомы через songwriting, стимулируя позитивные эмоции. При substance

abuse — ритмические активности для снижения стресса и предотвращения рецидивов. Для несовершеннолетних в делинквентных кризисах — прослушивание классики для повышения эмоциональной устойчивости и снижения агрессии [4].

В военных конфликтах или катастрофах музыкальная психотерапия используется в полевых условиях для групповой поддержки, как после 9/11.

Музыкальная психотерапия эффективна при ПТСР, депрессии и суицидальных идеях, снижая симптомы на 20–30%. Терапия творческим самовыражением Бурно применяется в психиатрии для подростков, интегрируя музыку для эмоциональной стабилизации. Современные исследования показывают положительные эффекты музыкальной психотерапии на благополучие в глобальных кризисах (COVID-19), повышая надежду и школьную адаптацию. В педиатрии музыкальная психотерапия снижает дистресс, а в психиатрии — улучшает эмоциональную резилиентность.

Мета-анализы подтверждают эффективность музыкальной психотерапии в кризисах. Исследования 2020–2025 гг. демонстрируют снижение стресса через звуковые интервенции и повышение надежды. Терапия творческим самовыражением Бурно показывает положительные результаты в подростковой психотерапии. Ограничения: риск триггеринга травм, необходимость рандомизированных исследований.

Музыкальная психотерапия, обогащенная терапией творческим самовыражением Бурно и современными данными, является перспективным методом для кризисной работы. Она открывает новые перспективы для разработки более целостных и адаптивных моделей помощи. Будущие исследования должны фокусироваться на интеграции с другими терапиями для долгосрочных эффектов.

Список использованной литературы

1. Самсонова Г. О. Музыкальная психотерапия в комплексе реабилитационных технологий: опыт применения в отечественной и зарубежной практике // Вестник психотерапии. — 2013. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-psihoterapiya-v-komplekse-reabilitatsionnyh-tehnologiy-opyt-primeneniya-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-praktike/viewer> (дата обращения: 04.09.2025).

2. Bonde L. O. Health musicking — music therapy or music and health?: A model, empirical examples and personal reflections // Music and Arts in Action. — 2011. — Vol. 3, No. 2 (Theme Issue: Health promotion and wellness). — P. 120–140. — Режим доступа: <https://academic.oup.com/mtp/article-abstract/7/1/35/1413408> (дата обращения: 04.09.2025).

3. American Music Therapy Association. Music therapy and mental health: Selected bibliography // American Music Therapy Association. — 2010. — Режим доступа: https://www.musictherapy.org/assets/1/7/bib_mentalhealth.pdf (дата обращения: 04.09.2025).

4. Буллард Э. Музыкальная терапия как интервенция для лечения стационарного суицидального мышления (качественное исследование) // *Qualitative Inquiries in Music Therapy*. — 2011. — Vol. 6. — Pp. 75–121. — Режим доступа: <https://barcelonapublishers.com/resources/QIMTV6/Bullard.pdf> (дата обращения: 04.09.2025).

5. Сасковец М., Логачёв М., Лян Ц. Paralanguage as a tool for shaping stress response in listeners: Multimodal physiological sensing study // *Comprehensive Psychoneuroendocrinology*. — 2025. — Т. 23. — Ст. 100309. — DOI: 10.1016/j.cpnec.2025.100309.

УДК 159.9.072

СТРЕСС У СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ЭКЗАМЕНОВ: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Фризен С.

научный руководитель: Кукина Ю.Е., к.пс.н., ассоциированный
профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики
ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск
e-mail: frizen.04@list.ru

Современная образовательная система предъявляет к студентам повышенные требования, что способствует развитию у них стрессовых состояний. Одним из наиболее напряжённых периодов в жизни студентов является экзаменационная сессия. В этот период учащиеся находятся под воздействием множества факторов риска: оценка знаний, ожидания родителей и преподавателей, конкуренция, страх провала. Исследования показывают, что более 70% студентов испытывают тревожность перед экзаменами, а у 30% стресс принимает хронический характер. Статья направлена на всестороннее рассмотрение причин, проявлений и последствий экзаменационного стресса, а также методов его преодоления в условиях вуза.

Причины экзаменационного стресса

К основным причинам стресса в период экзаменов относятся:

- Боязнь провала и неуверенность в своих силах;
- Завышенные ожидания со стороны родителей, преподавателей и общества;
- Недостаточное количество времени на подготовку, неумение планировать учебный процесс;
- Эмоциональное выгорание, накопленное в течение семестра;
- Отсутствие навыков саморегуляции и справления с тревожными состояниями;
- Личностные особенности: склонность к перфекционизму, тревожность, низкая самооценка.

Эти факторы могут действовать как по отдельности, так и в совокупности, усиливая уровень тревожности и создавая психическое напряжение у студента.

Существует множество факторов, вызывающих стресс у студентов. В их числе – высокий уровень учебной нагрузки, страх перед неудачей, завышенные ожидания со стороны родителей или преподавателей, недостаток времени для подготовки, а также низкий уровень уверенности в собственных силах. Некоторые студенты склонны к перфекционизму, что дополнительно усиливает внутреннее давление [2]. Особенности эмоциональной сферы, такие как тревожность и неустойчивость, также способствуют развитию стрессовых состояний

Проявления экзаменационного стресса

Проявления экзаменационного стресса носят многоуровневый характер и затрагивают:

Физиологический уровень - учащенное сердцебиение, сухость во рту, тошнота, головная боль, повышенное потоотделение, нарушение сна и аппетита. Эмоциональный уровень - повышенная тревожность, раздражительность, апатия, страх, чувство неуверенности и безысходности. Поведенческий уровень - избегание подготовки, снижение мотивации, прокрастинация, снижение концентрации внимания, ошибки на экзамене. Комбинация данных симптомов способна существенно снизить адаптационные возможности личности и повысить риск развития тревожных и депрессивных расстройств.

Психологические последствия и риски

Длительный стресс в учебной среде способен привести к развитию невротических состояний, нарушениям сна, ухудшению когнитивных функций. У студентов могут наблюдаться расстройства пищевого поведения, панические атаки, снижение академической мотивации, а в крайних случаях - суицидальные мысли. Особенно уязвимыми являются первокурсники, не адаптировавшиеся к новым условиям, а также студенты, имеющие низкий уровень социальной поддержки. Риски усиливаются в условиях отсутствия психологической помощи, дефицита межличностного общения, эмоциональной нестабильности.

Методы преодоления экзаменационного стресса

Наиболее эффективными методами преодоления экзаменационного стресса считаются:

- Тайм-менеджмент: чёткое распределение времени, создание календаря подготовки, чередование учебы и отдыха;
- Методы релаксации: дыхательные упражнения, прогрессивная мышечная релаксация, визуализация, йога;
- Поддержание здорового образа жизни: полноценное питание, физическая активность, режим сна;
- Эмоциональная поддержка: общение с друзьями и семьей, участие в группах поддержки;
- Обращение к специалисту: при выраженной тревожности - консультации у психолога, участие в коррекционных тренингах;
- Адаптационные курсы и тренинги стрессоустойчивости, проводимые вузами.

Эти меры позволяют существенно снизить уровень тревожности, повысить уверенность в себе и улучшить академическую успеваемость.

Роль вуза и преподавателей в профилактике стрессовых состояний

Образовательные учреждения должны играть ключевую роль в профилактике и преодолении стрессовых состояний у студентов. Важно внедрение в учебный процесс элементов психогигиены, регулярные тренинги и семинары по управлению стрессом, наличие психологической службы. Преподавателям следует быть внимательными к эмоциональному состоянию студентов, снижать уровень давления, проявлять гибкость в оценивании и поощрять самостоятельность. Создание поддерживающей академической среды способствует снижению тревожности и формированию устойчивости к стрессу.

Роль индивидуально-личностных факторов

Как отмечает Миронова О.И., подходы к изучению экзаменационного стресса не могут быть универсальными - необходим индивидуальный анализ. Например, студенты гуманитарных и технических направлений могут отличаться в типичных реакциях на стресс [1]. Также существенны такие факторы, как тип темперамента, уровень мотивации, наличие ранее приобретённых навыков совладания.

Психофизиологические аспекты экзаменационного стресса

Во время экзамена человек чувствует не только волнение, но и реальные изменения в организме. Начинает сильнее биться сердце, поднимается давление, появляется внутреннее напряжение. Всё это связано с тем, что организм воспринимает экзамен как стрессовую ситуацию и запускает защитные реакции. Иногда становится трудно сосредоточиться, в голове путаются мысли, и даже хорошо выученный материал забывается. Это происходит потому, что мозг в этот момент больше занят тем, как справиться с волнением, а не тем, чтобы спокойно вспоминать информацию. У некоторых студентов стресс проявляется активностью и суетой, а у других — наоборот, они становятся замкнутыми и подавленными. Также важно, в каком состоянии человек подходит к экзамену: если не выспался, много переживал заранее или уставал от подготовки, стресс будет ощущаться сильнее.

Почему одни студенты испытывают стресс больше, чем другие?

Интересно, что экзамены вызывают сильный стресс не у всех. Одни студенты относятся к ним спокойно, а другие переживают заранее, не могут спать и буквально изматывают себя мыслями. Причин этому несколько. Во-первых, важную роль играет тип личности. Люди с повышенной тревожностью, как правило, больше волнуются в любой ответственной ситуации. Им сложнее справляться с давлением, они больше склонны к самокритике и страху неудачи. Во-вторых, влияет самооценка. Студенты, которые не уверены в себе, даже при хорошей подготовке сомневаются в своих силах и заранее настраивают себя на плохой результат. Это только усиливает волнение.

Также важно, как человек воспринимает сам экзамен. Кто-то считает, что это просто способ проверить знания, а кто-то — что от оценки зависит вся его жизнь. Чем больше значимость экзамена в глазах студента, тем сильнее будет стресс. Есть и внешние факторы: например, давление со стороны родителей,

преподавателей, нехватка времени, усталость или плохое самочувствие. Всё это усиливает напряжение.

Таким образом, экзаменационный стресс является значимой проблемой в современной образовательной системе. Он оказывает влияние не только на учебную деятельность, но и на психическое, физическое и социальное благополучие студентов. Понимание механизмов стресса, форм его проявления и применение эффективных методов преодоления позволяют сформировать адаптивные стратегии поведения и повысить личностную устойчивость. Совместные усилия студентов, преподавателей и администрации вуза необходимы для создания благоприятной среды, способствующей успешному обучению и психологическому комфорту.

Список использованной литературы

1. Миронова О.И. Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов // Вестник психологии и педагогики. – 2021. – № 4(28). – С. 45–50.
2. Лисовский О.В., Лисица И.А. Экзаменационный стресс у студентов – возможные пути коррекции // FORCIRE. – 2022. – Т. 5, Спецвыпуск 2. – С. 307–308.
3. Кононов А.Н., Новикова А.С. Особенности переживания и совладания с экзаменационным стрессом студентов психологического и медицинского направлений обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – Т. 9, №2. – С. 129–145.
4. Барышева И.В. Психологическая помощь студентам в период экзаменов. // Вестник практической психологии. — 2021. — № 4.
5. Ковалева И.М. Психическое здоровье студентов: факторы риска и механизмы защиты. — Казань: КФУ, 2022.

ӘОЖ 376.3

«МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖӘНЕ БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРМЕН ДАМУ ТУРАСЫНДАҒЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТӘСІЛ»

Құмарбек Карина Манасқызы
Дефектология білім беру бағдарламасының 4 курс студенті
ғылыми жетекшісі: Канапиянова К.Д., магистрі
С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен қ., Қазақстан
kimbat-78@bk.ru

Мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалардың психикалық дамуының артта қалуын еңсеру, оқудағы қиындықтардың алдын алу және оларды жою мәселелерін шешудің ең нәтижелі және өзекті тәсілдерінің бірі – жоғары психикалық функциялардың (ЖПФ) дамуы туралы Л.С. Выготскийдің теориясына, А.Р. Лурияның жоғары психикалық функциялардың жүйелі-

динамикалық локализациясы теориясына және Л.С. Цветкованың нейропсихологиялық оңалту теориясына негізделген нейропсихологиялық тәсіл болып табылады.

Нейропсихологиялық тәсіл баланың жеке-типологиялық нейропсихологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, түзету-дамыту жұмысын құруды көздейді. Бұл жоғары психикалық функциялардың жағдайын, олардың күшті және әлсіз жақтарын, сондай-ақ жоғары психикалық функциялардың даму компоненттерін анықтауды қамтиды [1].

Баламен жүргізілетін түзету-дамыту жұмысы төрт негізгі кезеңнен тұрады:

- Диагностикалық кезең
- Бейімдеу кезеңі
- Түзету кезеңі
- Түзету әсерінің тиімділігін бағалау кезеңі.

Диагностикалық кезең. Бұл кезеңде баланың жоғары психикалық функцияларының дамуын нейропсихологиялық диагностика жүргізіледі. Диагностикалық кезеңнің мақсаты – ми құрылымдарының функционалдық жетілуінің бұзылуы немесе кешігуінің бар-жоғын анықтау. Диагностика жүргізу барысында басты назар білім мен дағдылардың қол жеткен деңгейіне емес, психикалық қызметтің негізгі патогендік факторлары мен сақталған буындарының арақатынасын анықтауға аударылады. Диагностикалық деректер негізінде ми құрылымдарының жұмыс істеу ерекшеліктерінің картасы құрылады және әр балаға жеке түзету бағдарламасы жасалады. Диагностикалық мәліметтер тек түзету әдістерін таңдауға ғана емес, сондай-ақ түзету әсерінің тиімділігін бағалауға да қолданылады.

Бейімдеу кезеңі. Бұл кезеңде бала мен оның ата-анасымен эмоционалдық байланыс орнатылады, ол түзету жұмысын тиімді жүргізуге көмектеседі. Бейімдеу кезеңінің мақсаты – бала мен оның ата-анасының түзету жұмысына белсенді көзқарасын қалыптастыру, өзін-өзі тану және өзін-өзі жетілдіру мотивацияларын дамыту, алаңдаушылықты жою және оң өзгерістерге қол жеткізу мүмкіндігіне сенімділікті арттыру. Бейімдеу кезеңінің қажеттілігі көбінесе нейропсихологиялық түзетудің ата-аналардың күткен нәтижелеріне сәйкес келмейтіндігімен байланысты. Осы кезеңде сұранысты қайта қарау, мәселені және оның себептерін тереңірек түсіну жүзеге асырылады. Түзету жұмысының тиімділігін арттыру үшін ата-аналар мен балаларға (оларға түсінікті деңгейде) баланың орындайтын тапсырмалары мен жаттығуларының мағынасын түсіндіру маңызды [2].

Түзету кезеңі. Бұл кезеңде диагностика нәтижелері негізінде әзірленген жеке бағдарламаға сәйкес түзету жұмысы жүргізіледі.

Түзету әсерінің тиімділігін бағалау кезеңі. Бұл кезеңде қайтадан нейропсихологиялық диагностика жүргізіледі. Түзету жұмысының тиімділігін анықтау үшін коррекция басталғанға дейін қолданылған әдістерді қайта пайдалану орынды. Сонымен қатар, симптомдарды жою түзету жұмысын аяқтауға жеткілікті негіз болып табылмайтынын атап өткен жөн. Оң нәтиже, яғни бейімделу бұзылыстары мен бұрын болған ақаулардың жойылуы, тиімділіктің жалғыз критерийі емес. Симптомдардың жойылуы мен бейімделудің қалпына

келуі уақытша болуы мүмкін; егер олардың негізгі себептері жойылмаса, сол немесе басқа симптомдардың қайта пайда болуы ықтимал. Көптеген ата-аналар түзету жұмысының соңғы мақсаты ретінде маманға жүгінуге себеп болған бұзылуларды жою деп есептейді. Алайда, ата-аналарға баламен жұмысты жалғастырудың маңызды екенін түсіндіру қажет. Бұл патологиялық механизмдерді бұзу, қол жеткізілген нәтижелердің тұрақтылығын қамтамасыз ету және жаңа бұзылулардың алдын алу үшін қажет. Сонымен қатар, ең жоғары нәтиже психокоррекциялық әсер аяқталғаннан кейін 6-7 айдан соң байқалады, яғни нейропсихологиялық түзету ұзақ мерзімді сипатқа ие, және 3-6 айдан кейін сабақтарды қайталау қажет. Коррекция аяқталғаннан кейін ұзақ мерзімнен соң жүргізілетін қайта нейропсихологиялық диагностика қол жеткізілген нәтижелердің тұрақтылығын көрсетеді. Нейропсихологиялық диагностика деректерін талдау және олардың негізінде жеке түзету жұмысы бағдарламасын әзірлеу барысында нейропсихологиялық тәсілдің келесі *негізгі қағидаттарын* ескеру қажет:

- Негізгі қағидат: *түзету – бұл оқыту емес*, оқуға қажетті негізгі психикалық процестерді қалыптастыру. Бұл көру арқылы қабылдау, кеңістіктік түсініктер, дыбысты қабылдау мен дыбысты шығару, бағдарламалау мен бақылау, кинетикалық және кинестетикалық процестерді басқару және т.б. Түзету жұмысы уақытында басталған жағдайда ол оқытудан бұрын жүргізіледі, бірақ бұл әрдайым мүмкін бола бермейді. Кейбір жағдайларда баладан әлі дайын емес дағдыларды меңгеру талап етіледі (мысалы, бұзылыстарға қарамастан, ол балабақшаға барады және жалпы бағдарламаны меңгеруі керек). Мұндай жағдайда түзету және оқыту бір мезгілде жүргізіледі.

- Бейімделудің алдын алу үшін *негізгі функцияларды ерте диагностикалау және түзету маңызды*.

- *Психикалық функциялардың онтогенездегі даму қағидаты*. Психикалық функциялардың қалыпты онтогенез логикасын білу және ескеру қажет: *патологияда қалыпты жағдайда кездеспейтін ештеңе жоқ*. Онтогенез – бұл адамның туған сәтінен бастап жеке дамуы. Әрбір функция өз дамуында міндетті бірқатар кезекті кезеңдерден өтеді. Баланың дамуының бұзылуы осы кезеңдердің бұрмалануына әкеледі. Әрбір даму кезеңі келесі кезеңді қалыпты меңгеруге негіз жасайды. Сондықтан, егер балада сөйлеу және танымдық функциялардың дамуында қиындықтар болса, көбінесе түзету жұмысын осы деңгейден емес, оның қалыпты қалыптасуына жағдай жасау үшін төменгі, негізгі деңгейлермен (психикалық белсенділік деңгейі, эмоционалдық, сенсорлық, қозғалыс салалары) бастау қажет.

- *Психикалық функциялардың даму ерекшеліктері мен психикалық қызметтің ми ұйымдасуы қағидатын ескеру*:

1. Жоғары психикалық функциялардың дамуының біркелкі еместігі. Оқу қиындықтары кейбір психикалық функциялардың немесе олардың компоненттерінің ішінара әлсіздігімен байланысты. Қазіргі нейропсихологиялық зерттеулер көрсеткендей, психикалық функциялардың немесе олардың компоненттерінің салыстырмалы түрде күшті және әлсіз жақтарының болуы, яғни олардың дамуының біркелкі еместігі, ауытқу емес,

заңдылық болып табылады. Жоғары психикалық функциялардың дамуының біркелкі еместігі жеке генетикалық даму бағдарламасымен және орта факторларымен анықталады. “Норма” тобына жататын балалар мен оқуда қиындықтары бар балалар арасында айқын шекара жоқ. “Норма” тобына жататын балаларда салыстырмалы әлсіз функциялар шаршаған кезде байқалады, ал оқуда қиындықтары бар балаларда функциялардың біркелкі еместігі айқын көрінеді. Мұндай балалар әлсіз жақтарын күшті жақтарымен өтей алмайды, бұл олардың әлеуметтік нормаға сәйкес келмеуіне әкеледі.

2. Психикалық процестердің күрделі көпдеңгейлі құрылымы. Барлық психикалық процестер ми құрылымдарының көптеген бөлімдерінің жұмысына сүйенеді. Әрбір бөлім белгілі бір үлес қосады, сондықтан жоғары психикалық функциялардың жеткіліксіздігі ми бөлімдерінің зақымдануы немесе дисфункциясы кезінде пайда болуы мүмкін, бірақ әрбір жағдайда ол өзінше ерекше көрінеді.

3. Функциялардың толық бұзылмауы. Психикалық функциялардың күрделі құрылымына байланысты олар ешқашан толық бұзылмайды, әрқашан сақталған компоненттер болады. Сонымен қатар, барлық функциялар бір уақытта бұзылмайды. Сондықтан түзету жұмысы бұзылған функцияларды қайта құрылымдау негізінде сақталған компоненттерге сүйене отырып құрылады.

4. Балалар миының қалыптасу кезеңі. Балаларда ми дамудың қалыптасу процесінде болғандықтан, патологиялық жағдайлар олардың жасқа байланысты жетілмеуі мен қалыптаспаған дамуына әкеледі. Ересектерде жүйке жүйесінің сол бөлімдерінің зақымдануы кезінде қалыптасқан функциялардың бұзылуы немесе ыдырауы байқалады.

5. Мектеп жасына дейінгі балалардағы психикалық қызметтің қалыптаспаған компоненттері. Жаңа талаптарға бейімделуге байланысты психикалық белсенділікті жұмылдыруды қажет ететін жағдайларда бұл компоненттер әсіресе осал болады (мысалы, балабақшаға немесе мектепке баруды бастау, жетекші қызметтің өзгеруі).

6. Сезімтал кезеңнің ерекшеліктері. Ми ансамбльдерінің дамуының сезімтал кезеңінде олар оң және теріс әсерлерге барынша сезімтал болады.

7. Дефектілерді өтеу үшін сау модальдіктерді пайдалану ерекшелігі.

Ересектерде белгілі бір модальдіктермен байланысты және функционалды түрде мамандандырылған функциялар балаларда ұзақ уақыт бойы диффузды түрде қалыптасып, әлі ассоциативті байланыстарға ие болмайды. Сондықтан балалардың бұзылған функцияларын түзету үшін ойлау процестері мен баланың миының икемділігін белсендіру қажет [3].

- *Бала тұлғасының жеке ерекшеліктерін ескеру қағидаты:*

1. Психикалық функциялардың даму деңгейін бағалау. Түзету жұмысына кіріспес бұрын, психикалық функциялардың даму деңгейінің баланың биологиялық жасына сәйкестігін бағалау қажет. *Ми мен бүкіл организм дайын емес нәрсені қалыптастыру мүмкін емес.*

2. Баланың жеке ерекшеліктерін ескеру. Эмоциялық-еріктік сфераның жетілу деңгейі, темперамент және мінез-құлық ерекшеліктері түзету жұмысының негізі болуы тиіс.

3. Баланың дамуындағы әлеуметтік жағдайларды ескеру. Баланың ортасы, тәрбиелеу стилі, отбасында өз бастамасын көрсетуге деген ынталандыру деңгейі ескеріліп, түзету жұмысына енгізілуі керек.

- *Сақталған әрекет формаларына сүйену қағидаты:* Балалық шақта жоғары психикалық функциялардың зақымдануын анықтау қиын. Балада әлі толық қалыптаспаған дағдылар автоматтандырылған деңгейге жетпеген. Дегенмен, түзету жұмысы барысында сақталған әрекет формаларына сүйену бұзылған функцияны баланың мүмкіндігіне сәйкес деңгейде жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

- *Қарапайымнан күрделіге өту қағидаты:* Жаңа тапсырмалар мен ойындарды балаға біртіндеп, қарапайымнан күрделілігіне қарай енгізу керек.

- *Заттық әрекетке сүйену және оны ұйымдастыру қағидаты:* Барлық психикалық процестер заттық әрекет арқылы қалыптасады. Сондықтан түзету жұмыстарында заттық әрекетке негізделген әдістерді пайдалану маңызды.

- *Ойын әрекетін пайдалану қағидаты:* Ойын мектепке дейінгі жастағы балалардың жетекші қызметі болғандықтан, түзету жұмысы ойын түрінде ұйымдастырылуы қажет.

- *Бағдарламаланған оқыту қағидаты:* Түзету жұмысы үшін арнайы жасалған бағдарламалар негізінде жоғары психикалық функцияларды қалпына келтіру немесе қалыптастыруға арналған жүйелі жаттығулар қолданылады.

- *Эмоциялық байланыс орнату:* Эмоциялық байланыс баланың белсенділігін арттырып, түзету жұмысының тиімділігін күшейтеді.

Психологиялық сүйемелдеу процесі аясында, сондай-ақ мектепке дейінгі мекемелер мен бастауыш мектепте нейропсихологиялық коррекцияның үш негізгі бағыты кеңінен қолданылуда:

1. *Бірінші бағыт – когнитивтік нейропсихологиялық коррекция.* Бұл бағыт танымдық функциялар мен оның компоненттерін дамытуға және түзетуге бағытталған. Бұл Л.С. Выготскийдің интериоризация процесі туралы идеяларын жүзеге асырады. “Әрбір функция мәдени даму барысында екі рет сахнаға шығады, екі жоспар бойынша... алдымен адамдар арасында, *интерпсихикалық* категория ретінде, содан кейін бала ішінде, *интрапсихикалық* категория ретінде” (Выготский Л.С. “Психологиялық жүйелер туралы”, 1930). *Интериоризация* – интерпсихикалық функциялардың интрапсихикалыққа айналуы. Л.С. Выготский үш кезеңнен тұратын ерікті әрекеттерді қалыптастыруды атап өтті: бірінші кезең – ересек адам бұйрық береді, бала орындайды – интерпсихикалық кезең (сыртқы реттеу); екінші кезең – бала өзіне дауыстап бұйрық береді – экстрапсихикалық кезең (сыртқы ерікті реттеу); үшінші кезең – бала не істеу керектігін ойлап, орындайды – интрапсихикалық кезең. Осы бағытта акцент *әлсіз тізбекті күшті тізбектерге сүйене отырып дамытуға* қойылады, мұнда арнайы ұйымдастырылған баланың және ересектің өзара әрекеттесуі барысында ересек адам алдымен баланың *әлсіз тізбектерінің функцияларын өзіне алады*, кейін оларды баласына біртіндеп береді, тапсырмаларды қарапайымнан күрделіге, бірлескен әрекеттен тәуелсіз әрекетке, сыртқы қолдаулар арқылы интериоризацияланған әрекеттен элементтер

бойынша кеңейтілген әрекетке және соңында жинақталған әрекетке дейін құрады. Белгілі бір ретпен қойылған тапсырмалардың күрделілігіне сәйкестігі, психологтың оңтайлы көмек көрсетуі және оның үнемі азаюы коррекциялық-дамыту оқытуының тиімділігі үшін қажетті шарттар болып табылады.

Бұл бағыт келесі коррекциялық-дамыту бағдарламаларымен ұсынылған:

- «Зейін мектебі», авторлары – Ахутин Т.В., Пылаева Н.М.; бұл бағдарлама оқу қиындықтарын түзетуге, бағдарламалау және бақылау функцияларының жеткіліксіз дамуына қатысты қолданылады (ми жүйесінің III блогы);

- «Лурья-90» әдістемесі, авторы – Симерницкая Э.Г.; бұл бағдарлама ақпаратты талдау және өңдеудің жаңа тәсілдерін үйретуге, есте сақтау қызметін жеңілдетуге бағытталған;

- «Диакор» әдістемесі, авторлары – Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К.; бұл бағдарлама есте сақтау бұзылыстарын түзетуге бағытталған.

2. *Екінші бағыт* нейропсихологиялық коррекция «*ауыстыратын онтогенез*» идеясымен байланысты (Семенович А.В., 2003) және танымдық функциялардың базалық негіздерін, алдын ала талаптарын қалыптастыруға бағытталған. Бұл бағытта моторлы коррекция әдістері немесе дене-бағытталған әдістер қолданылып, өзіндік денемен байланыс орнату, дене шиеленістерін жеңу, вербальды емес қатынас компоненттерін дамыту, сондай-ақ когнитивті әдістер қолданылып, мектеп білімдерін меңгеруде қиындықтарды жеңу және ВПФ қалыптастыруға бағытталған. Әдістердің екі тобы кешенді түрде қолданылып, олардың өзара толықтырылуы мен әсерінің интеграциялануы ескеріледі. Сенсомоторлық деңгейге әсер ету арқылы жоғары психикалық функциялардың дамуына әсер етеді. Сенсомоторлық деңгей базалық болғандықтан, коррекциялық процестің басында дене әдістеріне басымдық беріледі, олар ми метаболизмін активтендіріп, психикалық қызметтің әртүрлі деңгейлері мен аспектілерінің өзара әрекеттесуін қалпына келтірудің триггерлік механизмі болып табылады. Практикалық, гностикалық, есте сақтау, сондай-ақ өздігінен реттеу процесстерінің дамуы оқу, жазу, математикалық білімдерді игеру және ерік-жігерді реттеуді қамтамасыз ету үшін базалық негіздерді қалыптастырады. «Ауыстыратын онтогенез» әдістемесі үш деңгейден тұратын жүйені құрайды: *бірінші деңгей* - «Психикалық процестердің активациясы, энергияны үнемдеу және статокинестетикалық тепе-теңдік деңгейі»; *екінші деңгей* - «Сенсомоторлы өзара әрекеттесудің операциялық қамтамасыз ету деңгейі»; *үшінші деңгей* - «Психомоторлы процестердің ерікті реттелуі және мағыналық функцияларының деңгейі». Бұл деңгейлер психикалық әрекеттің дамуындағы белгілі кезеңдерге негізделген. Әрбір деңгейдің өз ерекшеліктері мен әдістері бар: бірінші деңгей ми құрылымдарының жұмысын активтендіруге, екінші деңгей қозғалыс пен қабылдау жүйелерінің өзара әрекеттесуін жақсартуға, үшінші деңгей ми алдыңғы бөлімдерін дамытуға бағытталған.

3. *Үшінші бағыт* – интегративті тәсілге негізделген. Қазіргі кезеңде коррекциялық жұмыстың дамуы интегративті бағдарламаларды құруға алып келді, онда нейропсихологиялық коррекцияның түрлі әдістері мен тәсілдері қолданылады. Интегративті бағдарламаларға келесілер жатады:

- Н.Я. Семаг және М.М. Семагтың коррекциялық-дамыту бағдарламасы (2000), кеңістіктік ұғымдарды қалыптастыруға бағытталған;
- Т.Г. Горячеваның және А.С. Султанованың «Сенсомоторлы коррекция» әдістемесі (2003)[4].

Н.Я. Семаг және М.М. Семагтың коррекциялық-дамыту бағдарламасы балалармен жұмыс істеуге бағытталған, олардың жоғары психикалық функцияларының регуляторлық және вербальды-логикалық компоненттерінің жеткіліксіз қалыптасуы байқалады. Бұл әдістеме қозғалыстардың еріктілігін дамытуға бағытталған және нейропсихологиялық әдістердің түрлі интеграциясын қамтиды. Бағдарлама кеңістіктік ұғымдардың әртүрлі деңгейде қалыптасуын қамтиды: дене кеңістігі деңгейі; заттардың дене қатынасындағы орналасуы деңгейі; сыртқы объектілер арасындағы қатынастар деңгейі; лингвистикалық кеңістік деңгейі, оның ішінде уақыттық ұғымдар[5].

Т.Г. Горячеваның және А.С. Султанованың «Сенсомоторлы коррекция» әдістемесі психикалық қызметтің түрлі бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеуге арнайы жасалған. Психикалық бұзылыстардың бірқатарында, мысалы, гиперактивтілік пен назардың тапшылығы бұзылысы, органикалық генезді психикалық даму кешігуі, психосоматикалық бұзылыстар мен ерте балалық аутизмде ми құрылымдарының (гипоталамус, гипоталамо-гипофизарлық жүйе, ми ағзасының ретикулалық құрылымы, аралық ми, ми өзегі және терең бөлімдер) жеткіліксіз қызметі маңызды рөл атқарады. Бұл ми құрылымдарының дисфункциялары әдетте пренатальды және ерте постнатальды даму кезеңдерінде пайда болған ауытқулармен байланысты, себебі осы кезеңдерде олар қарқынды қалыптасады. Сондай-ақ, бұл ми құрылымдары эмоционалды стресспен белсендіріліп, көптеген зерттеушілер психикалық қызметтің түрлі бұзылыстарының пайда болуын осы жағдаймен байланыстырады. Балалық жастағы бейімделу реакциялары мен өзін-өзі реттеудің жоғары деңгейін қамтамасыз ете отырып, подкоркалық құрылымдар олардың толық жетілмегендігі мен ми қабығы мен подкоркалық құрылымдар арасындағы байланыстардың жетілмегендігі салдарынан артық жүктеліп, дисфункцияларға әкеледі. Сенсомоторлық коррекция жүргізгенде бірінші орынға әрдайым субкортикалық құрылымдардың дефицитін жеңу бойынша жұмыс шығады. Двигательді және сенсорлық компоненттер арқылы баланың психикасына жалпы әсер ету жүзеге асырылады. Әрбір нақты жағдайда дефект құрылымына байланысты арнайы жаттығулар енгізіледі (мысалы, сөйлеу дамуының бұзылыстары болған кезде артикуляциялық гимнастика, синкинезияларды жеңу жаттығулары, бет бұлшықеттерінің тонусын қалыпқа келтіруге арналған жаттығулар, арнайы тыныс алу жаттығулары). Директивті тәсілді және ерекше ұйымдастырылған баламен өзара әрекеттесуді қолдану сенсомоторлық коррекцияны интегративті әдіс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, ол басқа психокоррекциялық және психотерапевтік әдістердің қатарына ерекше орын алып, әрі қарайғы нейропсихологиялық коррекция үшін негіз болып табылады[6].

Баламен коррекциялық-дамыту жұмысы жүргізілгенде, әрдайым есте сақтау қажет, сенсомоторлық актуализациялардың баланың психикалық

дамуындағы интеграциясы – оның психикалық дамуының негізі болып табылады, бірақ 4–5 жас аралығындағы балаларда ең сезімтал болып табылатындар – бұл танымдық процестердің жоғары деңгейлері; тек сенсомоторлық деңгейге белсенді, бірақ оқшауланған әсер ету, психикалық қызметтің иерархиялық тұрғыда жоғары ұйымдасқан формаларын біртіндеп жоққа шығаруға әкелуі мүмкін [6]. Сондықтан, ерте мектепке дейінгі жаста сенсомоторлық коррекция мен психикалық функциялардың дамуына негіз болатын базалық негіздерді қалыптастыру маңызды; үлкенірек жастағы балалар (мектепке дейінгі және төменгі сынып жасындағы балалар) үшін когнитивті коррекция мен когнитивті психикалық функциялардың дамуында маңыздырақ[7].

Баланың психикалық дамуындағы артта қалушылықтарды жеңуге бағытталған коррекциялық-дамыту жұмысы нейропсихологиялық тәсілге негізделген жағдайда, яғни әр балаға тән күшті және әлсіз жақтарын ескере отырып, сәйкес дамытушы орта құру және коррекциялық ықпалдың ерте басталуы жағдайында барынша тиімді болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Балалар жасындағы нейропсихологияның өзекті мәселелері: Оқу құралы / Құрастырушы Л.С. Цветкова. – М.: Мәскеу психологиялық-әлеуметтік институтының баспасы; Воронеж: НПО “МОДЭК” баспасы, 2006.
2. Визель Т.Г. Нейропсихология негіздері: жоғары оқу орындарының студенттері үшін оқу құралы. – М.: В. Секачев, 2013.
3. Горячева Т.Г., Султанова А.С. Психикалық дамудың әртүрлі ауытқуларында сенсомоторлық коррекция // В.М. Бехтерев атындағы Неврологиялық вестник. Т. XL. №3, 2008.
4. Микадзе Ю.В. Балалар жасындағы нейропсихология: Оқу құралы. – СПб.: Питер, 2014.
5. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Оқыту қиындықтарын жеңу: нейропсихологиялық тәсіл. – СПб.: Питер, 2008.
6. Семенович А.В. Балалар жасындағы нейропсихологиялық коррекция. Орнына келтіру онтогенез әдісі: Оқу құралы. – М.: Генезис, 2010.
7. Цыганок А.А., Виноградова А.В., Константинова И.С. Адаптивті-ойын сабақтары арқылы негізгі танымдық функциялардың дамуы / Нейропсихолог реабилитация мен білім беру саласында. – М.: Теревинф, 2014, 183-229 беттер.

**2- секция. Секция 2.АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ
ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗАМАНАУИ ТӘЖІРИБЕЛЕР МЕН
ТӘСІЛДЕР**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И ПОДХОДЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКЕ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

ӘОЖ 376.37

**БИЛИНГВАЛДЫҚ ОРТАДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТҮЗЕТУДІҢ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕРІ**

Адилбекова Д.А

ғылыми жетекшісі: Аканова Жанель Маратбековна
С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен қ., Қазақстан

E-mail: diadi1721@gmail.com

Біздің қоғамда билингвизм жағдайы көп таралып жатыр. Елімізде мектепке дейінгі балалардың көбісі екі тілде, яғни қазақша және орысша сөйлей алады. Қазақстан көпұлтты мемлекет болғандықтан, адамдардың көбісі екі немесе үш тілді бірге алып жүреді. Екі тілдің бірге қолданылуы балалардың сөйлеуіне қатты әсер қалдырып жатыр. Ал билингвалды ортада өсіп жеткен балада бір тілде грамматикалық құрылымды дұрыс қолданса, екінші тілде сөздік қоры мүлдем нашар, фонематикалық естуінде қиындықтар кездесуі әбден мүмкін немесе екі тілді араластырып сөйлеуі де орын алып жатады. Бұл тақырыптың өзектілігі – логопед маманының билингвалды ортадағы балалармен жүргізетін түзету-дамыту жұмысының ерекшелігін талдау. Яғни, билингвалды ортадағы балалардың сөйлеу ерекшеліктерін заманауи логопедиялық әдістерді пайдалану арқылы түзетудің жолдарын қарастыру.

Билингвизм – бұл адамның екі түрлі тілді бір қатар үйреніп, оларды күнделікті өмірлерінде, қарым-қатынаста қолданылуы. Ғылыми әдебиеттерде билингвизмнің екі түрі бар: табиғи билингвизм және жасанды билингвизм. Табиғи – бұл отбасында бала екі тілді қатар меңгерген. Ал жасанды – бала екінші тілді қосымша оқу барысында меңгерген жағдай. Елімізде билингвизм құбылысының кең таралуы мәдени, әлеуметтік ерекшеліктерге байланысты. Қазақ тілі мемлекеттік тіл болса, ал орыс тілі білім беруде, жұмыс істеуде, қоғамда кеңінен қолданылатын тіл. Сонымен қатар, көпұлтты мемлекет болғандықтан да, қазақ пен орыс тілі балаларда бірге тәрбиеленіп келе жатыр.

Өсіп келе жатқан балаларда екі тіл бірдей дамымайды. Бір тіл ылғи да екінші тілге қарағанда алдыда жүреді. Яғни, басымдыққа ие болады. Мысалы, бала өз үйінде отбасымен қазақша сөйлесе, ал қоғамда, балабақшада орысша сөйлеп, орысша мультфильмдер көп көрсе, уақыт өте келе баланың басымдыққа ие болатын тілі орысшаға айналады. Сондықтан, балада екі тілі біркелкі дамуы қиынға соғады.

Ж. Пиаже зерттеулерінде ойлау мен сөйлеудің дамуы бір-бірімен тығыз байланысты екендігі көрсетілген. Пиаже баланың ойлау жүйесі дамыған сайын сөйлеуінің де құрылымы өзгеріп, күрделене түсетінін жазған болатын. Бұл көзқарасты билингвалды ортада өскен балаларға қатысты қарастырсақ, екі тілде ойды жеткізу мүмкіндігі олардың жалпы танымдық дамуының деңгейі неғұрлым жоғары болса, екі тілде сөйлеуі де соғұрлым жетіле, дами түседі.

Сонымен қатар, Л .С. Выготский тілдің ойлауды дамытудағы жетекші рөлін атап көрсетіп, оны тек қарым-қатынас құралы емес, ойлауды қалыптастыратын механизм ретінде қарастырды. Сөйлеу арқылы бала ойларын жүйелейді, жаңа ұғымдарды меңгереді және ойлау әрекетін реттейді. Сондықтан сөйлеу мен ойлау өзара тығыз байланысты психикалық процесс болып табылады. Бұл көзқарас билингвизм ортасында да өзекті. Екі тілді меңгерген балаларда бір тілде ұғымдарды еркін игерсе, екінші тілде сөздік қор шектеулі болуы ықтимал. Соның салдарынан өз ойын жеткізу қиындайды және бұл ойлау дамуына әсер етеді.

Билингвизмнің бала дамуына жағымды әсерлері де бар. Көптеген зерттеулер екі тілді меңгерген балалардың ойлауы икемдірек, есте сақтау қабілеті жоғарырақ болатынын көрсетеді. Сонымен қатар, олар әлеуметтік ортада тез бейімделіп, әртүрлі мәдени контекстерде қарым-қатынас жасауға бейім келеді.

Қазақстандағы билингвалды ортада өсіп келе жатқан балалардың сөйлеу дамуы бірнеше ерекшеліктермен байқалады. Ғалымдардың пікірінше (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев және т.б.), екі тілдің қатар қолданылуы баланың сөздік қоры мен грамматикалық құрылымына және фонетикалық дағдыларына тікелей әсер етеді.

Біріншіден, сөздік қордың дамуы әртүрлі деңгейде көрінеді: кейбір балаларда бір тілде сөздік қоры жақсы болса, екіншісінде ол шектеулі болуы мүмкін. Мысалы, мектепке дейінгі бала тұрмыстық ұғымдарды өз тілінде меңгергенімен, техникалық терминдерді көбінесе орысша қолданады.

Екіншіден, грамматикалық құрылымда шатасу болуы мүмкін. Бала сөйлегенде екі тілді араластырады: «Я магазинге барамын» сияқты сөйлемдер көптеп кездесіп жатады.

Үшіншіден, жауап беру және сөйлеу қарқыны ерекшеліктері басқаша дамиы. Балаларда сөйлеу барысы баяулай бастайды, себебі олар ойды қай тілде таңдап жеткізуде ойланып қалады. Бұл когнитивтік жүктемені арттырып, сөйлеу процесін қиындату мүмкін.

Осы ерекшеліктерді ескеру логопед пен педагог мамандар үшін өзекті, себебі сөйлеу дамуына дұрыс бағыт-бағдар беру балалардың екі тілді де меңгеру сапасын арттырады.

Қазақ-орыс тілді ортадағы балалардың сөйлеуін дамытуда логопед жұмысы кешенді түрде ұйымдастырылуы тиіс. Бірінші кезекте диагностика жүргізіледі. Мұнда маман баланың екі тілдік деңгейін кешенді талдайды: сөздік қорын, дыбыстарды дұрыс айтуын, грамматикалық құрылымдарды пайдалануын жеке-жеке қарастырады. Бұл тәсіл логопедке қай тілде қандай қиындықтар бар екенін анықтауға мүмкіндік береді.

Диагностикалық кезеңнен кейін сөйлеуді дамыту жұмыстары басталады. Ғалымдардың айтуынша, алдымен баланың бір тілде, әдетте ана тілінде, базалық сөйлеу деңгейін қалыптастыру маңызды. Себебі ана тілінде негіз қаланған соң ғана екінші тілдегі сөйлеу дағдыларын дамыту жеңілдейді.

Қазіргі заманда сөйлеуді дамытуда заманауи технологиялар кеңінен қолданылуда: логопедиялық мобильді қосымшалар, смарт-айналар, мультимедиялық материалдар балалардың қызығушылығын арттырып, жаттығуларды тиімді етуге мүмкіндік береді. Бұл логопедиялық тәжірибеде кеңінен енгізілуде. Осылайша, логопед жұмысының ерекшелігі – тек баламен тікелей түзету жұмысы ғана емес, сонымен қатар оның әлеуметтік ортасымен бірігіп жұмыс істеуі, сондай-ақ заманауи дәстүрлі әдістерді технологиялармен бірге қолдана білуінде.

Логопедиялық түзету барысында әртүрлі заманауи әдіс-тәсілдер қолданылып келе жатыр, оның ішінде:

1. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар

Логопедиялық мобильді қосымшалар (дыбыс түзетуге, сөздік қорды дамытуға арналған). Компьютерлік тренажерлер мен онлайн-платформалар.

2. Интерактивті мультимедиа және ойын технологиялары

Баланың қызығушылығын арттыратын мультимедиялық жаттығулар. Рөлдік және дамытушы ойындар арқылы коммуникативтік дағдыларды жетілдіру.

3. Смарт-айна және кері байланыс әдістері

Артикуляциялық аппаратты бақылауға мүмкіндік беретін құрылғылар. Бала өз қимылын көріп, түзетуге үйренеді.

4. Қашықтықтан логопедиялық қолдау

Zoom секілді платформаларда сабақ өткізу. Онлайн-ресурстарды қолдану арқылы үй жағдайында жаттығу.

Мысалы, коммуникативтік дағдыларды жетілдіру үшін ойындық-рөлдік жаттығулар қолданылса, сөздік қорды байыту мақсатында танымдық-ойындық тапсырмалар беріледі. Сурет арқылы әңгімелеу, сөздерді сәйкестендіру және т.б.

Логопед жұмысының тағы бір маңызды бағыты – ата-анамен өзара әрекеттесу. Баланың үйдегі тілдік ортасы түзету жұмысының нәтижесіне тікелей әсер етеді. Сондықтан логопед ата-аналарға үй жағдайында баламен жүйелі түрді бір тілде қарым-қатынас орнатуды ұсынады.

Қорытындылай келе, қазақ-орыс билингвалды ортадағы өсіп келе жатқан балалардың сөйлеу дамуы күрделі әрі көпқырлы құбылыс болып табылады. Екі тілдің қатар қолданылуы олардың сөздік қорының, грамматикалық құрылымдарының және фонетикалық дағдыларының қалыптасуына елеулі әсер етеді. Ал заманауи логопедиялық әдістерді пайдалану – түзету жұмысының тиімділігін арттырады. АКТ, смарт-айна, онлайн-платформалар мен мультимедиялық технологиялар баланың тілдік белсенділігін күшейтіп, екі тілді тең дәрежеде дамытуға мүмкіндік береді. Сондықтан логопед маманының түзету жұмысы жүйелі және кезең-кезеңімен ұйымдастырылуы тиіс. Баланың сөйлеу процесімен жұмыс істеуде логопедтің тек балалармен ғана емес, ата-аналармен және педагогтармен бірлесе әрекет етуі – табыстың негізгі шарты. Сонымен

қатар, ата-аналарға арналған әдістемелік нұсқаулықтар мен практикалық ұсыныстарды көбейту қажет. Осылайша, қазақ-орыс билингвалды ортадағы балаларға арналған логопедиялық көмек кешенді сипатта жүргізілген жағдайда ғана нәтижелі бола алады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Жұмабаева Ә. Логопедия негіздері: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2017.
2. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: 1966.
3. Леонтьев А.А. Психоллингвистика: учебное пособие. – Москва: Смысл, 2005.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 2006.
5. Әбішева Б., Мұратбекова А. Сөйлеу тілінің дамуы және оны түзету жолдары: оқу құралы. – Алматы: Білім, 2019.
6. Сандыбаева Н.А., Мезенцева, Е.С. Языковые процессы в современном Казахстане: этнокультурная и лингвосоциальная взаимообусловленность. Филология и лингвистика. – 2020.
7. Филимонова М.С., Крылов Д.А. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества. Филология и лингвистика. – 2020
8. Балабақшадағы сөйлеу қабілеті бұзылған балалармен ақпараттық технологияларды қолдану [Электрондық ресурс]. – Bilimger.kz.

ӘОЖ 376.37

Афазия кезіндегі ойындық іс-әрекеттің жоғары психикалық функцияларға ықпалы және реабилитациялық маңызы

БАУЫРЖАНҚЫЗЫ Ә.

ғылыми жетекші: Байтемирова К.Б

Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,

Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: bauyrzankyzyalina@gmail.com

Афазия – сөйлеу аппаратының есту және артикуляциялық функцияларының сақталуына қарамастан, тілдік құралдарды толық немесе жарым-жартылай қолдану мүмкіндігінің жоғалуымен сипатталатын жүйелі сөйлеу бұзылысы. Сөйлеу қабілетінің мұндай толық немесе ішінара жойылуы бас миының жергілікті зақымдануымен тікелей байланысты. Бұл патологияның дамуына бас-ми жарақаттары, қабыну процестері, ісік түзілістері, тамыр аурулары және қан айналымының бұзылыстары (инсульт) себеп болуы мүмкін. Афазия көбіне ми қыртысының маңдай, төбе, самай және желке аймақтарының зақымдануымен ұштасады. Оның клиникалық көрінісі зақымдану ошағының көлеміне, орналасуына және ми қызметінің орнын басатын компенсаторлық механизмдердің деңгейіне тәуелді болады.

Афазия кейбір жағдайларда үш жастан асқан балаларда да байқалуы ықтимал, себебі бұл кезеңде сөйлеу тілі белгілі бір дәрежеде қалыптасып үлгереді. Дегенмен, клиникалық тәжірибеде тотальді афазия – сөйлеудің толық жойылуы – салыстырмалы түрде сирек кездеседі, ал көптеген науқастарда сөйлеудің жекелеген элементтері қалдық түрінде сақталады.

Афазия мәселесі психология, неврология және физиология ғылымдарының тоғысында қарастырылып, қазіргі таңда аса өзекті медико-әлеуметтік проблема ретінде сипатталады. Бұл оның бас миының ошақтық зақымданулар құрылымындағы кең таралуымен, еңбекке қабілеттіліктің уақытша жоғалу көрсеткіштерінің жоғары болуымен және бастапқы мүгедектіктің айтарлықтай үлесімен түсіндіріледі. Соңғы жылдары бұл патологияның «жасару» тенденциясы байқалуда, нәтижесінде афазия жас науқастар арасында жиі анықталып отыр. Жас адамдар үшін афазия кәсіби қызметті жалғастыруға, әлеуметтік тұрғыда өзін-өзі жүзеге асыруға және қоғам өміріне белсенді араласуға айтарлықтай тосқауыл болып табылады.

Афазия кезінде сөйлеудің ғана емес, сонымен қатар басқа да жоғары психикалық функциялардың бұзылуы орын алады, бұл жағдай жалпы когнитивтік процестердің дезинтеграциясына алып келеді. Осы себепті сөйлеуді қалпына келтіру тек кешенді түзету мен жүйелі қолдау жағдайында ғана мүмкін болады. Бұл орайда логопед, нейропсихолог және реабилитолог мамандардың мультидисциплинарлық өзара әрекеттестігі табысты қалпына келтірудің негізгі шарты болып табылады.

Қазіргі заманғы нейрореабилитация тәсілдері дәлелді логопедиялық әдістемелерді, психотерапиялық қолдауды және нейропсихологиялық жаттығуларды кіріктіре қолдануды қамтиды. Афазияны жоюдың теориялық және әдістемелік негіздерін зерттеуде Э.С. Бейн, М.К. Бурлакова (Шохор-Троцкая), Т.Г. Визель, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова сынды ғалымдар айтарлықтай үлес қосты. Соңғы онжылдықтарда науқастардың белсенділігін арттырып, қалпына келу үдерістерін ынталандыратын инновациялық әрі мотивациялық тұрғыдан қанық әдістерді қолдану өзекті бағытқа айналды. Осындай ықпалды құралдардың бірі – ойын әрекеті.

Ойын дәстүрлі түрде жоғары психикалық функциялардың (зейін, ес, ойлау, сөйлеу, қиял) дамуы мен тұрақтылығын қамтамасыз ететін жетекші іс-әрекет ретінде қарастырылады. Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи тұжырымдамасы мен А.Р. Лурияның нейропсихологиялық еңбектерінде ойынның тек рекреациялық сипатта емес, сонымен қатар оқыту, когнитивтік даму және жоғалған функцияларды компенсациялау тетігі ретінде қызмет ететіні атап өтіледі.

Афазиясы бар науқастардың нейрореабилитация процесінде ойындық әдістерді қолдану олардың ішкі мотивациясын арттырады, сөйлеу белсенділігін ынталандырады, зейін мен есте сақтау қабілеттерін жетілдіреді, коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырады, сондай-ақ эмоционалдық күйзелісті азайтады. Ойынның ми құрылымдарына әсері шетелдік зерттеулерде жан-жақты сипатталған. Л.С. Цветкованың еңбектері көрсеткендей, ошақтық зақымданулары бар ересектер ойын жағдайында күнделікті вербалды коммуникация деңгейінен әлдеқайда күрделі сөйлемдер құрайды. Бұл құбылыс

сөйлеу функциясын қалпына келтірудің маңызды алғышарты болып табылады және ойын әрекетінің когнитивтік әлеуетті белсендіру қабілетін дәлелдейді.

Сонымен қатар, ойындық іс-әрекет регуляторлық функциялардың негізгі компоненттерін іске қосады: когнитивтік икемділік (рөлдер арасында ауысу, ойыннан прагматикалық әрекетке көшу), тежеуші бақылау механизмдері. Демек, ойын тек сөйлеуді қалпына келтіру құралы ғана емес, жоғары психикалық функциялардың кең спектрін қайта ұйымдастыруға ықпал ететін әмбебап реабилитациялық ресурс ретінде сипатталады.

Л.С. Цветкованың тәжірибелік зерттеулерінде афазиясы бар пациенттердің сөйлеу және коммуникациялық дағдыларын қалпына келтіру мақсатында арнайы сөйлеу ойындары (әртүрлі лото, домино түрлері) әзірленді. Бұл ойындар белгілі бір сөздік қабаттарды қалпына келтіруге бағытталып, топтық және жеке сабақтардың бағдарламасына енгізілді. Автордың пікірінше, арнайы сөйлеу ойындарының басты міндеті – экспрессивті және импрессивті сөйлеуді еріксіз деңгейде қалпына келтіру. Сонымен қатар, ойындық жағдай оқыту процесінің мотивациясын арттырып, топтық жұмыс барысында бәсекелестік, өзін-өзі көрсету, әлеуметтік мақұлдауға ұмтылу, эмпатия мен өзара қолдау сияқты әлеуметтік-психологиялық факторларды қалыптастырады.

М.К. Шохор-Троцкая (1982) да афазиясы бар пациенттердің сөйлеу белсенділігін ынталандыруда кроссвордтар, шарадалар, ребустар шешу және күрделі сөздерден жаңа сөздер жасау сияқты ойын түрлерін тиімді әдіс ретінде ұсынған. Бұл жаттығулар жеңіл және орташа дәрежелі сөйлеу бұзылыстарында қолданылып, экспрессивті және импрессивті сөйлеу дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Шетелдік тәжірибелер де топтық ойындардың тиімділігін растайды. Атап айтқанда, С. Romani, А. Olson және L. Lander (Бирмингем университеті, 2019) жүргізген зерттеулерде инсульттен кейінгі афазиясы бар науқастардың реабилитациясында командалық ойындардың оң әсері дәлелденді. Зерттеу нәтижелері ойындық әрекеттердің қалпына келтіру оқытудың нәтижелілігін арттырып қана қоймай, когнитивтік және эмоционалдық процестерді оңтайландыруға ықпал ететінін көрсетті. Сонымен қатар, ойын форматы психоэмоционалдық жағдайды тұрақтандыруға мүмкіндік береді және ұйымдастырушылық тұрғыдан тиімді болып табылады: бір логопедтің жетекшілігімен бірнеше пациентпен бір мезгілде жұмыс жасау уақыт пен ресурстарды үнемдейді.

Ғылыми деректер мен практикалық тәжірибе көрсеткендей, ойындық іс-әрекет афазиясы бар науқастардың реабилитациясында жоғары тиімділікке ие әмбебап құрал болып табылады. Ойын когнитивтік икемділікті, реттеуші функцияларды және мотивациялық компоненттерді белсендіреді, экспрессивті және импрессивті сөйлеуді қалпына келтіруге ықпал етеді, сондай-ақ пациенттердің әлеуметтік өзара әрекеттесуін арттырады. Сонымен қатар, топтық ойындар пациенттердің психоэмоционалдық жай-күйін тұрақтандырып, оңалту шараларының экономикалық және ұйымдастырушылық тұрғыдан тиімділігін қамтамасыз етеді.

Жалпы алғанда, ойын технологияларын логопедиялық, нейропсихологиялық және психотерапиялық әдістермен кіріктіре қолдану афазиясы бар науқастардың қалпына келуіне әлеуетін едәуір арттырады. Демек, ойындық әрекетті реабилитация үдерісінің ажырамас бөлігі ретінде қарастыру қазіргі кезеңде ғылыми және практикалық тұрғыдан негізделген шешім болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М., 2004. 420 с.
2. Өмірбекова Қ. Қ., Г.С. Оразаева, Г.Н. Төлебиева, Г.Б. Ибатова Логопедия. Оқулық: Жоғарғы педагогикалық оқу орындарының дефектология бөлімдерінің студенттеріне арналған оқулық (Қ. Қ. Өмірбекованың редакциясымен) – Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011.- 495 бет.
3. Romani C., L. Thomas, A. Olson, L. Lander Playing a team game improves word production in poststroke aphasia // Aphasiology. 2019. No. 33 (3). Pp. 253–288. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02687038.2018.1548205> (accessed: 05.06.2021)
4. Аркин Е.А. Ребёнок в дошкольные годы / Под ред. А.В. Запорожца и др. М., 1967. 445 с.
5. Богуславская З.М. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве: Влияние построения предметной модели формы на восприятие ее признаков у детей дошкольного возраста // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Ред. А.В. Запорожец, М.И. Лисина. М., 1966. С. 201–246. <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160929> 05.06.2021). 3. (дата URL: обращения:
6. Буюева Л.П. Человек: деятельность и общение. М., 1978. 216 с.
7. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер. 2020. – 768 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»)

ӘОЖ 376.37

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН ЖЕТІЛДІРУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІҢ БАСЫМ БАҒЫТТАРЫ

Бауыржанқызы Ә.

ғылыми жетекші: Байтемирова К.Б.

Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,

Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: bauyrzankyzyalina@gmail.com

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесі қоғамдағы әлеуметтік өзгерістер мен жаһандық үдерістердің ықпалымен қарқынды трансформацияға ұшырап отыр.

Бұл өзгерістердің басты бағыттарының бірі – инклюзивті білім беру парадигмасына көшу болып табылады. Инклюзивті білім беру барлық білім алушылардың тең құқығын қамтамасыз етуге бағытталған, ал оның негізінде гуманизм, әлеуметтік әділеттілік және адам құқықтарын сақтау қағидаттары жатыр. Халықаралық деңгейде бұл міндет ЮНЕСКО-ның Саламанка конференциясының Декларациясында (1994) және Біріккен Ұлттар Ұйымының Мүгедектердің құқықтары туралы конвенциясында (2006) бекітілген.

Ерекше білім беру қажеттіліктері білім алушылардың физикалық, психикалық немесе интеллектуалдық даму ерекшеліктерімен шартталатын, білім алуға арнайы педагогикалық-психологиялық және әлеуметтік жағдай жасауды талап ететін кешенді категория ретінде айқындалады (Выготский Л.С.; Петрова В.Г.). Бұл ұғым білім беру жүйесінде инклюзивті саясаттың мәнін ашып көрсетеді. Осы тұрғыда заманауи педагогикалық ғылым мен тәжірибенің басымдық беретін негізгі міндеті – ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды оқшаулау емес, қайта оларды бірыңғай білім беру кеңістігіне кіріктіру, әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз ету және тұлғалық әлеуетін дамыту болып табылады.

Педагогикалық ғылымда инновациялық қызмет кәсіби тәжірибені ғылыми тұрғыда рефлексиялау, заманауи әдістерді салыстырмалы талдау, оларды бейімдеу мен игеру, сондай-ақ оқу-тәрбие үдерісін сапалық тұрғыдан жетілдіруге бағытталған үздіксіз жаңғыртуға негізделген мақсатты педагогикалық іс-әрекет ретінде қарастырылады. Инновациялық қызметтің түпкі нәтижесі – педагогтың шығармашылық кәсіби қызмет субъектісі ретіндегі әлеуетін арттыру, оның репродуктивті сипаттағы іс-әрекеттен ғылыми-әдістемелік ізденіс пен әдістемелік шешімдерді дербес жобалау қабілетіне көшуін қамтамасыз ету.

Инновациялық қызметтің негізгі функциялары педагогикалық үдерістің құрылымдық-компоненттік жүйесін жаңғыртуды қамтиды. Олардың қатарына білім беру мақсаттарын стратегиялық айқындау, білім беру мазмұнын ғылыми негізде әзірлеу және жетілдіру, оқытудың тиімді формалары, әдістемелік тәсілдері мен педагогикалық технологияларын енгізу, сондай-ақ білім беру ортасын басқаруды институционалдық деңгейде оңтайландыру жатады.

Инклюзивті білім беру жүйесіндегі инновациялық қызметтің стратегиялық басым бағыттарының бірі – ассистивті технологияларды енгізу және оларды тиімді пайдалану болып табылады. Ассистивті технологиялар ұғымы ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың танымдық, коммуникативтік және әлеуметтік мүмкіндіктерін кеңейтуге бағытталған техникалық құралдар мен сервистердің, бағдарламалық өнімдер мен арнайы бейімделген құрылғылардың кешенін қамтиды. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде бұл технологиялар тұлғаның ақпаратты қабылдау, өңдеу және беру қабілеттерін дамытуға ықпал ететін, әлеуметтік бейімделу деңгейін арттыратын әрі инклюзияны институционалдық деңгейде жүзеге асырудың маңызды шарты ретінде қарастырылады (Assistive Technologies, WHO, 2016).

Ассистивті технологияларға қолжетімділікті қамтамасыз ету – адам құқықтарының әмбебап қағидаттарына сәйкес келетін құқықтық-саяси міндет

болып табылады. Бұл қағидаттарға тең қолжетімділік, әлеуметтік әділеттілік, адамдық қадір-қасиетті сақтау, дербестікке қолдау көрсету және дискриминацияға жол бермеу жатады. Осы тұрғыда мемлекеттің негізгі міндеті – ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларға қажетті құрал-жабдықтар мен бағдарламалық қамтамасыз етуді институционалдық деңгейде ұсыну. Мұндай қолдау білім беру сапасына тікелей әсер етіп қана қоймай, тұлғаның әлеуметтік интеграциясын қамтамасыз етеді, оның жанұясының психоәлеуметтік әл-ауқатына оң ықпал етеді және жалпы қоғамның ұзақ мерзімді әлеуметтік-экономикалық дамуы үшін маңызды факторға айналады.

Ассистивті технологияларды қолданудың эмпирикалық тұрғыдан дәлелденген мысалдарының бірі – ерте жастағы балаларға арналған есту аппараттарын пайдалану тәжірибесі. Уақтылы жүргізілген естуді түзету шаралары тілдік және коммуникативтік құзыреттіліктердің қалыптасуына жағдай жасайды, бұл өз кезегінде білім алудың кейінгі сатыларына дайындықтың базалық негізін құрайды және тұлғаның кәсіби әлеуетін дамытуға мүмкіндік береді. Ал қажетті қолдау көрсетілмеген жағдайда, білім алушылардың толыққанды әлеуметтенуіне елеулі кедергілер туындап, олардың әлеуметтік интеграция деңгейі айтарлықтай төмендейді.

Осылайша, ассистивті технологиялар тек техникалық құралдар жиынтығы ғана емес, сонымен қатар инклюзивті білім берудің философиясын жүзеге асырудың тиімді тетігі болып табылады. Олар білім беру процесінің қолжетімділігін арттырумен қатар, тұлғаның когнитивтік дамуын, әлеуметтік бейімделуін және кәсіби бағдарлануын қамтамасыз ететін кешенді педагогикалық-әлеуметтік ресурс ретінде бағалануы тиіс.

Ассистивті құралдармен қатар, инновациялық педагогиканың маңызды бағыттарының бірі ретінде терапиялық технологияларды енгізу қарастырылады. Аталған технологиялар ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды кешенді психологиялық-педагогикалық қолдаудың тиімді тетігі ретінде бағаланады. Олардың қолданылуы когнитивтік және эмоционалдық салаларды дамытуға, сондай-ақ әлеуметтік-коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастыруға бағытталған.

- Арт-терапия – тұлғаның шығармашылық әлеуетін ашуға, эмоционалдық тұрақтылықты қалыптастыруға ықпал етеді;

- Музыка терапия – моторлық дағдыларды, есте сақтау қабілетін және зейін тұрақтылығын дамытуға оң әсер етеді;

- Иппотерапия мен дельфинотерапия – сенсорлық және физикалық дамуға айқын ықпал етіп, мазасыздық деңгейін төмендетеді және қимыл-қозғалыс үйлесімділігін жетілдіреді.

Аталған терапиялық практикалар негізгі білім беру үдерісін толықтыратын қосымша ресурс ретінде қарастырылады және білім алушылардың жан-жақты дамуына қажетті қолайлы жағдай туғызады.

Инклюзивті педагогикада ерекше маңызға ие бағыттардың бірі – ойын әрекеті. Ол дәстүрлі түрде мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалардың жетекші іс-әрекеті ретінде қарастырылады (Эльконин Д.Б.; Леонтьев А.Н.). Инклюзивті білім беру жағдайында ойын технологияларының рөлі арта

түседі, себебі олар білімді меңгерудің қолжетімді әрі уәждемелік (мотивациялық) форматын қамтамасыз етеді. Интерактивті және рөлдік ойындарды қолдану төмендегідей мүмкіндіктер береді:

- коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру және дамыту;
- ұсақ және ірі моториканы жетілдіру;
- ұжымда әрекеттесу қабілетін бекіту және әлеуметтік нормаларды сақтауға үйрету.

Ойын әрекеті әртүрлі білім беру мүмкіндіктері бар балалар арасындағы өзара әрекеттестікті нығайтып, жағымды эмоционалдық климат қалыптастыру арқылы интеграцияның әмбебап құралы ретінде көрініс табады.

Сонымен, инновациялық және ассистивті технологиялар ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыста маңызды ресурс болып табылады. Олардың қолданылуы білім беру процесінің қолжетімділігін арттырумен қатар, әлеуметтік бейімделуге, негізгі құзыреттіліктерді дамытуға және тұлғалық әлеуетті ашуға ықпал етеді. Педагогикалық практикада инновациялық технологиялар тек жаңа техникалық құралдарды енгізу ғана емес, сонымен бірге тең мүмкіндіктерге, гуманизмге және оқытудағы дараландыруға негізделген жаңа білім беру парадигмасын қалыптастыруды білдіреді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Богданова Т.Г., Гусейнова А.А., Назарова Н.М. Педагогика инклюзивного образования: учеб. для студ. высш. учеб. зав. Под ред. Н.М. Назаровой. М.: Инфра-М, 2016. 335 с.

2. Алмешова, Д.А. Мүмкіндігі шектеулі балалардың танымдық белсенділіктері мен қызығушылықтарын арттыру жолдары [Мәтін]/ Д.А. Алмешова // Дефектология.- 2014.- №9.- Б.2

3. Адильшинова З.Ү., А.М. Сугуралиева. Инклюзивті оқыту. Ақтөбе, 2017ж

ӘОЖ 376.37

ҚОҒАМНЫҢ ИНКЛЮЗИЯҒА КӨЗҚАРАСЫ: СТЕРЕОТИПТЕР МЕН ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУ МӘСЕЛЕСІ

Бектурганова И. А., Нурланова Д. Н.

ғылыми жетекші: Байчинов Р.Т., сениор-лекторы, ғылым магистрі.

Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,

Өскемен қ., Қазақстан

E-mail: inbek00@gmail.com, dilyara.nurlanova.05@gmail.com

Қазіргі заманда қоғам дамуының басты өлшемдерінің бірі – инклюзия қағидатын жүзеге асыру. Инклюзия – әрбір адамның ерекшелігіне қарамастан білім алуға, еңбек етуге және қоғамдық өмірге тең құқылы қатысуын қамтамасыз ететін жүйе. Бұл ұғым ерекше қажеттіліктері бар адамдарға ғана емес, тұтас қоғамға бағытталған, өйткені ол теңдік пен әділеттілікті дәріптейді.

Дегенмен, инклюзияны толық жүзеге асыру барысында бірқатар қиындықтар туындайды. Солардың ішінде ең бастысы – қоғамда қалыптасқан стереотиптер. Ерекше балалар мен ересектерді қоғамнан оқшаулау немесе олардың мүмкіндіктерін төмен бағалау – әлеуметтену процесін тежейтін факторлардың бірі. Бұған қоса, әлеуметтік бейімделу мәселелері де өзекті болып отыр: инфрақұрылымдағы қолжетімсіздік, білім беру және еңбек нарығында тең мүмкіндіктердің жеткіліксіздігі инклюзияның дамуын баяулатады.

Осы тұрғыдан алғанда, қоғамдық сананы өзгерту, толеранттылықты қалыптастыру және бұқаралық ақпарат құралдарының қолдау көрсетуі ерекше маңызға ие. Себебі қоғамның көзқарасы мен қабылдауы өзгерген жағдайда ғана инклюзивті орта шынайы жүзеге асады.

Қоғамдық сана – бұл адамдардың ой-пікірі, көзқарасы, құндылықтары мен дәстүрлерінің жиынтығы. Ол белгілі бір әлеуметтік топтың немесе бүкіл қоғамның түрлі құбылыстарға деген көзқарасын қалыптастырады. Инклюзия тақырыбында қоғамдық сана ерекше маңызға ие, себебі қоғамдағы көзқарастар мен түсініктер ерекше қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік өмірге бейімделуіне тікелей әсер етеді.

Инклюзия мәселесіне қатысты ғалымдар әртүрлі қырынан баға береді. Қазақстандық зерттеуші С. Әбенова инклюзивті білім берудің басты мақсаты – барлық балалардың тең дәрежеде қоғамға араласуына жағдай жасау деп көрсетеді. Оның пікірінше, бұл үшін мұғалімдердің кәсіби дайын болуы және ата-аналардың қолдауы маңызды рөл атқарады [1].

Ресейлік ғалым Е. Ярская-Смирнова инклюзияны тек білім беру жүйесімен шектеуге болмайтынын, ол қоғамдағы әлеуметтік саясаттың негізгі бөлігі екенін айтады. Ол ерекше қажеттіліктері бар адамдарды қоғамға кіріктіруді демократиялық дамудың басты шарты деп бағалайды. Ал британдық ғалым Т. Бут инклюзияны барлық балалардың қажеттілігін ескеретін және әрқайсысына қолдау көрсететін орта құру деп түсіндіреді. Оның ойынша, бұл тек гуманистік құндылық емес, сонымен қатар әлеуметтік әділеттіліктің көрінісі. Сонымен қатар, қазақстандық педагогика саласының өкілі Ж. Айтбаева инклюзияның сәтті жүзеге асуы үшін қоғамдық санада қалыптасқан стереотиптерді жоюдың маңызы зор екенін атап өтеді. Ол толеранттылық пен әлеуметтік қолдаудың жеткіліксіздігі инклюзия процесін тежейтінін айтады [2].

Осылайша, ғалымдардың ойлары бір-бірін толықтыра отырып, инклюзияның тек білім беру саласына емес, қоғамның жалпы даму бағытына қатысты кешенді құбылыс екенін көрсетеді.

Стереотиптер – қоғамдық санада қалыптасқан тұрақты көзқарастар мен пікірлердің жиынтығы. Олар көп жағдайда нақты шындықты толық ашпайды, керісінше белгілі бір топқа қатысты жалпылама түсінік береді. Ерекше балаларға қатысты қоғамда жиі кездесетін стереотиптер: олар оқуда немесе әлеуметтік қарым-қатынаста қатарластарынан артта қалады, қоғамға толыққанды бейімделе алмайды деген қате пікірлер. Мұндай ойлар ата-аналарға да, балалардың өздеріне де психологиялық қысым түсіреді.

Сонымен қатар, стереотиптердің қалыптасуына мәдени дәстүрлер, білім деңгейі және ақпарат құралдарындағы бейнелер ықпал етеді. Мәселен, кейбір

қоғамдарда ерекше балаларға жанашырлықпен қарау басым болса, енді бір ортада оларды оқшаулау немесе шеттету жағдайлары жиі кездеседі. Бұл – қоғамдық сананың толеранттылық деңгейіне байланысты құбылыс.

Стереотиптерді еңсерудің басты жолы – қоғамда дұрыс ақпарат тарату, ерекше балалардың жетістіктерін көрсету және инклюзивтік мәдениетті қалыптастыру. Егер қоғамның санасында толеранттылық, қолдау мен теңдік құндылықтары басым болса, онда стереотиптердің ықпалы әлсіреп, балалардың әлеуметтенуі жеңілдейді [3].

Қоғамдағы инклюзияның табысты жүзеге асуы толеранттылық ұғымымен тығыз байланысты. Толеранттылық – бұл адамдардың әртүрлілігін қабылдау, өзгеше көзқарас пен ерекшеліктерге құрметпен қарау қабілеті. Әсіресе ерекше қажеттіліктері бар балаларға қатысты толеранттылық қоғамдағы теңдікті қамтамасыз етудің басты шарты болып саналады. Толерантты ортада балалар өздерін қауіпсіз сезінеді, қарым-қатынасқа ашық болады және әлеуметтену үдерісі жеңілдейді.

Әлеуметтік бейімделу – адамның жаңа ортаға сіңісуі, қоғамдағы ережелер мен нормаларды меңгеруі. Ерекше балалар үшін бұл процесс кей жағдайда күрделірек, себебі оларды түсінбеушілік немесе қоғамдағы қалыптасқан стереотиптер тежеп отырады. Мектеп, отбасы және қоғам тарапынан қолдау көрсетілген жағдайда ғана әлеуметтік бейімделу тиімді жүзеге асады.

Ерекше балалардың әлеуметтік бейімделуіне ықпал ететін негізгі факторларды төмендегі кесте көрсетеді [4].

Кесте 1 – Әлеуметтік бейімделуге әсер ететін факторлар

Фактор	Әсері
Білім беру мекемесінің қолдауы	Инклюзивті әдістерді қолдану, толерантты сынып ортасын құру
Отбасы тәрбиесі	Баланың сенімділігін арттыру, эмоционалдық қолдау көрсету
Қоғамдық көзқарас	Стереотиптердің азаюы бейімделуді жеңілдетеді
Мемлекеттік бағдарламалар	Әлеуметтік және заңдық қолдау, тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету

Бұл кестеден көріп отырғанымыздай, әлеуметтік бейімделудің сәтті болуы әртүрлі факторлардың өзара байланысына тәуелді. Егер қоғам мен отбасы бір-бірін толықтырып отырса, ерекше балалардың әлеуметтену процесі жылдамырақ жүреді.

Сонымен қатар, толеранттылық деңгейі әлеуметтік бейімделудің тиімділігін айқындайды. Толерантты қоғамда ерекше балалар өздерін қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезінеді, ал толеранттылық деңгейі төмен ортада олар оқшауланып, өзін-өзі бағалауда қиындықтарға тап болады.

Кесте 2 – Толеранттылық деңгейі мен әлеуметтік бейімделудің өзара байланысы

Толеранттылық деңгейі	Әлеуметтік бейімделудің ерекшелігі
Төмен	Балалар оқшауланады, өзін-өзі бағалау төмендейді, әлеуметтену баяу жүреді
Орташа	Қарым-қатынас шектеулі, бейімделу тек белгілі ортада ғана іске асады
Жоғары	Ерекше балалар белсенді, қоғамда өз орнын табады, әлеуетін толық ашады

Жоғарыдағы кестелер толеранттылық пен әлеуметтік бейімделудің тығыз байланысын айқын көрсетеді. Толеранттылық тек моральдық қағида емес, ол ерекше балалардың болашағына, олардың қоғамға бейімделуіне және табысты өмір сүруіне ықпал ететін маңызды әлеуметтік шарт болып табылады.

Ерекше қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтенуі – олардың қоғамда өз орнын табуы, әлеуметтік байланыстарға араласуы және күнделікті өмірде белсенді болуына мүмкіндік беретін күрделі әрі ұзақ процесс. Бұл ұғым тек білім алумен шектелмейді, ол балалардың құрдастарымен қарым-қатынас орнатуын, қоғамдық іс-шараларға қатысуын, өзін қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезінуін қамтиды [5].

Әлеуметтенудің ең алғашқы қадамы отбасынан басталады. Отбасы мүшелерінің балаға деген көзқарасы оның өзін-өзі қабылдауына, сенімділік деңгейіне тікелей ықпал етеді. Егер ата-аналар өз баласының ерекшелігін шектеу емес, дамуға мүмкіндік ретінде қараса, бала да өзін қоғамға пайдалы, қажет деп сезінеді. Керісінше, отбасының теріс көзқарасы немесе шамадан тыс қорғанышы әлеуметтену үдерісін қиындатады.

Мектеп – әлеуметтенудің негізгі алаңы. Инклюзивті білім беру жүйесінде ерекше балалардың қатарластарының арасында білім алуы олардың әлеуметтенуін жеңілдетеді. Сыныптағы балалардың толеранттылыққа тәрбиеленуі, мұғалімдердің қолдауы – осы процесстің басты кепілі. Әдетте мұндай ортада балалар бір-бірінен үйренеді, әлеуметтік рөлдерді меңгереді және түрлі жағдайларда әрекет етуге дағдыланады.

Әлеуметтенудің тағы бір маңызды факторы – қоғамдық орта. Ерекше балалардың спорт секцияларына, шығармашылық үйірмелерге немесе мәдени шараларға қатысуы олардың әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді. Қоғамдық іс-шараларға қатысқан сайын балалардың қарым-қатынас шеңбері кеңейеді, жаңа достар табады, ал бұл олардың психологиялық жайлылығын арттырады.

Сонымен қатар, қоғам тарапынан қолдау көрсететін ұйымдардың да рөлі зор. Арнайы орталықтар, қоғамдық қорлар мен еріктілердің жұмысы балалардың әлеуметтенуіне оң әсер етеді. Олар тек әлеуметтік бейімделуді жеңілдетіп қана қоймай, балалардың өмірге деген сенімін арттырады.

Әлеуметтенудің табысты болуы үшін үш негізгі шарт орындалуы тиіс:

- Отбасында қолдау мен дұрыс тәрбие;
- Білім беру мекемелерінде инклюзивті орта құру;

- Қоғамда толерантты көзқарас қалыптастыру.

Егер осы үш шарт өзара үйлесімде жұмыс істесе, ерекше балалардың әлеуметтенуі толыққанды жүзеге асады. Мұндай балалар ертеңгі күні қоғамның белсенді мүшесіне айналып, өз қабілеттерін әртүрлі салада көрсете алады.

Қазіргі қоғамда инклюзия ұғымы ерекше қажеттіліктері бар адамдарды әлеуметтік ортаға бейімдеу мен олардың тең құқылы мүмкіндіктерін қамтамасыз етуді білдіреді. Бұл мәселе тек білім беру саласында ғана емес, жалпы қоғамдық санада кеңінен талқыланып, дамып келе жатқан бағытқа айналды. Инклюзия – қоғамның гуманистік даму деңгейін көрсететін маңызды өлшемдердің бірі. Себебі әр адам өзінің ерекшелігіне қарамастан қоғамда толыққанды өмір сүруге және өз қабілетін көрсетуге құқылы [6].

Қоғамдық сана бұл жерде ерекше рөл атқарады. Адамдардың көзқарасы, құндылықтары мен әлеуметтік ұстанымдары ерекше балалардың өмірін жеңілдетіп те, күрделендіріп те жібере алады. Қоғамда жиі кездесетін стереотиптердің бірі – ерекше балалардың даму мүмкіндіктері шектеулі, олардың табысты өмір сүруіне кедергілер көп деген ой. Мұндай түсініктер балалардың өздеріне де, ата-аналарына да теріс әсерін тигізіп, әлеуметтік бейімделу жолын қиындатады. Стереотиптердің қалыптасуына мәдени дәстүрлер, білім деңгейі және ақпарат құралдарындағы бейнелер ықпал ететіні белгілі. Осыған байланысты қоғамда толерантты көзқарасты қалыптастырудың маңызы зор.

Толеранттылық – әртүрлілікті қабылдаудың және өзгеше адамдарды түсінудің басты шарты. Ол ерекше балаларды қоғамның бөлігі ретінде қабылдап, оларды шектеу емес, қолдау құндылықтарын дәріптейді. Егер қоғам толерантты болса, балалардың әлеуметтік бейімделуі жеңіл өтеді. Ал бейімделу үдерісі олардың өзін-өзі бағалауына, сеніміне және болашақтағы әлеуетін іске асыруына әсер етеді. Әлеуметтік бейімделудің сәтті болуы үшін білім беру мекемелерінің, отбасының және қоғамдық ортаның қолдауы қажет. Мектепте мұғалімдердің инклюзивті әдістерді қолдануы, сыныптағы балалардың толеранттылыққа тәрбиеленуі, ата-аналардың сенім білдіруі – осы процестің негізгі шарттары [7].

Ерекше балалардың әлеуметтенуі – қоғамдағы ең өзекті мәселелердің бірі. Ол тек білім алумен шектелмей, олардың күнделікті өмірге белсенді араласуын қамтиды. Әлеуметтену отбасыдан басталып, мектеп пен қоғамдық ортада жалғасады. Отбасы мүшелерінің балаға деген дұрыс көзқарасы оның сенімін арттырады, ал мектеп ортаға бейімделуді үйретеді. Қоғамдық шараларға, спорт пен өнерге қатысу олардың әлеуетін ашып, жаңа достар табуына мүмкіндік береді. Егер бұл үдерісте отбасы, мектеп және қоғам бірлесе жұмыс істесе, ерекше балалар өздерін қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезінеді.

Бұл ретте бұқаралық ақпарат құралдарының ықпалы да өте зор. БАҚ қоғамның көзқарасын қалыптастыруда негізгі рөл атқарады. Егер ерекше балалар туралы ақпараттар тек аяушылық тудыратын тұрғыда берілсе, ол қоғамда стереотиптерді күшейтеді. Ал олардың жетістіктерін, мүмкіндіктерін көрсететін материалдар адамдардың толеранттылығын арттырып, инклюзия идеясының нығаюына ықпал етеді. Теледидар, радио, интернет-порталдар мен әлеуметтік желілер бүгінде инклюзияны насихаттаудың басты құралына

айналды. Әлеуметтік желілер ерекше балалардың өз ойларын, сезімдерін қоғамға жеткізуіне мүмкіндік беріп отыр. Сонымен қатар, БАҚ-тағы арнайы бағдарламалар, деректі фильмдер мен мақалалар қоғамды ақпараттандырып қана қоймай, ата-аналар мен мұғалімдер үшін пайдалы тәжірибелік материал бола алады.

Алайда БАҚ-тағы ақпарат әрқашан этикалық тұрғыдан дұрыс берілуі тиіс. Жалған ақпарат немесе мүсіркеу сезімін тудыратын бейнелер инклюзия идеясын әлсіретіп, қоғамдағы теріс көзқарастарды күшейтуі мүмкін. Сондықтан БАҚ-тың міндеті – қоғамға теңдік пен толеранттылық құндылықтарын жеткізу, ерекше балалардың мүмкіндіктерін көрсету арқылы оларды толыққанды тұлға ретінде қабылдауға жағдай жасау [8].

Қоғамның инклюзияға көзқарасы оның мәдени даму деңгейін айқындайды. Қоғамдық санадағы стереотиптерді жету, толерантты көзқарасты қалыптастыру, әлеуметтік бейімделуді қолдау және БАҚ-тың оң рөлін арттыру – инклюзивті қоғам құрудың басты бағыттары болып табылады. Әрбір адам өзінің ерекшелігіне қарамастан тең құқыққа ие болған жағдайда ғана әділетті, өркениетті қоғам қалыптасады.

Қоғамда инклюзияға деген көзқарас біртіндеп өзгеріп, ерекше қажеттіліктері бар адамдардың өмірге белсенді араласуына жағдай жасалуда. Дегенмен, әлі де болса стереотиптер мен қалыптасқан көзқарастар олардың әлеуметтенуіне кедергі келтіреді. «Ерекше балалар қоғамға бейімделе алмайды» деген сияқты қате пікірлер олардың мүмкіндіктерін шектейді әрі психологиялық тұрғыдан қиындықтар туғызады.

Әлеуметтік бейімделу мәселелері де назардан тыс қалмайды. Қоғамдық ортадағы қолайсыз жағдайлар, инфрақұрылымның қолжетімсіздігі және адамдар арасындағы түсіністіктің жеткіліксіздігі бейімделу процесін тежейді. Мұндай жағдайда толеранттылық пен өзара қолдау ерекше маңызға ие. Мектеп, отбасы және қоғамдық ұйымдар бірігіп әрекет еткенде ғана ерекше жандардың әлеуметке сәтті кірігуі қамтамасыз етіледі.

Инклюзияның табысты дамуы үшін қоғамда стереотиптерді жою, толеранттылықты қалыптастыру және әлеуметтік бейімделуді қолдайтын жағдай жасау қажет. Бұл бағытта бұқаралық ақпарат құралдарының, білім беру мекемелерінің және бүкіл қоғамның бірлескен еңбегі шешуші рөл атқарады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Әбенова С. Инклюзивті білім берудің ғылыми-әдістемелік негіздері. Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 215 б.
2. Айтбаева Ж. Қоғамдық сана және инклюзия мәселелері, Нұр-Сұлтан: Білім, 2019. – 178 б.
3. Ярская-Смирнова Е. Социальная инклюзия и общественная политика. – М.: Академический проект, 2018. – 240 с.
4. Booth T., Ainscow M. The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. – Bristol: CSIE, 2016. – 152 p.

5. UNESCO. Inclusive Education: Guidelines for Policy Makers. – Paris: UNESCO Publishing, 2017. – 95 p.
6. Florian L. The Sage Handbook of Special Education. – London: Sage Publications, 2018. – 540 p.
7. Slee R. Inclusive Education: From Policy to School Implementation. – London: Routledge, 2019. – 230 p.
8. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. Астана, 2007 (өзгерістер мен толықтыруларымен). – 96 б.

ӘОЖ 376.37

ЕРЕКШЕ БАЛАЛАРДЫ ҚОҒАМҒА БЕЙІМДЕУДЕГІ ОТБАСЫНЫҢ РӨЛІ ЖӘНЕ ДЕФЕКТОЛОГТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУЫ

Зейнетулда Ш.С.

ғылыми жетекші: Оспанова Д.Б., сениор-лекторы
С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан Университеті
Өскемен қ., Қазақстан
e-mail: Zeinetulda05@gmail.com

Ерекше қажеттіліктері бар балаларды қоғамға бейімдеу – маңызды және күрделі процесс. Бұл балалардың әлеуметтенуі олардың болашақтағы өмір сүру-сапасын, өзін-өзі бағалауын және қоғамдағы орнын анықтайды. Бұл процесте негізгі рөлді отбасы атқарады, себебі ата-аналар мен жақындары баланың алғашқы әлеуметтік ортасын құрайды. Сонымен қатар, дефектолог мамандарының психологиялық-педагогикалық қолдауы да аса маңызды, өйткені олар баланың дамуына бағытталған арнайы әдістерді қолданады.

Отбасы – баланың алғашқы әлеуметтену ортасы. Әлеуметтену – баланың қоғамда қалыптасқан ережелер мен нормаларды меңгеруі, адамдармен қарым-қатынас орнатуды үйренуі. Ерекше балалар үшін бұл процесс қиынырақ болуы мүмкін, себебі олар қарым-қатынас жасауда, өзін-өзі танытуда және қоршаған ортамен байланыс орнатуда қиындықтарға тап болады. [1].

Ата-аналардың психологиялық күйзелісі және оны жеңу жолдары

Ерекше қажеттіліктері бар баланы тәрбиелеу ата-аналарға үлкен эмоционалдық жүктеме түсіреді. Олар қорқыныш, белгісіздік, стресс сияқты сезімдерді бастан кешіруі мүмкін. Мұндай жағдайларда ата-аналарға психологиялық көмек пен қолдау қажет.

Ата-аналар жиі кездесетін қиындықтар:

Қоғам тарапынан түсініспеушілік және стигматизация

Болашаққа деген сенімсіздік

Баланың дамуына байланысты алаңдаушылық

Қаржылық қиындықтар

Қоғамдық және отбасылық қолдаудың жетіспеушілігі

Ата-аналардың психологиялық жағдайын жақсарту үшін:

- психологтармен немесе дефектологтармен тұрақты кеңестер өткізу;
- қолдау топтарына қатысу;
- баланың жетістіктеріне назар аудару;
- арнайы педагогикалық әдістерді меңгеру.

Дефектологтың қызметінің негізгі бағыттары

1) Диагностика және дамыту: Баланың зияткерлік, сөйлеу және психологиялық даму деңгейін анықтау, оның қабілеттеріне сәйкес дамыту бағдарламаларын жасау.

2) Әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру: Баланың қарым-қатынас жасау дағдыларын жетілдіру, өзін-өзі танытуына көмектесу.

3) Ата-аналармен жұмыс: Баламен қалай қарым-қатынас жасау керектігін үйрету, ата-аналарды қажетті біліммен қамтамасыз ету.

4) Психологиялық қолдау: Балаға да, ата-анасына да эмоционалдық көмек көрсету.

Дефектолог маманы баланың дамуы мен қоғамға бейімделуін кешенді түрде қарастырады. Ол арнайы түзету әдістерін қолдана отырып, баланың әлеуметтенуіне кедергі болатын факторларды анықтайды және оларды жеңуге көмектеседі.

Дефектологтың қоғамға бейімдеудегі рөлі:

- Баланың әлеуметтенуіне бағытталған ойындар мен жаттығулар жасау
- Қоғамдық орындарда өзін ұстау дағдыларын қалыптастыру
- Баланың коммуникациялық дағдыларын дамыту
- Оқытудың инклюзивті әдістерін қолдану

Ерекше балаларды әлеуметтендірудегі негізгі кедергілер[2].

Қоғамдық көзқарас: Ерекше балалар мен олардың отбасылары қоғамда кейде түсініспеушілікке немесе стигматизацияға ұшырайды. Бұл олардың қоғамға бейімделуін қиындатады. Арнайы білім беру ресурстарының жеткіліксіздігі: Инклюзивті білім беру жүйесі әлі де толыққанды дамымағандықтан, ерекше балалардың білім алуына байланысты кедергілер кездеседі. Қаржылық қиындықтар: Көптеген отбасылар ерекше балалардың дамуына қажетті ресурстарды, арнайы мамандардың көмегін пайдалана алмайды. Ерекше балалардың қоғамға бейімделуі – бұл ата-аналар, дефектологтар және бүкіл қоғамның бірлескен жұмысының нәтижесі. Отбасы баланың алғашқы әлеуметтік ортасы ретінде оны қолдап, сенімін нығайтуы керек. Дефектологтар өз кезегінде баланың әлеуметтенуіне қажетті дағдыларды қалыптастырып, оған және ата-анасына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуі қажет.

Қоғамда ерекше балаларды қолдау мен инклюзивті орта қалыптастыруға көбірек көңіл бөлінген сайын, олардың әлеуметтену мүмкіндіктері артып, болашаққа деген сенімі нығаяды.

Ерекше қажеттіліктері бар балалардың қоғамға бейімделуі – кешенді және үздіксіз процесс. Бұл жолда ата-аналар, дефектолог мамандары, педагогтар және жалпы қоғам маңызды рөл атқарады. Баланың әлеуметтенуінде отбасы – ең алғашқы және негізгі орта болып табылады. Ата-аналар баланы қолдау арқылы оның өзіндік бағасын арттырып, қоғамға сенімді түрде енуіне көмектесе алады.

Дегенмен, ата-аналар көбінесе эмоционалдық күйзеліс, әлеуметтік түсініспеушілік және қаржылық қиындықтар сияқты мәселелерге тап болады. Сондықтан оларға психологиялық және педагогикалық көмек көрсету – маңызды міндет. [3].

Дефектолог мамандарының психологиялық-педагогикалық қолдауы ерекше балалардың әлеуметтену үдерісінде шешуші рөл атқарады. Олар балалардың әлеуметтік және коммуникативтік дағдыларын дамытуға бағытталған арнайы әдістерді қолданады. Дефектологтың жұмысы тек балаға ғана емес, ата-аналарға да қолдау көрсетуге бағытталған. Олардың кәсіби көмегі ата-аналарға баламен тиімді қарым-қатынас орнатуға, баланың әлеуетін ашуға және оның қоғамға бейімделуіне жағдай жасауға көмектеседі. [4].

Қазіргі таңда инклюзивті білім беруді дамыту, ерекше балаларға қолайлы орта қалыптастыру мәселесі өзекті болып отыр. Мемлекет тарапынан қабылданған инклюзивті саясат пен білім беру бағдарламалары ерекше балалардың әлеуметтенуін жеңілдетуге бағытталғанымен, бұл салада әлі де көптеген қиындықтар бар. Әлеуметтік стереотиптер, арнайы педагогикалық ресурстардың жетіспеушілігі және қоғамның дайын еместігі ерекше қажеттіліктері бар балалардың толыққанды әлеуметтенуіне кедергі келтіреді. [5].

Ерекше балаларды қоғамға бейімдеу үшін бірнеше негізгі бағыттарды күшейту қажет:

1. Ата-аналарды психологиялық қолдау: Оларға психологиялық кеңес беру, арнайы тренингтер өткізу, ата-аналар қауымдастығын құру маңызды.

2. Дефектологтардың кәсіби біліктілігін арттыру: Заманауи әдістемелерді меңгеру және жаңа түзету бағдарламаларын енгізу қажет.

3. Қоғамдық көзқарасты өзгерту: Қоғамды ақпараттандыру, инклюзивті мәдениетті дамыту арқылы ерекше балаларға деген көзқарасты жақсарту керек.

4. Мемлекеттік қолдау: Ерекше балалар мен олардың отбасылары үшін қаржылай және әлеуметтік көмек көрсету механизмдерін жетілдіру қажет.

Ерекше қажеттіліктері бар балаларды қоғамға бейімдеу – бұл бүкіл қоғамның бірлескен еңбегі. Егер ата-аналар, педагогтар, дефектологтар және мемлекет бірлесе жұмыс істесе, ерекше балалар үшін толыққанды өмір сүруге қолайлы орта қалыптастыруға болады. Әрбір бала қоғамның тең мүшесі болуға лайық, сондықтан олардың әлеуметтенуіне жағдай жасау – біздің ортақ міндетіміз.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Лиходедова, В. А. Инклюзивті білім берудің теориясы мен практикасы. Нұр-Сұлтан: Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 2020.

2. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі. Инклюзия: теория және практика. Алматы: Оқу-әдістемелік орталық, 2024

3. Сатбаева, Г.Ж. Арнайы педагогика негіздері. Алматы: Қазақ университеті, 2021.

4. Жұмабекова, Ф.Н. Ерекше балаларды оқыту әдістемесі. Нұр-Сұлтан: Білім баспасы, 2022.

5.Выготский, Л.С. Баланың психикалық дамуы және әлеуметтенуі. Мәскеу: Педагогика баспасы, 2021

УДК 376.1:373.5:37.018.1

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-АССИСТЕНТА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С СДВГ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жақытова С.Т.

научный руководитель: Смаилова Ж.У., сениор-лектор, магистр
психологии

ВКУ им. Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: sabinazhakitova.2004@gmail.com

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является одной из наиболее распространённых форм поведенческих нарушений, проблема сопровождения детей с данным синдромом всегда являлась актуальной в педагогической практике. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), около 5,29% детей во всём мире имеют СДВГ [1]. Это означает, что практически каждый второй-третий ребенок из тридцати может иметь те или иные признаки синдрома. В современных классах общеобразовательных школ Республики Казахстан дети с СДВГ составляют значимую часть учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП), при этом система массового образования зачастую оказывается неготовой к полноценному сопровождению таких школьников.

Сложности при обучении детей с СДВГ выражаются в нарушении внимания, повышенной импульсивности, трудностях адаптации и саморегуляции. Эти проявления значительно затрудняют учебный процесс, вызывают непонимание со стороны учителей и сверстников, формируют устойчивую школьную дезадаптацию. Особенно остро стоит вопрос о подборе адекватного психолого-педагогического подхода: педагог сталкивается с трудностью управления поведением, концентрацией внимания на занятиях, планированием и выполнением учебных заданий. В связи с этим возникает острая потребность в специалисте, который мог бы осуществлять постоянное сопровождение ребёнка - педагоге-ассистенте, чья деятельность становится ключевым условием успешной социализации и обучения ребёнка с СДВГ в общеобразовательных учреждениях.

Существуют различные подходы к пониманию природы и особенностей проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), отражающие как нейropsychологическую, так и педагогическую модель. Осознание этих различий важно для построения эффективной системы сопровождения детей с СДВГ, особенно в условиях общеобразовательной школы. Мы акцентируем внимание на ряде зарубежных и отечественных исследовательских подходов, опираясь на нейробиологические и психолого-педагогические основания. Это позволит глубже понять механизмы нарушений,

лежащих в основе синдрома, и подобрать действенные методы педагогического сопровождения.

Зарубежные исследователи, такие как Баркли Р.А., Браун Т.Э., Арнштен А.Ф., подчёркивают значимость нейробиологической модели СДВГ, в которой ключевое внимание уделяется дисфункции префронтальной коры и стриатума, вызванной дефицитом нейромедиаторов - дофамина и норадреналина [3]. Именно эти нейрохимические нарушения, по их мнению, лежат в основе таких проявлений, как импульсивность, трудности с концентрацией и сниженный уровень самоконтроля. Практическая значимость этих исследований заключается в том, что они определяют необходимость комплексного подхода, сочетающего медикаментозную и психолого-педагогическую поддержку.

Наряду с этим Лебединский В.В., Цветкова Л.С., Власова Т.А., Певзнер М.С., рассматривают СДВГ как проявление минимальной мозговой дисфункции (ММД), связанной с незрелостью лобных отделов мозга и нарушением функций произвольной регуляции поведения [2]. Особое внимание уделяется особенностям сенсомоторного и эмоционального развития детей, что позволяет педагогам учитывать индивидуальные параметры психофизиологического профиля ребёнка при построении образовательного маршрута. Таким образом, оба подхода подчёркивают необходимость глубокого нейropsychологического анализа и индивидуального сопровождения в обучении детей с СДВГ.

Отечественные исследователи, такие как Елисеева Е.Г., Ерсарина А.К. указывают, что педагог-ассистент выполняет ряд ключевых функций при сопровождении детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с СДВГ. К ним относятся: посредничество между ребёнком и образовательной средой с адаптацией заданий и учебной нагрузки, поддержка в освоении стратегий саморегуляции и участие в планировании деятельности, организация образовательного пространства и времени, создание условий для концентрации внимания, координация взаимодействия между педагогами, родителями и специалистами, а также наблюдение за динамикой развития и коррекция сопровождения на основе наблюдений [9].

При сопровождении детей с СДВГ педагог-ассистент применяет систему приёмов и средств, направленных на поддержку и развитие нарушенных функций: произвольного внимания, саморегуляции поведения, эмоционального контроля и сенсорной интеграции. Осознание нейropsychологических механизмов этих нарушений позволяет педагогу-ассистенту применять не только педагогические, но и коррекционно-развивающие стратегии, соответствующие особенностям ребёнка. Методики опираются на труды Цветковой Л.С., Сиротюк А.Л., Егоровой Е.В., Ахановой А.А., а также на практико-ориентированные подходы нейropsychологов и специалистов в области инклюзии.

Для развития внимания широко применяется метод визуального расписания - это наглядные схемы, отображающие последовательность действий ребёнка в течение дня или урока. Они способствуют формированию устойчивости внимания, учат планировать и ориентироваться во времени, снижают тревожность за счёт предсказуемости. Также используются таймеры

обратного отсчёта, которые визуализируют длительность занятия или паузы. Метод полезен при трудностях с началом или завершением действий: ребёнку легче начать задачу, зная, сколько времени она займёт. Таймер позволяет видеть конец активности, формирует ощущение завершенности и тренирует самоконтроль [5, 6].

Чек-листы и органайзеры помогают структурировать деятельность: ребёнок видит, какие шаги нужно выполнить, может сам контролировать прогресс, ставить галочки напротив завершённых этапов. Это развивает произвольное внимание, улучшает мотивацию, снижает ощущение перегрузки. Такие инструменты можно использовать как на занятиях, так и в повседневной жизни ребёнка. Не менее важны адаптированные учебные задания, в которых изменяются объём, формат или темп выполнения. Например, крупный шрифт, сокращённые инструкции и пошаговые карточки облегчают восприятие и позволяют ребёнку с СДВГ успешно выполнять задания без снижения уровня содержания [4, 5].

Для формирования навыков саморегуляции применяются визуальные методы - это схемы или карточки, показывающие последовательность действий. Такие алгоритмы позволяют снизить импульсивность, предупреждают дезорганизацию. Карточки с правилами поведения (например, «не перебивай», «подними руку») используются как внешние опоры, заменяющие внутренние регуляторы, которые у детей с СДВГ часто не сформированы [6, 8].

Эффективными также являются шкалы самонаблюдения, в которых ребёнок может отмечать своё состояние, уровень активности или настроения. Это помогает развивать осознанность и навык самоконтроля. Сигнальные карточки альтернативной коммуникации — визуальные пиктограммы с подписями «мне нужна помощь», «нужно сделать паузу», «я злюсь», «я не понял» — позволяют быстро обозначить состояние и избежать вспышек раздражения [5, 8].

Для коррекции импульсивности применяются техники: «дыхание по квадрату», «техника черепахи», «стоп - подумай - действуй». Эти методы позволяют ребёнку остановиться, осмыслить происходящее и выбрать адекватное поведение. Параллельно эффективно будет применять на занятиях системы жетонного поощрения, которые выступают главным усилителем мотивации ребенка к выполнению тех или иных действий, закреплению положительных навыков, она также является простой в использовании - ребёнок получает жетоны за выполнение правил и может обменять их на небольшую награду [5, 7].

Эмоциональная поддержка включает использование дневников настроения, пиктограмм эмоций и доверительных бесед, в которых ребёнок учится идентифицировать и выражать чувства. Для снижения тревожности применяются дыхательные упражнения, визуализация и пальчиковая гимнастика, способствующие саморегуляции и психоэмоциональной стабилизации [6, 8].

Методы сенсорной интеграции включают применение фитболов, балансировочных подушек, эластичных лент, тактильных мячиков и

утяжелённых предметов. Они активируют проприоцептивные зоны и способствуют снижению гиперактивности. Игры с текстурами, звуками, запахами и игры по правилам помогают выравнивать сенсорные реакции и формировать навыки произвольного поведения [8].

Таким образом, сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях инклюзивного образования приобретает особую значимость в современной педагогике. Учитывая нейропсихологические особенности СДВГ, в том числе нарушение произвольного внимания, слабую регуляцию поведения и повышенную эмоциональную возбудимость, становится очевидным, что успешное обучение и социализация таких детей невозможны без специально организованной педагогической поддержки.

Педагог-ассистент в этой системе выступает не просто вспомогательной фигурой, а ключевым участником образовательного процесса. Его функции включают организационно-педагогическое, коммуникативное и коррекционно-развивающее сопровождение, направленное на преодоление барьеров в обучении, поведении и социализации ребёнка с СДВГ. Он адаптирует учебную среду, организует повседневную деятельность, выступает связующим звеном между ребёнком, педагогами и родителями.

Применение приёмов, методов и средств, опирающихся на нейропсихологические подходы и практические рекомендации отечественных и зарубежных авторов, позволяют построить систему сопровождения, адекватную реальным возможностям ребёнка. Методы, направленные на развитие внимания, саморегуляции, эмоциональной устойчивости и сенсорной интеграции, могут использоваться не только в рамках занятия, но и в свободной деятельности, а также в качестве рекомендаций родителям. Именно комплексный и осознанный подход к деятельности педагога-ассистента обеспечивает устойчивый положительный результат в обучении и развитии детей с СДВГ в условиях инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Всемирная организация здравоохранения. Статистические данные по распространённости СДВГ. - 2021
2. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая диагностика и коррекция. – М.: ВЛАДОС, 2002.
3. Barkley R.A. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. – New York: Guilford Press, 2015.
4. Сиротюк А.Л. Егорова Е.В. Инклюзивное образование: теория и практика. – Алматы: НИЦ, 2019.
5. Аханова А. А. Егорова Е.В. Култаева Д.Х. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями педагогом-ассистентом в организациях образования. – Алматы, 2022.
6. Малофеев Н. Н. Данилова А. П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с СДВГ. – М.: ГНОМ, 2017.

7. Бурменская Г. В. Практикум по коррекции девиантного поведения у детей. – М.: Академкнига, 2016.

8. Егоров А.М. Методы сенсорной интеграции в коррекционной педагогике. – СПб.: Речь, 2020.

9. Елисеева И.Г. Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. – Алматы, 2019.

ӘОЖ 376.37

ЦИФРЛЫҚ ГЕЙМИФИКАЦИЯ ӘДІСТЕРІ АРҚЫЛЫ ЕРЕКШЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУ

Жанарбек Ж.Ж.

ғылыми жетекші: Байчинов Р.Т. сениор-лекторы, ғылым магистрі.

Бекбаева М.Ф., Әлеуметтік ғылымдар магистрі

Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті КЕАҚ

Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: zhuldyz.zhanarbek@bk.ru

Қазіргі замандағы білім беру жүйесінің басты талаптарының бірі – ерекше білім алушылардың сапалы білім алуына қолайлы жағдай жасау. Инклюзивті білім беруде оқыту әдістерін түрлендіру, оқушылардың оқу үдерісіне белсенді қатысуына ықпал ету ерекше маңызға ие. Осы тұрғыда цифрлық геймификация әдістерін қолдану оқыту сапасын арттырудың заманауи және тиімді тетігі ретінде қарастырылады. Геймификация оқу процесіне ойын элементтерін енгізу арқылы оқушылардың қызығушылығын күшейтіп қана қоймай, олардың ішкі мотивациясын арттыруға, танымдық белсенділігін дамытуға мүмкіндік береді. Әсіресе ерекше білім алушылар үшін мұндай әдістер оқу материалын жеңіл қабылдауға, өз қабілеттерін көрсетуге және білім алу барысында жағымды эмоциялық орта қалыптастыруға жағдай жасайды. Цифрлық құралдардың мүмкіндіктерін пайдалану оқытуды дараландыруға, әрбір оқушының жеке ерекшеліктерін ескеруге және оқу жетістіктерін әділ бағалауға ықпал етеді. Бұл инклюзивті білім берудің сапасын арттырып қана қоймай, ерекше білім алушылардың әлеуметтік бейімделуіне де оң әсерін тигізеді. Осыған байланысты цифрлық геймификация әдістері арқылы ерекше білім алушылардың мотивациясын арттыру мәселесін зерттеу – қазіргі білім беру жүйесінің даму бағыттарына сәйкес келетін, теориялық та, практикалық та тұрғыдан өзекті ғылыми мәселе болып табылады.

1. Цифрлық геймификация әдістеріне шолу жасау: олардың білім беру саласындағы қолданысын талдау және артықшылықтары мен шектеулерін анықтау.

2. Ерекше білім алушылардың оқу мотивациясына әсер ететін факторларды зерттеу: психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік тұрғыларын айқындау.

3. Геймификация элементтерінің (ұпай жинау, деңгейлер, марапат жүйесі, виртуалды тапсырмалар) оқу үдерісіндегі тиімділігін бағалау.

4. Цифрлық құралдарды пайдалану арқылы ерекше білім алушылардың танымдық белсенділігі мен мотивациясын арттыру мүмкіндіктерін анықтау.

5. Инклюзивті білім беру тәжірибесінде цифрлық геймификацияны қолданудың практикалық ұсыныстарын әзірлеу.

Зерттеу барысында ерекше білім алушылардың оқу мотивациясына цифрлық геймификацияның әсерін айқындау мақсатында сапалық және сандық әдістер қолданылды. Алдымен ғылыми әдебиеттерге шолу жасалып, геймификацияның теориялық негіздері мен инклюзивті білім берудегі қолданысы талданды. Кейін 60 ерекше білім алушылар арасында сауалнама жүргізіліп, олардың цифрлық құралдарға деген қызығушылығы мен оқу мотивациясы анықталды. Сонымен қатар геймификация элементтері енгізілген сабақтарды бақылау арқылы оқушылардың белсенділігі мен ынтасы бағаланды. Жиналған мәліметтер дәстүрлі оқыту нәтижелерімен салыстырылып, алынған деректер статистикалық әдістермен өңделді.

Зерттеу барысында алынған мәліметтер ерекше білім алушылардың оқу мотивациясын арттыруда цифрлық геймификация әдістерінің маңыздылығын жан-жақты айқындады. Әдебиеттерге жасалған талдау нәтижесінде геймификация элементтері – ұпай жинау, деңгейлерге көтерілу, марапаттау жүйесі, виртуалды тапсырмалар және интерактивті тесттер – білім беру процесінде оқушылардың қызығушылығын жандандырып, мотивацияны күшейтетін негізгі құралдар екені дәлелденді. Әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында бұл әдістердің маңызы ерекше, себебі олар оқу процесін тек ақпарат беруші сипаттан белсенді қатысуға ынталандыратын ортаға айналдырады. Сауалнама нәтижелеріне сүйенсек, ерекше білім алушылардың 78%-ы ойын элементтері енгізілген сабақтарды дәстүрлі сабақтарға қарағанда қызықтырақ деп бағалады. Олардың 65%-ы цифрлық тапсырмаларды орындау барысында өздерін еркін сезінетінін, материалды тезірек және жеңіл қабылдайтынын атап өтті. Сонымен қатар, 54%-ы сабаққа деген қызығушылығының артуын тікелей марапаттау және деңгей жүйесімен байланыстырды. Бірқатар оқушылар цифрлық құралдар оларға өзіндік бақылау жасауға, яғни жетістігін нақты көруге және өз нәтижесін басқалармен салыстыруға мүмкіндік беретінін ерекше атап өтті. Бақылау әдісінің нәтижелері сауалнама қорытындыларын нақтылады. Геймификацияланған сабақтарда ерекше білім алушылардың сабақтағы белсенділігі 20–25%-ға жоғарылады. Оқушылардың тапсырмаларды уақытында орындау жиілігі артты, ал дәстүрлі сабақтарда жиі кездесетін енжарлық пен алаңдау жағдайлары едәуір азайды. Мысалы, топтық жұмысқа қатысу деңгейі дәстүрлі сабақтарда 60%-ды құраса, геймификация енгізілген сабақтарда бұл көрсеткіш 85%-ға жетті. Бұл факт цифрлық ойын элементтерінің әлеуметтік дағдыларды дамытуға да оң әсер ететінін көрсетті. Салыстырмалы талдау барысында ерекше білім алушылардың оқу жетістіктерінде айқын айырмашылықтар байқалды. Бақылау тобында білімді меңгеру деңгейі орта есеппен 62%-ды құраса, геймификация қолданылған топта бұл көрсеткіш 77–80%-ға жетті. Әсіресе пәнге бастапқыда қызығушылығы төмен оқушыларда

нәтиже айқын көрінді: олардың бағалары мен сабаққа қатысу белсенділігі айтарлықтай жақсарды. Статистикалық өңдеу әдістері де алынған деректердің сенімділігін растады. Геймификация қолданылған сабақтарда мотивация деңгейінің артуы ($p < 0.05$) статистикалық тұрғыдан маңызды болып шықты. Бұл әдістің тиімділігін тек сапалық тұрғыдан ғана емес, сандық дәлелдер арқылы да негіздеуге мүмкіндік берді.

Жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижелері ерекше білім алушылардың оқу мотивациясын арттыруда цифрлық геймификация әдістерінің маңызын терең дәлелдеп берді. Зерттеу барысында теориялық негіздер талданып, тәжірибелік зерттеу әдістері (сауалнама, бақылау, салыстырмалы талдау) арқылы алынған деректер кешенді түрде қарастырылды. Біріншіден, ғылыми әдебиеттерге жасалған шолу цифрлық геймификацияның әлемдік және отандық білім беру жүйесінде қарқынды дамып келе жатқан бағыт екенін көрсетті. Бұл әдіс оқу процесіне ойындық элементтерді енгізу арқылы білім алушылардың ішкі мотивациясын күшейтуге, оқу іс-әрекетін белсендіріп, олардың пәнге деген қызығушылығын арттыруға мүмкіндік беретіні айқындалды. Әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында геймификация әдістері ерекше білім алушылардың мүмкіндіктеріне бейімделген, икемді және тиімді тәсіл болып табылады. Екіншіден, сауалнама нәтижелері ерекше білім алушылардың басым бөлігі дәстүрлі оқыту әдістеріне қарағанда геймификацияланған сабақтарды әлдеқайда қызықты, қолжетімді және пайдалы деп бағалағанын көрсетті. Оқушылардың 78%-ы ойын элементтері (ұпай, деңгей, марапат жүйесі) олардың оқу процесіне деген ынтасын күшейткенін айтты. Сонымен қатар, 65%-ы цифрлық тапсырмалар материалды түсінуді жеңілдетіп, өз қабілеттерін ашуға мүмкіндік бергенін атап өтті. Бұл нәтижелер геймификацияның оқу мотивациясын тек сыртқы ынталандыру арқылы ғана емес, сонымен бірге ішкі қажеттілік пен өзін-өзі дамытуға ұмтылыс арқылы да арттыратынын дәлелдейді. Үшіншіден, бақылау әдісі геймификацияның оқушылардың сабаққа қатысу белсенділігін арттыруға айтарлықтай ықпал ететінін көрсетті. Дәстүрлі сабақтарда жиі кездесетін енжарлық, тапсырманы орындаудан бас тарту, алаңдау секілді жағымсыз көріністер азайып, олардың орнына белсенділік, уақытында жауап беру және топтық жұмысқа қатысу деңгейі жоғарылады. Мәселен, топтық жұмысқа қатысу көрсеткіші дәстүрлі сабақтарда 60%-ды құраса, геймификацияланған сабақтарда бұл көрсеткіш 85%-ға жетті. Бұл геймификацияның тек жеке мотивацияны ғана емес, әлеуметтік өзара әрекеттесуді де дамытуға ықпал ететінін дәлелдейді. Төртіншіден, салыстырмалы талдау ерекше білім алушылардың оқу жетістіктерінің едәуір артқанын айқындады. Геймификация енгізілген топтағы білім деңгейі орта есеппен 15–18%-ға жоғарылады. Әсіресе бастапқыда пәнге қызығушылығы төмен оқушылардың үлгерімі мен белсенділігі айтарлықтай жақсарды. Бұл көрсеткіш геймификация әдістері оқушылардың оқу процесіндегі жеке ерекшеліктерін ескеруге, әрқайсысына дара қолдау көрсетуге мүмкіндік беретінін растайды. Бесіншіден, зерттеу барысында геймификацияның әлеуметтік бейімделу үдерісіне де оң ықпал ететіні анықталды. Ерекше білім алушылар сабаққа белсенді араласу барысында бір-бірімен қарым-қатынас

орнатуға, пікір алмасуға, өзара көмек көрсетуге бейімделе бастады. Бұл олардың әлеуметтік дағдыларын нығайтып қана қоймай, инклюзивті ортада өзін жайлы сезінуіне мүмкіндік берді. Алтыншыдан, статистикалық өңдеу нәтижелері алынған деректердің сенімділігін дәлелдеді ($p < 0.05$). Бұл зерттеу қорытындыларының ғылыми тұрғыда негізді екенін және тәжірибелік білім беру ісінде қолдануға болатындығын көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері ерекше білім алушылардың мотивациясын арттыруда геймификацияның тиімділігін айқындап қана қоймай, мұғалімдер үшін нақты әдістемелік бағыттарды да ұсынуға мүмкіндік береді. Инклюзивті сынып жағдайында қолдануға болатын негізгі ұсыныстар: Геймификация элементтерін енгізу кезінде оқушылардың қабілет деңгейін, психологиялық ерекшеліктерін және оқу қарқынын міндетті түрде ескеру қажет. Әр оқушыға жетістікті сезіндіретін тапсырмалар беру – мотивацияны арттырудың басты тетігі. Ұпай жинау, бейдждер, марапаттау жүйесі және деңгейлік өсу сияқты элементтерді сабақтың тұрақты бөлігіне айналдыру ұсынылады. Ойындық элементтерді тек «көңіл көтеру» құралы ретінде емес, нақты оқу мақсаттарына бағыттау маңызды. Ерекше білім алушыларға ыңғайлы интерфейсі бар қосымшалар мен платформаларды қолдану ұсынылады. Құралдардың қарапайым, түсінікті және қолжетімді болуы оқушылардың артық кедергісіз оқу процесіне енуіне көмектеседі. Геймификация тек жеке жетістікке емес, топтық жұмысқа да бағытталуы тиіс. Бірлескен тапсырмалар, командалық ойындар оқушылардың әлеуметтік дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Мотивацияны қолдау және марапаттау жүйесін әртараптандыру Тек қана ұпай немесе баға емес, сонымен қатар мадақтау сөздері, виртуалды сертификаттар, оқушының жетістігін бүкіл сынып алдында атап өту де маңызды. Бұл әдіс балалардың өзін-өзі бағалауын арттырып, топтағы сенімділікті күшейтеді.

Геймификация дәстүрлі оқытуды толық алмастырмауы тиіс. Ең тиімді әдіс – дәстүрлі және цифрлық тәсілдерді үйлестіре қолдану. Мысалы, теориялық материалды түсіндіру дәстүрлі әдіспен беріліп, бекіту кезеңінде ойындық тапсырмалар қолданылуы мүмкін. Мұғалім оқушылардың прогресін тексеріп қана қоймай, олардың жетістіктерін атап өтіп, алдағы қадамдар бойынша кеңес беруі керек. Кері байланыс нақты, қолдау көрсететін сипатта болғаны дұрыс. Ерекше білім алушыларға бәсекелестіктің тым қатаң болмауын қадағалау қажет.

«Жеңілгендер» сезімін болдырмау үшін әр қатысушының жетістігін мойындау маңызды. Геймификация арқылы оқушыларға өз нәтижелерін бақылауға мүмкіндік беру (мысалы, жеке рейтинг, прогресс-карта). Бұл тәсіл оқушылардың жауапкершілік сезімін арттырып, өзін-өзі басқару дағдыларын қалыптастырады. Геймификацияны тиімді қолдану үшін мұғалімдерге арнайы семинарлар мен тренингтер ұсынылады. Цифрлық педагогика саласында біліктілікті үздіксіз жетілдіру оқу процесінің сапасын арттырады.

Жалпы қорытындылай келе, цифрлық геймификация әдістерін қолдану ерекше білім алушылардың оқу мотивациясын арттырудың, танымдық белсенділігін дамытудың және әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз етудің пәрменді құралы болып табылады. Ол оқушылардың өзін-өзі бағалауына, оқу процесіне жағымды көзқарас қалыптастыруына ықпал етеді, сонымен бірге

педагогтерге білім беруді дараландыруға және әрбір оқушыға жеке қолдау көрсетуге мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, келесі тұжырымдар жасауға болады: цифрлық геймификация оқу процесінде мотивацияны арттырудың тиімді тетігі болып табылады; ерекше білім алушылар үшін геймификация оқу материалын меңгеруді жеңілдетеді, олардың белсенділігін тұрақтандырады және пәнге қызығушылығын күшейтеді; ойын элементтері әлеуметтік дағдыларды дамытуға, ынтымақтастықты арттыруға және оқушылардың өзара қолдауына ықпал етеді; цифрлық технологиялар оқыту процесін дараландыруға мүмкіндік беріп, ерекше білім алушылардың қабілеті мен мүмкіндігін толық пайдалануға жағдай жасайды. Осыған байланысты болашақта инклюзивті білім беру жүйесінде цифрлық геймификация әдістерін кеңінен енгізу қажеттілігі айқындалды. Педагогтерді геймификацияны тиімді қолдануға үйрету, әдістемелік нұсқаулықтар әзірлеу және әртүрлі пәндер мен сынып деңгейлерінде бұл әдісті бейімдеп пайдалану — білім беру сапасын арттырудың маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Токжигитова А.Н., Ермаганбетова М.А., Токжигитова Н.К. Геймификация элементтері арқылы білім алушылардың белсенділігін анықтау // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. – 2023. – №144-3. – Б. 253–261. – URL: <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/165>
2. Абдыкеримова Э.А., Калиева Г.А. Білім беру жүйесінде геймификация құралдарын қолданудың мүмкіндіктерін талдау // Yessenov Science Journal. – 2024. – №48-3. – URL: <https://journal.yu.edu.kz/index.php/yl/article/view/30>
3. Баумуратова Д., Жукабаева Т., Adali E., Ниетбаева Н. Инклюзивті білім беруде жекелендірілген оқытуды қалыптастырудағы геймификацияның рөлі // Вестник НИА РК. – 2025. – №1 (95). – ISSN 2709-4707. – URL: <https://journal.neark.kz/kk/rol-gejmifikaczii-v-formirovanii-personalizirovannogo-obucheniya-v-inklyuzivnom-obrazovanii/>.
4. Есет А.А., Турганбаева А.Р. Геймификацияның бағдарламалау тілін оқытудағы маңыздылығы // Молодой ученый. – 2024. – №218 (25). – URL: <https://www.xn—8sbempclwd3bmt.xn—plai/article/21825>.
5. Hussein E., Kan'an A., Rasheed A., et al. Exploring the impact of gamification on skill development in special education: A systematic review // Contemporary Educational Technology. – 2023. – Vol. 15, No. 3. – Article ep443. – DOI: 10.30935/cedtech/13335. – URL: <https://www.cedtech.net/article/exploring-the-impact-of-gamification-on-skill-development-in-special-education-a-systematic-review-13335>.
6. Honorato N., Soltiyeva A., Oliveira W., Hamari J., et al. Gameful strategies in the education of autistic children: a systematic literature review, scientometric analysis, and future research roadmap // Smart Learning Environments. – 2024. – Vol. 11, Article 25. – DOI: 10.1186/s40561-024-00309-6. – URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-024-00309-6>.

7. Cai M., Akcayir G., Demmans Epp C. Exploring Augmented Reality Games in Accessible Learning: A Systematic Review. – 2021. – arXiv preprint. – URL: <https://arxiv.org/abs/2111.08214> .

8. Tomé Klock A.C., Salánave Santana B., Hamari J. Ethical Challenges in Gamified Education Research and Development: An Umbrella Review and Potential Directions. – 2023. – arXiv preprint. – URL: <https://arxiv.org/abs/2309.14918> .

9. Toda A.M., Klock A.C.T., Oliveira W., et al. Analysing gamification elements in educational environments using an existing gamification taxonomy. – 2020. – arXiv preprint. – URL: <https://arxiv.org/abs/2008.05473> .

ӘОЖ 376

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТА «DANA BALA» ҚОБДИША ӘДІСТЕМЕСІН ҚОЛДАНУ

Жанарбек Ж. Ж., Бектурганова И. А.

ғылыми жетекші: Байчинов Р.Т. сениор-лекторы, ғылым магистрі.
Сәрсен Аманжоловатындағы Шығыс Қазақстан университеті КЕАҚ
e-mail: zhuldyz.zhanarbek@bk.ru

Қазіргі таңда мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу дағдыларын дамыту мәселесі өзекті болып табылады. Ерте жастағы сөйлеу бұзылыстарының алдын алу және түзету жұмыстары баланың болашақтағы когнитивтік, әлеуметтік және психологиялық дамуына тікелей әсер етеді. Осы тұрғыда инновациялық әдістемелерді енгізу ерекше маңызға ие. «Dana bala» қобдишасы – артикуляциялық, нейро және тыныс алу жаттығуларын қамтитын тиімді әдістемелік құрал болып табылады. Бұл мақалада мектепке дейінгі логопедиялық жұмыста аталмыш әдістемені қолданудың теориялық және практикалық аспектілері қарастырылады.

1. Логопедиялық жұмыстың мектепке дейінгі балалар үшін маңызы

Логопедиялық жұмыстардың негізгі мақсаты – баланың сөйлеу дағдыларын дұрыс қалыптастыру және сөйлеу бұзылыстарын алдын алу. Ғылыми зерттеулерге сүйенсек, сөйлеу кемшіліктерін ерте кезеңде түзету болашақтағы оқу жетістіктері мен әлеуметтік бейімделуге оң әсер етеді. Логопедиялық жұмыстың негізгі бағыттары:

- Артикуляциялық аппараттың дамуын қамтамасыз ету;
- Сөйлеу моторикасын жетілдіру;
- Фонематикалық есту қабілетін дамыту;
- Лексикалық және грамматикалық құрылымдарды меңгеруін қолдау;
- Балалардың сөздік қорын дамыту және сөйлеу қарқынын реттеу;
- Логопедиялық ойындар арқылы тілдік дағдыларды жетілдіру.

2. «Dana bala» қобдиша әдістемесінің теориялық негіздері

«Dana bala» қобдишасы сөйлеу бұзылыстарын түзету мен алдын алуға бағытталған ғылыми негізделген әдістеме болып табылады. Бұл әдістеме төмендегі теориялық қағидаттарға сүйенеді:

- Психолінгвистика теориясы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) – сөйлеуді психикалық үдеріс ретінде қарастырады;
- Сенсомоторлық теория (Ж. Пиаже) – сөйлеу дағдыларының сенсомоторлық дамуға тәуелділігін анықтайды;
- Нейропсихологиялық негіздер (А.Р. Лурия) – мидың сөйлеу қызметімен байланысын сипаттайды;
- Қазіргі заманғы логопедиялық әдістер (Р. Левина, Н. Чуковская) – сөйлеу бұзылыстарын түзету жолдарын ұсынады;
- Балалар психологиясы (Э. Эриксон, Ж. Брунер) – баланың даму сатылары мен сөйлеу қабілетін дамытудың психологиялық негіздерін зерттейді.

3. «Dana bala» қобдишасының құрылымы мен қолдану ерекшеліктері

«Dana bala» қобдишасы сөйлеу дағдыларын дамытуға арналған кешенді әдістемелік құрал болып табылады. Оның құрамына келесі элементтер кіреді:

- Артикуляциялық жаттығулар – табиғи тастарға сөйлеу тілі аппаратының бұлшық еттерін шынықтыратын, оның мүшелерінің қимыл-қозғалыстарын қалыптастыратын және нығайтып, жетілдіретін арнайы жаттығулар суреті жабыстырылған. Бұл дыбыстарды дұрыс айтуды, бала тілінің анық шығуын, қолдың ұсақ моторикасын дамытуға көмектеседі.

- Тыныс алу жаттығулары – аэробол, сиқырлы бұлт және «ғарыш әлеміне саяхат» атты логопедиялық тыныс алу тренажерлары. Сөйлеу тынысын ерте жастан қалыптастыру дыбыстың айтылуын да, жалпы сөйлеуді де дұрыс дамытуға негіз жасайды. Сондай-ақ, логопедияда тыныс алу жаттығулары френокостальды тыныс алуды қалыптастыру, тұтықпаны және басқа да бұзылуларды түзету үшін қолданылады.

• Нейрожаттығулар:

- «Саусақ қимылдар» жинағы балаға координацияны және саусақ қимылдарын ауыстыруды меңгеруге көмектеседі. Балаға фигуралардың визуалды-ым-ишара жолын салуын және оларды қайталауын сұраңыз. Бір уақытта екі қолмен әртүрлі қимылдарды орындауын сұраңыз.

- «Ұшақ құрастыру» ойыны – кнопкаларды тізбек бойынша құрастыру. Кнопкаларды дұрыс орналастыру балалардың қол мен саусақтардың икемділігін арттырады. Үлгіге қарап, заттарды дұрыс орналастыру балалардың логикалық ойлауын және жоспарлау қабілетін дамытуға ықпал етеді.

- «Керікті сандар бойынша жина» пазл: Пазл балалардың логикалық ойлау қабілетін, проблемаларды шешу дағдыларын және назарын дамытуға көмектеседі. Сандық түсініктерді қалыптастыру: сандарды визуалды түрде көру арқылы балалар сандық ұғымдарды жеңіл қабылдайды, есептеу және салыстыру дағдыларын жетілдіреді. Моторика мен үйлестіруді дамыту: пазлды жинастыру процесі балалардың ұсақ моторикасын және қол мен көздің үйлесуін жақсартады. Төзімділік пен шыдамдылықты арттыру: пазлды шешу барысында балалардың шыдамдылық көрсетуі, мақсатқа жету үшін еңбек етуі үйренеді.

«Dana Bala» қобдишасын қолдану ерекшеліктері:

Жеке және топтық сабақтарда қолдану: Бұл әдістемені логопедтер, дефектологтар, тәрбиешілер және ата-аналар жеке немесе топтық сабақтарда қолдана алады.

Ойын түрінде жүзеге асыру: Жаттығуларды ойын түрінде өткізген кезде балаларға қызықты әрі тиімді болады.

Технологиялық интеграция: «Dana Bala» әдістемесіне арналған сайттың маңызы. «Dana Bala» әдістемесі бойынша арнайы әзірленген сайт педагогтер, логопедтер және ата-аналар үшін қолайлы құрал болып табылады. Сайттың негізгі мүмкіндіктері:

Жаттығулардың интерактивті нұсқалары – балаларға қызықты әрі тиімді үйренуге көмектеседі.

Әдістемелік нұсқаулықтар – педагогтер мен ата-аналарға арналған нақты ұсыныстар беріледі.

Кері байланыс – ата-аналар мен мамандар бір-бірімен тәжірибе алмасып, сұрақтарына жауап ала алады.

Сайттың білім беру саласындағы рөлі

Педагогтер үшін: Логопедтер мен дефектологтар үшін дайын жаттығулар жинағы ұсынылады.

Ата-аналар үшін: Балалармен үй жағдайында жұмыс істеу оңай әрі тиімді болады.

Балалар үшін: Ойын түрінде жасалған жаттығулар мотивацияны арттырады. Қосымша ретінде мобильді қосымшалар мен интерактивті құралдарды пайдалану ұсынылады.

Ата-аналардың қатысуы: Баланың дамуын жылдамдату үшін ата-аналарға арналған арнайы нұсқаулықтар беріледі.

4. «Dana bala» қобдишасының тиімділігі

Ғылыми зерттеулер мен практикалық деректер «Dana bala» қобдишасының тиімділігін дәлелдейді. Бұл әдістеменің нәтижелері:

- Балалардың артикуляциялық аппаратындағы өзгерістер;
- Дыбыстық және интонациялық құрылымдардың жақсаруы;
- Сөздік қорының кеңеюі және сөйлеу жылдамдығының артуы;
- Оқу дағдыларының жақсаруы мен әлеуметтік бейімделудің жоғарылауы;
- Балалардың өзіне деген сенімділігінің артуы.

Қорытынды

Қорыта келе, «Dana bala» қобдишасы мектепке дейінгі логопедиялық жұмыста инновациялық және ғылыми негізделген әдістеме ретінде жоғары тиімділік көрсетеді. Артикуляциялық, нейро және тыныс алу жаттығуларының үйлесімді кешені баланың сөйлеу дағдыларын дамытуға ықпал етіп, коммуникативтік мүмкіндіктерін арттыруға септігін тигізеді. Білім беру ұйымдарында логопедиялық қызмет көрсету сапасын жақсарту үшін «Dana bala» қобдишасын кеңінен енгізу ұсынылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 2023.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2021.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Питер, 2023.

4. Smith J., Brown K. Early Childhood Speech Development: Strategies and Interventions // Journal of Child Psychology, 2022.
5. Johnson L. Innovative Methods in Speech Therapy for Preschool Children // International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 2023.
6. Davis P. Articulation Exercises and Their Impact on Early Speech Development // Early Childhood Research Quarterly, 2021.
7. Арбабаева А.Т., Серік Г. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу әрекетін дамыту жолдары. – Қарағанды, 2023.
8. Ахметжанова Ж., Амантаева С.А. Балалардың сөйлеу дағдыларын түзету әдістері. – Алматы, 2024.
9. Miller H. Integrating Breathing Techniques in Speech Therapy for Young Children // Journal of Speech-Language Pathology, 2023.
10. Леонтьев А.Н. Психолінгвистика. – М.: Наука, 2022.



УДК 669.162.214

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІ
БҰЗЫЛЫСТАРЫН ТОПТАСТЫРУ ЖҮЙЕСІ (ҚАЗАҚСТАН
РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ МЫСАЛЫНДА)

Жомартова Б.М

ғылыми жетекші: Матаева Б. У., сениор-лектор, магистр
С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: zomartovabota76@gmail.com

Мектеп жасына дейінгі балалар - баланың туғанынан мектепке барғанға дейінгі жас аралығындағы балаларды сияптайтын топ. Олар 2 – 3 жастан бастап өзара қарым – қатынаста болып, мектепке өздігінше тәжірибе жинақтап барады. Оларды әлеуметтік тұрғыдан да қарағанымыз дұрыс. Себебі оның өскен ортасы,

денсаулығы, үй — тұрмысы, әлеуметтік — адамгершілік қасиеттерді қалыптастыруына, сол туылған күнінен бастап

6 – 7 жас аралығындағы (мектепке барғанға дейінгі) баланың жалпы дамуына да байланысты.

Мектеп жасына дейінгі балаларға тән қасиеттер:

- Біріншіден, осы жастағы балалар өзіне негізгі өмірлік қажеттілікті ересектердің көмегі арқылы қанағаттандырады.

- Екіншіден, материалдық, рухани, қызығушылық қажеттілігін отбасынан алады.

- Үшіншіден, бұл жастағы балалар қолайсыз жағдайда өзін – өзі қорғай алмайды. [3].

Сөйлеу тілі — бұл адамдардың өзара қарым-қатынас жасау, ақпарат алмасу және ойларын білдіру үшін қолданатын тілдің ауызша формасы. Ол дыбыстар арқылы жүзеге асып, белгілі бір грамматикалық ережелерге сәйкес құралады. Сөйлеу тілі сөздерден, сөйлемдерден, интонациядан және сөздің айтылу ритмінен тұрады.

Сөйлеу тілі екі негізгі қызмет атқарады:

1. Коммуникативтік қызмет – адамдар арасындағы ақпарат алмасу.

2. Экспрессивтік қызмет – жеке эмоцияларды, көңіл-күйді білдіру.

Сөйлеу тілі адамның ойлау қабілетінің дамуымен тікелей байланысты және тұлғааралық қарым-қатынаста маңызды рөл атқарады. [1].

Сөйлеу тілі бұзылысы — сөйлеу қабілетінің психофизиологиялық механизмінің бұзылу салдарынан сөйлеушінің сөйлеу тілінің қоршаған ортаға тән мөлшерден ауытқуын айтады. Коммуникативті теория бойынша сөйлеу тілі бұзылысы – ол вербальды қатынастың бұзылуы деп есептеледі.

Сөйлеу тілінің бұзылуы төмендегідей белгілерімен сипатталады:

- * өз бетінше жоғалмайды, қайта бекиді;

- * логопедиялық ықпал жасауды талап етеді;

- * сөйлеушінің жасына сәйкес келмейді,

- * баланың одан ары дамуына жағымсыз әсерін тигізеді.

- * тіл білмейтіндік, диалектизм тіл кемістігі болып саналмайды.

Мұндай сипаттама сөйлеу тілінің бұзылыстарын баланың жас ерекшеліктерінен, бала мен ересектердің уақытша сөйлеу тілінің бұзылыстарынан, диалектілерден ажыратуға мүмкіндік береді.

Логопедияда тіл бұзылысын білдіретін «сөйлеу тіл кемістігі», «тіл ақаулығы», «сөйлеу патологиясы», «сөйлеу тілінің ауытқуы, «сөйлеу тілінің бұзылысы» және «сөйлеу тіл дамымауы» деген ұғымдар қолданылады. [2].

Баланың сөйлеу тілінің бұзылуының себептері:

1. Сөйлеу тілінің ең ауыр кемістіктері іштегі нәрестенің 4 апталық пен 4 айлық аралығындағы дамуының бұзылуынан пайда болады. Іштегі нәрестенің дамуының бұзылуына анасының екіқабат кезіндегі токсикоз, вирусты және басқада аурулар әсер етуі мүмкін;

2. Босану кезіндегі жарақаттану және босану кезіндегі балаға ауа жетпеуі;

3. Бала өмірінің алғашқы жылдарындағы әртүрлі аурулар;

4. Бала сүйегінің жарақаттануы;
5. Тұқым қуалаушылық факторлар;
6. Әлеуметтік тұрмыстық жағдайлардың қолайсыздығы.

Қазіргі кездегі логопедияда бірін-бірі толықтыратын тіл кемістіктерін жіктеудің екі түрі бар: *клиникалық-педагогикалық* және *психологиялық-педагогикалық*.



Клиникалық-педагогикалық жіктеу тіл кемістіктерінің анатомиялық-физиологиялық механизміне және осы кемістіктерінің пайда болу себептеріне бағытталған. Бұл жіктеу тіл кемістіктерін бір белгілі сырқатқа байланыстырмайды, түзету жолдарын қарастырады. Жіктеудің негізіне психологиялық-лингвистикалық және клиникалық өлшемдері алынған.

Клиникалық - педагогикалық жіктеме тұрғысынан сөйлеу тілі бұзылысының барлық түрлері сөйлеу тілінің қай түрі бұзылғанына қарай екі топқа бөлінеді – ауызша не жазбаша.

Ауызша сөйлеу тілі екі топқа жіктеледі:

1. Сөйлеу тілінің айтылу жағы: дислалия, дизартрия, дисфония, ринопалалия, тұтығу, брадилалия, тихилалия.

2. Сөйлеу тілінің жүйелі бұзылыстары: алалия, афазия.

Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы: дислексия, дисграфия.

Психологиялық-педагогикалық жіктеу кейіннен сөйлеу тілінің бұзылыстарын клиникалық тұрғыдан қарастырғанды сындық талдау нәтижесінде пайда болған. Бұл жіктеудің негізіне сөйлеу тілінің жүйесінің құрылым компоненттері ескерілген (сөйлеу тілінің дыбыстық, лексикалық, грамматикалық жағы), сөйлеу әрекетінің түрлерінің қатынасы (ауызша және жазбаша түрі).

Осы жіктеу бойынша сөйлеу тілінің бұзылыстары екі топқа бөлінеді:

1. Қарым-қатынас құралының бұзылуы: сөйлеу тілінің фонетика-фонематикалық дамымауы (ФФД), жалпы сөйлеу тілінің дамымауы (ЖСТД).

2. Қатынас құралының қолдану кезінде бұзылуы

Клиникалық-педагогикалық және психологиялық-педагогикалық жіктемелердің ұқсастықтары мен айырмашылықтары:

Ұқсастықтары:

1. Мақсат: Екеуі де білім беру процесін жетілдіруге бағытталған.

2. Зерттеу нысаны: Оқушылардың дамуы, психологиялық ерекшеліктері және оқу барысында туындайтын қиындықтар.

3. Кәсіби араласу: Психологтар мен педагогтардың бірлесіп жұмыс істеуі.

Айырмашылықтары:

1. Клиникалық-педагогикалық: Негізінен арнайы қажеттіліктері бар балаларға (инклюзивті білім беру) бағытталған. Психикалық және физикалық денсаулыққа көңіл бөледі.

2. Психологиялық-педагогикалық: Жалпы білім беретін мектептерде психологиялық аспектілерді зерттейді, оқушылардың танымдық, эмоциялық және әлеуметтік дамуына назар аударады.

Клиникалық–педагогикалық жіктеме медицина мен логопедияның әрекеттестігіне негізделген. Бұл жіктемеде психологиялық – лингвистикалық критерийлер бастапқы роль атқарады. Солардың негізінде негізгі топтар, тіл кемістіктерінің түрлері, формалары ажыратылады. Осы критерийлер тіл кемістіктер жайында толық көрініс береді. Қазір ғылымның қарқынды дамуына байланысты сөйлеу тілі, психикалық, физиологиялық механизмдері туралы білімнің нығаюына және логопедиядағы жаңа зерттеулерге байланысты сөйлеу тілі бұзылыстарын жіктеуде өзгерістер енгізілді. Қазіргі таңда логопедиялық мекемелерді құру негізі ретінде және түзету жұмысының фронтальды әдістерін қолдану үшін сөйлеу тілі бұзылыстарының психологиялық-педагогикалық жіктеме пайдаланылады. Оны Р.Е.Левина құрастырған. [4].

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Өмірбекова Қ.Қ., Г.С. Оразаева, Г.Н. Төлебиева, Г.Б. Ибатова Логопедия. - Алматы, 2011. - 67 с.

2. Омарова Г.Ә. Арнайы педагогика және логопедия пәнінен оқу-әдістемелік құрал. - Шымкент, 2015. -11 с.

3. Өмірбекова Қ.Қ., Г.Н.Төлебиева, Г.М.Коржова, Г.С.Оразаева, Логопедия негіздері. –Алматы, 2014. –16 с

УДК 669.162.214

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ
ТӘРБИЕЛЕЙТІН ОТБАСЫЛАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ ЖӘНЕ
ОНЫ ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Жомартова Б.М.

ғылыми жетекшісі: Матаева Б. У., сениор-лектор, магистр
С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен қ., Қазақстан
e-mail: zomartovabota76@gmail.com

Қазіргі таңда қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуында ерекше білім беруді қажет ететін балаларды тәрбиелеу мәселесі өзекті болып отыр. Арнайы білім беру қажеттіліктері бар (АБК) балаларды тәрбиелейтін отбасылардың рөлі ерекше маңызды, себебі олардың әлеуметтенуі мен дамуы ең алдымен отбасындағы қолайлы психологиялық-педагогикалық жағдайға байланысты. Мұндай отбасылардың педагогикалық әлеуетін арттыру – тек бала үшін ғана емес, қоғамның әлеуметтік тұрақтылығы үшін де маңызды міндеттердің бірі.

Бұл зерттеудің өзектілігі – мүмкіндігі шектеулі балалары бар отбасылардың педагогикалық әлеуетін жан-жақты қарастырып, оны дамыту жолдарын ғылыми негіздеу болып табылады.

Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалардың дамуы қалыпты құрдастарына қарағанда баяу жүреді немесе белгілі бір шектеулермен ерекшеленеді. Мұндай жағдайдағы ата-аналарға қосымша педагогикалық білім мен қолдау қажет.

Зерттеушілердің пікірінше (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), дамуында кемістігі бар балаларды тәрбиелеуде отбасылық қолдау жүйесі негізгі фактор болып табылады. Бала тұлғасының дамуы ата-ананың тәрбиелік ықпалына, эмоционалды қолдауына және педагогикалық сауаттылығына тікелей тәуелді.

Педагогикалық әлеует – бұл отбасының баланы тәрбиелеу мен дамытуға бағытталған білімдік, тәрбиелік, әлеуметтік мүмкіндіктерінің жиынтығы.

Оның негізгі құрамдас бөліктері:

- ата-аналардың педагогикалық мәдениеті;
- балаға эмоционалды-психологиялық қолдау көрсету деңгейі;
- білім беру процесіне қатысу белсенділігі;
- әлеуметтік ортадағы бейімделу мүмкіндіктерін қамтамасыз етуі.

Алайда, арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелейтін отбасылардың педагогикалық әлеуеті әрдайым жеткілікті деңгейде дамымаған. Бұған педагогикалық білімнің жетіспеуі, эмоционалды күйзеліс, қоғам тарапынан түсінбеушілік әсер етеді.

Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелейтін отбасылардың әлеуетін арттыру үшін келесі бағыттар тиімді болып табылады:

1. Педагогикалық ағарту жұмыстары – ата-аналарды арнайы педагогика, логопедия, дефектология негіздерімен таныстыру.

2. Психологиялық қолдау – ата-аналардың эмоционалды жағдайын тұрақтандыру, отбасындағы қарым-қатынасты жақсарту.

3. Инклюзивті білім беру ортасымен өзара байланыс – ата-аналардың мектеппен, логопедпен, дефектологпен және әлеуметтік педагогпен жүйелі қарым-қатынас орнатуы.

4. Қоғамдық ұйымдармен серіктестік – арнайы балаларға арналған орталықтарға, қоғамдық бірлестіктерге қатысу арқылы әлеуметтік қолдауды күшейту.

5. Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану – онлайн-ресурстар арқылы білім алу, үй жағдайында дамыту жаттығуларын ұйымдастыру.

Қазіргі педагогикалық тәжірибеде АБҚ балаларды тәрбиелейтін отбасыларға мынадай заманауи әдістер кеңінен енгізілуде:

- Тренингтер мен шеберлік сабақтары – ата-аналардың тәрбиелік дағдыларын жетілдіру;
- Қашықтықтан кеңес беру – Zoom, WhatsApp платформалары арқылы педагогикалық және психологиялық қолдау;
- Интерактивті ойындар мен мультимедиялық құралдар – балалардың тілдік және когнитивтік дамуын қолдау;
- Смарт-технологиялар – баланың даму динамикасын бақылауға арналған бағдарламалар.

Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелейтін отбасылардың педагогикалық әлеуетін дамыту – кешенді әрі жүйелі қолдауды талап ететін маңызды мәселе.

Педагогикалық әлеуеттің жоғары болуы балаға сапалы тәрбие мен білім беруге мүмкіндік жасап қана қоймай, оның әлеуметтенуіне, қоғамға бейімделуіне де ықпал етеді. Сондықтан ата-аналарға педагогикалық білім беру, психологиялық қолдау көрсету және заманауи технологияларды қолдану – отбасылық тәрбиенің тиімділігін арттырудың басты тетіктері болып табылады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Жұмабаева Ә. Логопедия негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2017.
2. Әбішева Б., Мұратбекова А. Сөйлеу тілінің дамуы және оны түзету жолдары. – Алматы: Білім, 2019.
3. Bilimger.kz – Арнайы педагогикаға арналған электрондық ресурс.

ӘОЖ 376.35

ЦЕРЕБРАЛДЫ САЛ АУРУЫ БАР БАЛАЛАРДАҒЫ БАЛАМАЛЫ СӨЙЛЕУ ҰҒЫМЫ

Кәкенова М.Ж., Манарбекқызы М.

ғылыми жетекшісі: Смаилова Ж.У., сениор-лектор, психология магистрі

С.Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: ¹kakenovamoldir75@gmail.com, ²manarbekkyzymeruert@gmail.com

Балалардың церебралды сал ауруы (БЦС) – баланың орталық жүйке жүйесі ерте жаста зақымданған кезде пайда болатын және негізінен қозғалыс функцияларының бұзылуымен сипатталатын созылмалы аурулар тобы. БЦС тек

қана моторикаға әсер етпейді, сонымен бірге сөйлеу тіліне, когнитивтік қабілеттеріне және психоэмоциялық дамуына да теріс әсер етеді [1].

Церебральды сал ауруы - бұл баланың жүйке жүйесі мен миының зақымдануы нәтижесінде пайда болатын қозғалыс және сөйлеу бұзылыстарымен сипатталатын диагноз [1]. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. өз еңбектерінде БҚС ауруы бар балалардағы сөйлеу бұзылыстарының себептерін сипаттайды, олардың арасында келесі мәселелер бар:

- БҚС бар балалардың 85%-ға жуығында сөйлеу тілі дамуының түрлі деңгейдегі бұзылыстары бар.

- Дизартрия, артикуляция моторикасының әлсіздігі, сөйлеу аппараты бұлшықеттерінің қатайып қалуы жиі байқалады.

- Тыныс алу, дауыс шығару, дыбыстарды дұрыс айту қиындығы қосымша кедергілер тудырады.

Церебральды сал ауруы бар балалардағы сөйлеу дамуының кешеуілдеуінің себептері: ұрықтың дамуы кезінде пайда болатын неврологиялық зақымданулар, босану кезіндегі асқынулар немесе өмірдің алғашқы жылдарындағы жарақаттар.

БҚС бар балаларда сөйлеудің тежелуі тек моторлық қиындықтарға байланысты емес [1]. Негізгі себептер мыналар болуы мүмкін:

1. Дизартрия – артикуляциялық бұлшықеттердің әлсіздігіне байланысты сөйлеудің бұзылуы.

2. Апраксия – сөйлеу қимылдарының жоспарлануы мен орындалуындағы бұзылыстар.

3. Когнитивтік даму ерекшеліктері – интеллектуалды тежелу, есте сақтау және ойлау қабілеттерінің ерекшеліктері.

4. Психологиялық факторлар – балада қарым-қатынас тәжірибесінің болмауы немесе сенімсіздік.

5. Медициналық факторлар – көру немесе есту қабілетінің бұзылыстары, жиі өткізілетін операциялар, неврологиялық асқынулар [1].

Бұл себептер баланың қарым-қатынас орнату мүмкіндігін төмендетеді. Сөйлеу тілінің болмауы немесе айқын тежелуі – БҚС ауруы қойылған балалардың ең үлкен қиындықтарының бірі. Мұндай балалардың қажеттіліктерін түсіну және олармен қарым-қатынас орнату ата-аналар мен мамандар үшін үлкен сынаққа айналады. Сондықтан логопедтер, дефектологтар және ата-аналар баланың даму деңгейіне сай коммуникация құралдарын таңдап, енгізуі тиіс. Осы жерде баламалы және қосымша коммуникация (БҚК) жүйелері маңызды рөл атқарады [2].

Баламалы және қосымша коммуникация (БҚК) – сөйлеу тілі болмаған немесе шектеулі болған жағдайда қолданылатын баламалы қарым-қатынас құралдары мен әдістерінің жиынтығы. Бұл жүйелер арқылы бала айналасындағы адамдармен қарым-қатынас орнатып, өз ойын білдіре алады, өз қажеттіліктерін жеткізе алады [2].

Баламалы сөйлеу – бұл баланың ауызша сөйлеуі болмаған жағдайда қолданылатын кез келген қарым-қатынас құралы. Бұл тек қана ым-ишара немесе мимика емес, сонымен бірге:

- Суреттер мен карточкалар (PECS әдісі);

- Коммуникациялық тақталар немесе кітапшалар;
- Электронды құрылғылар, планшеттер, сөйлейтін батырмалар;
- Жеке символдар мен пиктограммалар;
- Көзқараспен таңдау әдістері (eye-tracking технологиясы) [3],[4].

БҚК жүйелері сөйлеуді толығымен алмастыру үшін емес, баланың қоғамда өз ойын жеткізуін қамтамасыз ету үшін енгізіледі. Көп жағдайда бұл әдістер сөйлеуді дамытуға көмекші құрал болып табылады [2].

Кесте 1 - Баламалы және қосымша коммуникация құралдары

Құрал	Сипаттамасы	Қолданылу мысалы
Ым-ишара және мимика	Қарапайым қимылдар арқылы ойды жеткізу	Қол бұлғап шақыру
PECS карточкалары	Суреттер арқылы тілектің орындалуын сұрау	«Су» карточкасын беру
Коммуникаторлар	Дыбысы бар батырмалар немесе планшеттер	Батырманы басып «Ойнағым келеді» деу
Пиктограммалар	Қарапайым таңбалар	«Туалет» белгісі
Көзқараспен таңдау	Қозғалысы шектеулі балаларға арналған	Қалаған суретке қарау

Бұл құралдардың барлығы баланың сөйлеу тілі болмаған жағдайда негізгі қарым-қатынас арнасына айналады [4]. Баламалы және қосымша коммуникация (AAC — Augmentative and Alternative Communication) сөйлеу мүмкіндігі шектеулі адамдарға қарым-қатынас жасауға көмектесетін барлық әдістер жиынтығын білдіреді. Оларға мыналар жатады:

- Көмексіз БҚК (Unaided AAC). Арнайы құралсыз жасалатын жүйелер — мимика, қимыл, ым.

- Көмектесетін БҚК (Aided AAC). Арнайы құралдарды қолдану — сурет тақталары, планшеттер, дыбыс генерациялайтын құрылғылар.

Бұл әдіс баланың ауызша сөйлеуін алмастырмайды, керісінше қарым-қатынас жасау мүмкіндігін кеңейтеді.



Баламалы сөйлеуді енгізу қағидалары:

1. Жеке тәсіл – әр балаға оның ерекшеліктеріне сәйкес әдіс таңдау [2]
2. Кезеңдік жұмыс – алдымен қарапайым суреттер, кейін күрделі құрылғылар.
3. Күнделікті өмірде қолдану – қарым-қатынас әдістерін үйде, балабақшада және қоғамдық орындарда пайдалану.
4. Мамандардың бірлескен еңбегі – логопед, дефектолог, психолог және ата-ананың өзара байланысы [1],[2].
5. Мотивация – баланы мақтау арқылы әдістерді қызықты ету.

Бастапқыда церебральды сал ауруы бар балалармен тек ортопедтер айналысты; кейін медицинаның дамуымен мұндай балаларды оңалту дефектологтар мен логопедтердің қосылуының арқасында тиімдірек және жан-жақты болды.

Дефектологтың негізгі міндеті - жоғары психикалық функцияларды дамыту, ал логопедтің қарым-қатынас пен сөйлеуді дамыту. Церебральды сал ауруына шалдыққан балалардың көпшілігі ауызша сөйлеуді меңгере алмайды. Е.Ф. Архипова атап өткендей: «ауызша сөйлеу көп жағдайда мұндай балалар үшін қол жетімсіз, бірақ ол баланың когнитивті және эмоционалдық дамуында маңызды рөл атқарады және әлеуметтік өзара әрекеттестіктің негізі болып табылады» [5].

Баламалы коммуникацияның кең ауқымы бар: ым-ишара жүйелері, карталар мен пиктограммалар, көз трекерлері, пернетақталар мен түймелер. Әр балаға физикалық және интеллектуалдық мүмкіндіктеріне қарай тип беріледі. Баламалы коммуникацияны таңдау үшін церебральды сал ауруының формаларын есте сақтау маңызды.

Коррекциялық мұғалімдер қолданатын ең танымал классификацияны 1973 жылы К.А.Семенова жасаған. К.А.Семенова церебральды сал ауруының бес түрін анықтады: спастикалық диплегия, қос гемиплегия, гемипаретикалық нысаны, гиперкинетикалық түрі, атоникалық-астатикалық түрі. Бұл категориядағы балалар өмірінің алғашқы күндерінен бастап қимыл-қозғалысында шектелген, яғни олардың тактильді қабылдауы қажетті деңгейге сәйкес келмейді.

Сонымен қатар, церебральды сал ауруымен ауыратын балалардың үлкен пайызында көру және есту проблемалары бар. Формасына байланысты сенсорлық анализаторлардың бұзылу деңгейі әртүрлі болуы мүмкін, бұл баламалы байланыс түрлерін жеке таңдау керек дегенді білдіреді. Церебральды сал ауруының әрбір формасы басқа формалардан азды-көпті дәрежеде ерекшеленетін өзіндік ерекшеліктері бар. Логопед пен дефектологтың альтернативті коммуникацияны таңдауына әсер ететін негізгі критерий балалардың интеллектуалдық және моторлық ерекшеліктері болып табылады [7].

Миренда П., Беукельман Д., Лайт Дж. [3, 4] церебральды сал ауруы бар балаларда баламалы сөйлеуді дамыту әдістерін көп жылдар бойы қолданып

келеді. Авторлардың еңбектерінде сипатталған эксперименталды жағдайлар кейбір БҚК әдістерінің тиімділігін көрсетеді.

Авторлар сипаттаған бір жағдайды мысалға келтіргіміз келеді. 5 жасар балада БҚС ауруы қойылған, сөйлеу тілі мүлде дамымаған. Алғашында бала қажеттілігін жылау немесе айқайлау арқылы білдірген. Мамандар PECS жүйесін енгізді: алдымен бір ғана «су» суреті пайдаланылды, бала осы карточканы бере бастады. Кейін «тамақ», «ойыншық», «мама», «серуен» сияқты карточкалар қосылды. 3 ай ішінде бала карточкаларды комбинациялап, қарапайым сөйлемдер құрастыра алды («Серуенге шығу», «Ойыншық керек»). Ата-анасы алғаш рет баласының ойын нақты түсіне бастады, ал баланың мазасыздығы азайды.

Зерттеушілер баланың дамуына баламалы сөйлеудің әсері туралы мынадай қорытындыға келді. Баламалы сөйлеудің бала дамуына әсері:

- Танымдық дамуды ынталандырады;
- Қарым-қатынас жасауға деген қызығушылықты арттырады;
- Психоэмоциялық жағдайды жақсартады;
- Әлеуметтік бейімделуді жеңілдетеді;
- Сөйлеу тілінің кейінгі дамуына негіз болады [3]

Сонымен, баламалы және қосымша коммуникация – сөйлемейтін балалардың әлеуетін ашудың кілті [4]. БҚС ауруы бар әр бала өзінше ерекше, бірақ олардың барлығы түсінілуге және естілуге лайық. Қарым-қатынас құралы бар бала өзін сенімді сезінеді, ал ата-анасы оның қажеттіліктерін дұрыс түсініп, қолдау көрсете алады. Бұл жүйелерді ерте жастан енгізу баланың жалпы дамуына оң әсерін тигізеді [1],[2].

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Логопедия при детском церебральном параличе. – СПб., 2020.
2. Бондаренко А.К. Альтернативная и дополнительная коммуникация: методические рекомендации. – М., 2021.
3. Mirenda P. Augmentative and Alternative Communication for Children with Complex Communication Needs. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 2018.
4. Beukelman D., Light J. Augmentative and Alternative Communication. – Paul H. Brookes Publishing, 2021.
5. Архипова Е.Ф. Церебральды сал ауруы бар балалармен коррекциялық жұмыс. Сөйлеу алдындағы кезең / Е.Ф.Архипова. – Мәскеу: Просвещение, 1989. – 79 б.
6. Выготский Л.С. Ойлау және сөйлеу / Л.С. Выготский. - Санкт-Петербург: Питер, 2017. - 362 б.
7. Левченко И.Ю. Тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларды оқыту мен тәрбиелеу технологиялары / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – Мәскеу: «Академия» баспа орталығы, 2001. – 192 б.
8. Немкова Л. S. Церебральды сал ауруы: когнитивті бұзылыстарды диагностикалау және түзету. - Мәскеу: Союз педиатрия 2012 ж.

ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАМУЫНЫҢ КЕЗЕҢДЕРІ (ӘДЕБИЕТТІК ШОЛУ)

Кәкенова М.Ж, Манарбекқызы М, Адилбекова Д.А.
Ғылыми жетекші: Байчинов. Р.Т, сениор-лектор, магистрі
С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен қ., Қазақстан

E-mail: kakenovamoldir2005@gmail.com, diadi1721@gmail.com,
manarbekkyzmeruert@gmail.com, rauan.b_1991@mail.ru,

Арнайы әдебиеттерде ерте жастағы балалардың сөйлеу тіл дамуы былай жазылған. Ерте жастағы балалардың сөйлеу тілінің дамуы – баланың когнитивті және әлеуметтік дамуының маңызды аспектілерінің бірі. Бұл үдеріс бірнеше кезеңдерден тұрады, және әр кезең баланың сөйлеу дағдыларын қалыптастыруда ерекше рөл атқарады. Ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, ерте жастағы балаларды сөйлеу тіл дамуын негізгі аспектілерін төмендегідей көрсетуге болады:

1. Сөйлеуге дейінгі кезең (0-12 ай)

Бұл кезеңде баланың тілі сөйлеуге дейінгі дайындықпен сипатталады. Жаңа туған нәрестелер интонация мен ырғақты сезінеді, дауысты дыбыстарды ажыратады және қоршаған ортадағы дыбыстарға реакция білдіреді.

0-3 ай: Бала жылау арқылы қарым-қатынас жасайды. Өртүрлі жылау түрлері арқылы қажеттіліктерін жеткізеді.

3-6 ай: Бала гуілдейді, күлімсірейді, түрлі дыбыстар шығарып, реакция білдіреді.

6-9 ай: Алғашқы буындар пайда болады («ба-ба», «ма-ма» секілді), бірақ бұл мағынасы бар сөздер емес.

9-12 ай: Бала ересектердің сөйлеу тіліне еліктеп, қарапайым сөздер мен сөз тіркестерін түсіне бастайды. Сөздерді түсіну сөйлеу қабілетінен бұрын дамиды.

2. Бірінші сөздер кезеңі (12-18 ай)

Бұл кезеңде балалардың алғашқы сөздері пайда болады. Әдетте олар қарапайым, күнделікті қолданыстағы заттарды атау үшін қолданылады (мысалы, «ана», «ата», «су»).

12-15 ай: Бала қарапайым нұсқауларды түсініп, алғашқы сөздерін айта бастайды.

15-18 ай: Баланың сөздік қоры 10-20 сөзге дейін артады. Олар бір-екі сөзбен өз ойын жеткізе алады («кітап керек», «шөлдедім»).

3. Телеграфтық сөйлеу кезеңі (18-24 ай)

Бұл кезеңде балалар екі сөзден тұратын қарапайым сөйлемдер құра бастайды. Бұл сөйлемдер «телеграфтық сөйлеу» деп аталады, себебі олар қысқа әрі негізгі сөздерден тұрады.

Балалар негізгі есімдер мен етістіктерді пайдалана отырып, қарапайым сөйлемдер құрастырады («Апа келді», «Бала ұйықтады»).

Сөздік қоры қарқынды түрде артып, бала айналасындағы заттар мен іс-әрекеттерді атауды жалғастырады.

4. Грамматикалық құрылымдардың дамуы (2-3 жас)

2-3 жас аралығында балалардың сөйлеу тілі күрделене түседі. Олар грамматикалық ережелерді қолдана отырып, ұзағырақ сөйлемдер құра бастайды.

2 жас: Бала үш-төрт сөзден тұратын сөйлемдер айта алады («Мен допты аламын»).

3 жас: Бұл кезеңде бала толық сөйлемдермен өз ойын еркін жеткізе бастайды. Сонымен қатар, олар сұрақтар қоюды, бұйрықтар беруді үйренеді («Қайда барамыз?», «Ойыншықты әкел»).

5. Күрделі сөйлеудің дамуы (3-5 жас)

Бұл кезеңде баланың сөйлеу тілі толық қалыптасып, ересектермен бірдей деңгейде қарым-қатынас жасай алады. Олар көп мағыналы сөздер мен күрделі сөйлемдерді түсініп, қолдана бастайды.

3-4 жас: Бала бір сөйлемде бірнеше етістік немесе сын есім қолдана алады. Сөздік қоры 1000-нан асады.

4-5 жас: Баланың тілі жетіліп, грамматикалық тұрғыдан дұрыс сөйлемдер құрайды. Олар оқиғаларды айтып бере алады, себеп-салдарлық байланыстарды түсінеді.

6. Мектепке дейінгі кезең (5-6 жас)

Бұл кезеңде балалардың сөйлеу дағдылары жетіліп, толық түрде қалыптасады. Олар күрделі әңгімені түсініп, өздері де қисынды әрі күрделі сөйлемдер құра алады. Грамматикалық ережелерді толық игеріп, жаңа сөздерді оңай меңгереді.

Ерте жастағы балалардың сөйлеу тілі дамуы туралы көптеген ғалымдар зерттеулер жүргізіп, оның кезеңдерін анықтаған. Әр ғалымның көзқарасы тіл дамуының әртүрлі аспектілеріне негізделген және олар әртүрлі кезеңдерді бөліп көрсетеді. Осылайша, бала сөйлеу тілінің дамуының жалпы түсінігін қалыптастыруға болады. Авторлардың зерттеулері бойынша, психологиялық-педагогикалық зерттеулерде төмендегідей көрсетілген:

1. Жан Пиаже

Пиаже бала дамуын когнитивті даму тұрғысынан қарастырды және сөйлеу тілінің дамуын баладағы ойлау процестерінің жетілуімен тығыз байланыстырды. Ол баланың сөйлеуін сенсомоторлы кезеңнен бастап қарастырады:

Сенсомоторлы кезең (туылғаннан 2 жасқа дейін): Бұл кезеңде бала айналасындағы адамдардың дыбыстарын тыңдайды, имитация жасап, алғашқы сөздерді айтады. Сөйлеу ойлаумен тығыз байланысты.

Операцияға дейінгі кезең (2-7 жас)

Бұл кезеңде балада сөйлеу қабілеті едәуір дамиды және ол қарапайым сөздер мен сөйлемдерді қолдана бастайды. Операцияға дейінгі кезеңнің сипаттамалары:

Символикалық ойлау: 2 жас шамасында бала объектілерді және әрекеттерді символдар арқылы бейнелей бастайды.

Эгоцентризм: Бала әлі өз ойларын басқа адамдардың көзқарастарымен салыстыра алмайды, ол көбінесе өзінің көзқарастарымен шектеледі.

Ойын арқылы үйрену: Ойындар арқылы бала қоршаған ортаны зерттеп, жаңа сөздер мен сөйлемдерді игереді. [1]

2. Лев Выготский

Выготский тіл дамуын әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы қарастырады. Оның теориясы бойынша сөйлеу әлеуметтік контекстте қалыптасады:

Тілге дейінгі кезең (туылғаннан 2 жасқа дейін): Бұл кезеңде бала қоршаған ортамен қарым-қатынас жасап, дыбыстар мен сөздерге еліктейді.

Тілдік кезең (2 жастан бастап): Бала алғашқы сөйлемдерді құрап, сөздер мен сөйлемдерді белсенді түрде қолдана бастайды.[2]

3. Ноам Хомский

Хомский әмбебап грамматика теориясын ұсынды. Хомскийдің пікірінше, балалар сөйлеу тілін өз бетімен, белгілі бір кезеңдер арқылы дамытады, және бұл дамудың негізінде биологиялық факторлар жатыр. Хомский баланың сөйлеу тілі дамуының кезеңдерін әмбебап деп есептейді және оны үш негізгі кезеңге бөледі.

1.Туа біткен лингвистикалық қабілеттер (Туылғаннан бастап)

Бала тіл үйренуді бастағанда туа біткен әмбебап грамматикамен жабдықталған. Ол әр тілге тән грамматикалық ережелерді үйрену үшін қолданылады. Тіл үйрену кезеңдерінің негізі осы биологиялық механизмдерге байланысты.

2. Тіл үйренудің бастапқы кезеңі (0-2 жас)

Бұл кезеңде бала қоршаған ортаның тілін тыңдап, тілдік құрылымдарды меңгеруге дайындалады.

Дыбыстарға жауап беру: Бала алғашқы айларда дыбыстарды тыңдап, дыбыстарға жауап береді. Тіл үйрену дыбыстарды, интонацияны және сөйлеу құрылымдарын байқау арқылы жүзеге асады.

Сөздер мен қарапайым фразаларды меңгеру: Бір жас шамасында бала алғашқы сөздерін айта бастайды және 1,5-2 жасында екі сөзден тұратын сөйлемдер құра бастайды.

3. Грамматикалық құрылымдардың қалыптасу кезеңі (2-5 жас)

Бұл кезеңде бала белсенді түрде сөз тіркестері мен сөйлемдер құрайды және грамматикалық ережелерді интуитивті түрде қолданады.

Грамматикалық ережелерді интуитивті меңгеру: Бала тілдік құрылымдарды үлгі бойынша емес, туа біткен қабілеттерінің арқасында меңгереді.

Тілдік қателіктер және өзіндік гипотезалар: Балалар жаңа сөздер мен грамматикалық құрылымдарды үйрену барысында қателіктер жібереді, мысалы, ережелерді жалпылау (мәселен, “келгенім” орнына “келгендім”). [3]

4. Александр Лурия

Александр Лурия ерте жастағы балалардың сөйлеу тілі дамуын зерттей отырып, оның мидың әртүрлі аймақтарымен байланысты екенін анықтады. Лурия нейропсихология саласының негізін қалаушылардың бірі болып саналады және ол сөйлеу тілін дамытуды мидың құрылымы мен қызметімен тығыз байланыстырып қарастырды. Лурияның теориясы бойынша, баланың сөйлеу тілі

дамуының кезеңдері мидың жетілуіне және балада әртүрлі сөйлеу формаларының қалыптасуына сәйкес жүреді. Оның зерттеулерінде сөйлеу тілі дамуының екі негізгі кезеңі атап өтілген.

1. Алғашқы кезең: Дыбыстарды қабылдау және бөлу (Туылғаннан 2 жасқа дейін). Бұл кезеңде бала дыбыстық сигналдарды қабылдап, оларды ажыратуды үйренеді.

Дыбыстарға сезімталдықтың дамуы: Бала туғаннан бастап дыбыстарға сезімтал келеді. Лурия баланың өмірінің алғашқы айларында дыбыстарды, әсіресе, адамның дауысын тануға және оларға жауап беруге қабілетті екенін анықтады.

Алғашқы дыбыстарды шығару: Алғашқы айларда бала гуілдеу арқылы дыбыстарды қайталап, ересектердің сөйлеу мәнеріне еліктей бастайды. Бұл мидың есту, сөйлеу және қимылдық орталықтарының қызметімен байланысты.

Фонематикалық есту: Жасөспірім бала сөздердің құрамындағы дыбыстарды ажыратып, оларды фонетикалық бірліктер ретінде таниды. Бұл қабілет сөйлеу тілінің дамуына дайындық болып табылады.

2. Екінші кезең: Белсенді сөйлеу қабілетінің қалыптасуы (2-5 жас)

Бұл кезеңде балада сөйлеу дағдылары толықтай дамып, грамматикалық құрылымдарды игеруге қабілетті болады.

Сөздік қордың жылдам өсуі: 2 жастан бастап бала белсенді түрде сөздерді меңгереді және оларды сөйлемдерге біріктіреді. Лурия бұл кезеңде мидың сөйлеуге жауап беретін аймақтары айтарлықтай жетіле түсетінін атап өтеді.

Грамматикалық құрылымдарды меңгеру: Балалар сөздерді грамматикалық ережелерге сәйкес қолданып, толық сөйлемдер құра бастайды. Лурия бұл процесті мидың сол жақ жарты шарындағы тіл орталықтарының дамуының нәтижесі деп түсіндіреді.

Ішкі сөйлеудің қалыптасуы: Баланың ішкі сөйлеуі (ойлау қабілеті) қалыптасып, ойларын іште айтуға қабілетті бола бастайды. Бұл когнитивті және сөйлеу қабілеттерінің өзара байланысын көрсетеді.[4]

Қорытындылай келе, баланың сөйлеу тілі дамуының негізі әлеуметтік қарым-қатынас, еліктеу және когнитивті процестермен тығыз байланысты. Жан Пиаже, Лев Выготский, Ноам Хомский және Александр Лурия сынды ғалымдардың теориялары баланың сөйлеу тілін түсінуге әртүрлі тұрғыдан ықпал етеді. Бұл әдебиеттік шолуда сөйлеу тілінің дамуының кезеңдері, олардың негізгі сипаттамалары мен баланың тілдік дағдыларын жетілдірудегі рөлі талданды. Әрбір кезең сөйлеудің күрделенуіне және баланың қоршаған ортамен өзара қарым-қатынасы арқылы дамуына негізделген.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Пиаже, Ж. Ойлау және сөйлеу дамуы – Алматы: 1970.[123-145 бет]
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь – Москва: 1934.[28-59 бет]
3. Хомский, Н. Тілдің синтаксистік құрылымы – 1965.[45-73 бет]
4. Лурия, А.Р. Нейропсихология негіздері – Москва: 1973.[134-160 бет]

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУДАҒЫ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Медғатова М.

ғылыми жетекшісі: Тенкебаева А.З.

Сәрсен Аманжолов атындағы ШҚУ,

Өскемен қ., Қазақстан

электрондық пошта: makosyamedgat@mail.ru

Цифрландыру дәуірінде білім беру жүйесі түбегейлі өзгерістерге ұшырап отыр, әсіресе арнайы білім беруге келетін болсақ. Арнайы білім беру қажеттіліктері бар (АБҚБ) балалар — қоғамның ерекше қолдау мен бейімделген педагогикалық тәсілдерді қажет ететін әлеуметтік тобы. Бұл санаттағы балалардың білім алу мүмкіндіктерін теңестіру — қазіргі инклюзивті қоғам қалыптастырудағы стратегиялық маңызы бар міндет. Дәл осы тұста заманауи технологиялар – оқу мазмұнын даралап беру, коммуникативтік кедергілерді жою және баланың әлеуетін ашу құралдары ретінде ерекше рөл атқарады.

Білім беру технологияларының дамуы – педагогикалық практикаға ғана емес, арнайы педагогика, психология, инженерия және нейробиология сияқты пәнаралық бағыттардың өзара ықпалдастығына негізделіп отыр. Осы орайда, зерттеу тақырыбының өзектілігі — инновациялық құралдардың ғылыми негізделген қолданылу аясын, олардың оқыту тиімділігіне ықпалын және педагогикалық үдерістегі интеграция механизмдерін жүйелі түрде зерделеу қажеттілігінде.

Бұл шолу мақала арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуда заманауи технологиялардың қолданылу аясын ғылыми тұрғыдан саралап, олардың тиімділігін, түрлерін және практикалық қолдану ерекшеліктерін талдауға бағытталған. Зерттеу пәнаралық көзқарас негізінде жүргізіліп, педагогикалық, технологиялық және әлеуметтік аспектілерді біріктіру арқылы кешенді ғылыми талдау жасауға ұмтылады.

Заманауи технологиялар ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім алуындағы тосқауылдарды азайтуға мүмкіндік беретін әмбебап құралға айналып отыр. Ассистивті құрылғылар (мысалы, экран оқырмандар, Брайль дисплейлері, дауыс синтезаторлары), мультимедиялық платформалар мен бейімделген цифрлық контенттер – баланың танымдық, сенсорлық және моторлық ерекшеліктерін ескеріп оқытуға жағдай жасайды [1].

Арнайы білім беру қажеттіліктері бұл адамның танымдық, сенсорлық, физикалық немесе психоәлеуметтік дамуындағы ерекшеліктеріне байланысты пайда болатын ұзақ мерзімді немесе тұрақты сипаттағы жағдайлар. Бұл қажеттіліктерді педагогикалық практикада келесі негізгі топтарға жіктеуге болады:

- Көру қабілеті бұзылған балалар – зағип немесе нашар көретін;
- Есту қабілеті бұзылған балалар – саңырау немесе естуі нашар;

- Тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар – қимыл-қозғалыс еркіндігі шектеулі;

- Интеллектуалдық дамуында ауытқуы бар балалар – жеңіл, орташа, ауыр деңгейдегі ақыл-ой кемістігі;

- Аутизм спектріндегі бұзылыстары бар балалар – әлеуметтік коммуникация мен мінез-құлық ерекшеліктері тән;

- Комбинирленген бұзылыстары бар балалар – бірнеше ерекше қажеттіліктердің біріккен формасы.

Бұл санаттардың әрқайсысы бейімделген оқыту мазмұнын, арнайы әдістемелер мен технологиялық шешімдерді қажет етеді.

Арнайы білім беру – ерекше қажеттіліктері бар балаларға арнайы түзетушілік, әдістемелік және технологиялық қолдау көрсету арқылы білім беруді ұйымдастыру жүйесі. Мұнда баланың мүмкіндіктерін барынша ашуға бағытталған жеке бағдарланған тәсіл басым болады.

Инклюзивті білім беру – барлық балаларды, соның ішінде АБҚБ балаларды да, жалпы білім беру мекемелерінде оқытуға мүмкіндік беретін әдіснама. Бұл модель дискриминацияны болдырмауға, қоғамдағы әртүрлілікті мойындауға және білімге тең қолжетімділікке негізделеді. Инклюзивті білім беру – тек білім саласындағы ғана емес, жалпы әлеуметтік әділеттілік қағидаттарына негізделген ұзақ мерзімді гуманистік стратегия.

Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуда заманауи технологияларды енгізу – қазіргі педагогиканың стратегиялық бағыттарының бірі. Бұл технологиялар оқытудың мазмұны мен әдістемесін жекелендіруге, ақпаратты қабылдау мен өңдеу тәсілдерін бейімдеуге, сондай-ақ оқушылардың танымдық белсенділігі мен әлеуметтік бейімделу деңгейін арттыруға бағытталған. Білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған инновациялық шешімдер барған сайын әртараптанып, пәнаралық сипатқа ие болуда [2].

Бірінші кезекте, ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың (АКТ) рөлі айрықша. Бұл технологиялар оқу материалына сандық түрде қол жеткізуді, мультимедиялық мазмұнды пайдалануды және оқушы мен мұғалім арасындағы интерактивті байланысты қамтамасыз етеді. АКТ құралдары ретінде бейімделген электронды оқулықтар, аудио-бейне ресурстар, сенсорлық экрандар мен интерактивті тақталар қолданылады. Аталған технологиялар арқылы педагог оқу мазмұнын баланың сенсорлық және когнитивтік ерекшеліктеріне сәйкес бейімдей алады. Сонымен қатар, онлайн-конференциялар мен телемедициналық кеңестер педагогикалық процестің үздіксіздігін қамтамасыз етуге септігін тигізеді.

Ассистивті технологиялар ерекше қажеттіліктері бар балалардың қоршаған ортамен қарым-қатынас жасау қабілетін жақсартуға арналған. Бұған экран оқырмандар, дауыс синтезаторлары, Брайль құрылғылары, тактильді беттер, альтернативті коммуникациялық құрылғылар және арнайы пернетақталар жатады. Мысалы, нашар көретін немесе зағип оқушылар үшін экран оқырмандар оқу процесіне толық қатысуға мүмкіндік берсе, сөйлеу қабілеті шектеулі балалар дауыс синтезаторы арқылы ойын білдіре алады. Бұл

технологиялар оқушының оқуға деген мотивациясын арттырып, өзін-өзі бағалау деңгейін көтеруге әсер етеді.

Келесі маңызды бағыт – виртуалды (VR) және толықтырылған шындық (AR) технологияларын қолдану. Бұл технологиялар оқу процесіне иммерсивті сипат береді және шынайы өмірлік жағдайларды модельдеуге мүмкіндік береді. VR жүйелері арқылы оқушы өзін нақты өмірлік кеңістікте сезініп, мысалы, көше қиылысынан өту, қоғамдық көлікте жүру немесе дүкенде сауда жасау сияқты өмірлік дағдыларды үйрене алады. Ал AR технологиясы нақты ортаға қосымша визуалды немесе дыбыстық ақпаратты қабаттастыра отырып, оқу тапсырмаларын нақтылау мен түсінуді жеңілдетеді [3]. Мұндай тәсілдер аутизм спектріндегі немесе назар жетіспеушілігі бар балалар үшін ерекше пайдалы.

Білім беру мобильді қосымшалары мен онлайн платформалар да ерекше қажеттіліктері бар оқушылар үшін оқу процесін икемді әрі қолжетімді етеді. Мобильді қосымшалар арқылы бала оқу мазмұнын өз темпіне қарай меңгере алады, ал онлайн платформалар (мысалы, Moodle, Khan Academy) педагогикалық қолдауды үздіксіз қамтамасыз етеді. Бұл ресурстарда жиі геймификация элементтері қолданылады, яғни оқыту ойын түрінде ұйымдастырылып, баланың белсенділігі мен қызығушылығын арттырады. Сонымен қатар, арнайы жасалған қосымшалар (мысалы, Proloquo2Go, Visual Schedule Planner) коммуникациялық дағдыларды дамыту мен күн тәртібін құрылымдауда кеңінен қолданылады.

Жасанды интеллект негізіндегі бейімделген оқыту жүйелері соңғы жылдары ерекше маңызға ие бола бастады. Мұндай жүйелер оқушының білім деңгейі, оқу қарқыны мен танымдық сипаттамаларын автоматты түрде талдай отырып, дербестендірілген оқу траекториясын ұсынады. Мысалы, адаптивті оқыту платформалары баланың қателіктерін талдап, сәйкесінше жеңілдетілген немесе күрделендірілген тапсырмаларды ұсынады. Сонымен қатар, бұл технологиялар арқылы оқушылардың оқу үдерісіндегі ілгерілеуін мониторинг жасау және педагогқа кері байланыс беру жеңілдейді. Жасанды интеллект әсіресе танымдық бұзылыстары бар оқушыларға оқу материалын оңтайлы түрде ұсынуға мүмкіндік береді.

Соңғы категория – көрнекі қолдау технологиялары. Бұл визуалды құралдар баланың ақпаратты қабылдауын, есте сақтауын және әрекеттер тізбегін жоспарлау қабілетін жетілдіреді. Инфографика, пиктограммалар мен символдық жүйелер (мысалы, PECS немесе Widgit) оқыту үдерісінде кеңінен қолданылады. Олар әсіресе сөйлеу тілі дамымаған, аутизм спектріндегі бұзылыстары бар немесе когнитивтік дамуы шектеулі оқушылар үшін тиімді. Көрнекі қолдау құралдары арқылы баланың күн тәртібі құрылымдалып, әлеуметтік жағдайлардағы өзара әрекеттесу деңгейі артады.

1-кесте – Заманауи технологиялар және олардың сипаттамас

№	Технология атауы	Мақсаты	Қолданылуы
1	Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ)	Цифрлық оқыту мазмұнын ұсыну	Интерактивті тақта, мультимедиа, телебайланыс
2	Ассистивті технологиялар	Қатынасты және оқуға қолжетімділікті қамтамасыз ету	Экран оқырман, дауыс синтезаторы, Брайль құрылғысы
3	Виртуалды және толықтырылған шындық (VR/AR)	Шынайы өмірлік жағдайларды модельдеу	AR/VR көзілдірігі, 3D-сценарийлер
4	Мобильді қосымшалар және онлайн платформалар	Оқытуды бейімдеу және ынталандыру	Moodle, Khan Academy, арнайы қосымшалар
5	Жасанды интеллект негізіндегі бейімделген оқыту жүйелері	Оқытуды даралау және автоматтандыру	Адаптивті платформалар, когнитивті талдау
6	Көрнекі қолдау технологиялары	Ақпаратты визуалды қолдау арқылы беру	Инфографика, пиктограмма, PECS карточкалары

Заманауи технологиялардың арнайы білім беру саласындағы қолданылуы бірқатар педагогикалық және психологиялық артықшылықтармен қатар, белгілі бір шектеулер мен тәуекелдерді де қамтиды. Ең алдымен, бұл технологиялар оқыту үдерісін дараландыру қағидатына негіздей отырып, әрбір оқушының жеке ерекшеліктеріне сәйкес бейімделген білім беру ортасын қалыптастырады. Оқуға деген мотивацияны арттыруда интерактивті, ойын элементтері бар құралдардың әсері ерекше. Білім беру ресурстарының кең қолжетімділігі – түрлі аймақтар мен әлеуметтік топтар арасындағы білім алуға тең мүмкіндік туғызудың маңызды механизміне айналды [4].

Бұл технологиялардың кеңінен енгізілуі цифрлық теңсіздік мәселесін де алға тартты. Ауылдық және әлеуметтік осал топтарда интернетке, құрылғыларға және техникалық инфрақұрылымға қолжетімділіктің шектеулі болуы оқушылар арасындағы білім алудағы алшақтықты ұлғайтуы мүмкін. Сонымен қатар, технологиялық құралдардың жоғары құны, олардың техникалық қызмет көрсету қажеттілігі және жиі жаңартылу талабымен бірге қаржылық қиындықтар туындатады. Бұған қоса, педагог кадрларының технологиялық дайындық деңгейі әртүрлі болуы, олардың жаңа құралдарды тиімді пайдалануына кедергі келтіреді.

Заманауи технологияларды тиімді қолдану – педагогтың кәсіби құзыреттілігіне тікелей тәуелді. Бұл жерде мұғалім тек білім жеткізуші ғана емес, сонымен қатар технологиялық шешімдерді бейімдеуші, ұйымдастырушы, және фасилитатор ретінде әрекет етеді. Арнайы білім беру жағдайында мұғалімнің

цифрлық сауаттылығы, ассистивті құрылғылармен жұмыс істей алу қабілеті, бейімделген оқу материалдарын құру біліктілігі аса маңызды.

Біліктілікті арттыру бағдарламалары педагогтерді технологиялармен жұмыс істеуге үйретіп қана қоймай, оларды оқыту үдерісіне тиімді енгізу тәсілдеріне де үйретуі қажет. Мұндай бағдарламаларда инклюзивті педагогика, цифрлық педагогика, мультимедиялық құралдармен жұмыс және онлайн-платформаларды басқару сияқты модульдер қамтылуы тиіс. Сонымен қатар, мұғалімнің тұрақты кәсіби дамуына жағдай жасау — білім беру сапасының үздіксіздігін қамтамасыз ететін негізгі тетік.

Елеулі маңызға ие тағы бір фактор — педагог пен IT-маман арасындағы кәсіби әріптестік. Әсіресе күрделі технологиялық шешімдер енгізілген мектептерде бұл ынтымақтастық оқыту жүйесінің дұрыс жұмыс істеуі мен білім алушыға бейімделген ресурстарды уақытылы дайындау үшін қажет. IT-маман бағдарламалық құралдарды қамтамасыз етсе, педагог оның педагогикалық аспектілерін дұрыс қолдануға жауап береді.

Арнайы білім беру саласындағы технологиялардың болашағы — бейімделгіш, интеллектуалды және көпмодальды оқыту жүйелерінің кеңеюімен сипатталады. Жасанды интеллект негізіндегі жүйелер баланың оқу үлгерімін автоматты түрде талдай отырып, нақты уақыт режимінде кері байланыс беруге мүмкіндік ашады. VR/AR технологиялары арқылы әлеуметтік сценарийлерді интерактивті модельдеу — өмірлік дағдыларды дамытудағы тиімді құралға айналуға. Бұған қоса, дауыс арқылы басқарылатын құрылғылар, нейроинтерфейстер және тактильді сенсорлар — болашақ инклюзивті білім берудің негізін құрайтын озық технологиялар болады деп күтіледі [5].

Осы технологиялық үрдістерді тиімді қолдану үшін мемлекеттік деңгейде жүйелі стратегия қажет. Біріншіден, арнайы білім беру ұйымдарын техникалық жарақтандыру бойынша нақты бағдарламалар қабылдануы тиіс. Екіншіден, педагог кадрларды дайындау мен қайта даярлау жүйесі жаңа талаптарға сай реформалануы қажет. Үшіншіден, мектептерде технологиялар мен оқушылардың қажеттіліктері арасында тепе-теңдік орнататын білім беру ортасын бейімдеу стандарттары енгізілуі қажет. Сонымен қатар, ата-аналар мен қоғам өкілдері үшін ақпараттық-түсіндіру жұмыстарын жүргізу — инклюзивті мәдениетті нығайтудың маңызды құрамдасы.

Заманауи технологиялар арнайы білім беру саласында оқушылардың оқу процесіне белсенді қатысуына, жеке ерекшеліктеріне сай бейімделген контентпен жұмыс істеуіне және әлеуметтену мүмкіндіктерін кеңейтуге нақты жол ашады. Бұл құралдар баланың оқу үлгеріміне ғана емес, оның психоэмоционалдық дамуына, өз-өзіне сенімділігін арттыруға және дербестік деңгейін жоғарылатуға әсер етеді.

Зерттеу барысында технологиялардың тиімділігі — олардың әдістемелік дұрыс қолданылуымен және педагогикалық үдеріске дұрыс интеграциялануымен тікелей байланысты екені айқындалды. Сонымен қатар, педагогтердің кәсіби даярлығы мен қолжетімді инфрақұрылым — бұл процестің сәтті жүзеге асуына негіз болады. Сондықтан ғылыми-практикалық тұрғыдан

алғанда, заманауи технологиялар арнайы білім берудің мазмұнын жаңғырту мен жаңаша форматта ұйымдастырудың әлеуетті құралы болып саналады.

Болашақ зерттеулерде нақты технология түрлерінің тиімділігін эмпирикалық деректермен талдау, әртүрлі санаттағы оқушыларға арналған оқыту сценарийлерін әзірлеу, сондай-ақ педагогтер үшін бейімделген цифрлық оқыту бағдарламаларын жасаудың ғылыми негіздерін дамыту өзекті болып қала бермек.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Уразова А. Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінде мүкістігі бар балалардың танымдық деңгейін инновациялық әдістермен дамыту // БҚИТУ Хабаршысы. – 2020. – №3(11). – Б. 308–311.

2. Кошжанова Г.А., Ширинбаева Г.Қ. Арнайы педагогтың қоғамдағы әлеуметтік рөлі // Proceedings of the Agency. – 2025. – №1. – Б. 43–45.

3. Альмухамбетова Б.Ж., Каиржанова Ж.Д. Арнайы педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту үдерісі арнайы білім беру сапасын арттырудың негізі ретінде // Endless Light in Science. – 2024. – №6(22). – Б. 102–106.

4. Бегежанова Р. Коррекционно-образовательные возможности применения ИКТ в специальном образовании // Intellect, Idea, Innovation. – Қарағанды: ҚарУ, 2021.

5. Ахметова Г., Бутабаева Л., Умирбекова А. Бастауыш сынып оқушылары арасында позитивті қарым-қатынасты қалыптастыруда «Blended learning» технологиясы // Білім журналы. – 2025. – №2(14). – Б. 100–104.

УДК: 376.112.4

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-АССИСТЕНТА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С НОДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹ Мұлдықанова Л.З., ² Ушакова А.А.

научный руководитель: Смаилова Ж.У., сениор-лектор, магистр
психологии

ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: ¹muldykanovalaura0@gmail.com, ²anastasiia.ushakova@mail.ru

По официальным данным «Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан» на конец 2024 года в стране зарегистрировано более 230.000 детей с особыми образовательными потребностями [1]. Анализ статистики, опубликованной в различных источниках, показывает рост числа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. И данная динамика прослеживается не только в Казахстане, но и по всему миру. Так по данным российских исследователей в 2024 году дети с НОДА составляли 8% от общего числа детей, имеющих

нарушения развития (Рисунок 1). А два года назад данная группа детей составляла 6% от общего количества. Кроме того, исследователи отмечают увеличение количества детей с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательного аппарата (без психических нарушений) [2].

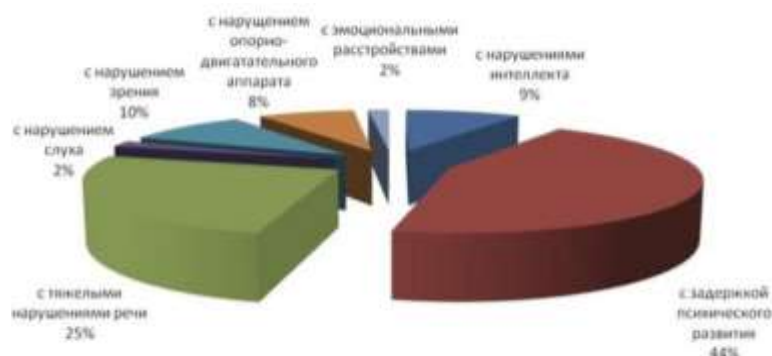


Рисунок 1 – Распределение детей с ОВ по категориям нарушений

В связи с ростом количества детей школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата появилась необходимость в обеспечении равного и комфортного доступа к учебному процессу. На данный момент в Казахстане в рамках активно развивающегося инклюзивного образования создаются необходимые условия и механизмы поддержки. Важным элементом такой системы выступает педагог-ассистент, чья роль заключается не только в физическом и учебно-методическом сопровождении ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата на протяжении всего учебного дня, но и в оказании поддержки при формировании новых навыков, адаптации учебных заданий под индивидуальные особенности, а также в содействии полноценной интеграции в коллектив сверстников.

Для эффективного функционирования системы сопровождения дети с моторными нарушениями проходят предварительную диагностику в Психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), где определяется степень нарушения и формируется индивидуальная программа поддержки и реабилитации. На её основе педагог-ассистент совместно с службой психолого-педагогического сопровождения (СППС) школы разрабатывают маршрут сопровождения: детализированный план действий на учебную четверть, включающий перечень адаптированных учебных материалов, расписание лечебной физкультуры (ЛФК), контроль за использованием вспомогательных средств (ортезы, ортопедические подушки, корректирующие устройства).

Особенности сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования исследовались авторами с начала развития инклюзивности в нашем обществе. Ахметова Д.З., Горынина В.С., Орешникова Л.А. в своем методическом пособии (2016) описали особенности психического развития детей с НОДА, а также дали некоторые рекомендации педагогам и родителям по их сопровождению в условиях инклюзивного образования. Авторы отметили: «чтобы сопровождение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата было действительно

профессиональным и результативным, педагог-ассистент должен обладать четким пониманием особенностей их развития и специфики образовательных условий» [3]. Таким образом, первое в чем необходимо разобраться педагогу-ассистенту в самом начале своей деятельности по сопровождению ребенка с НОДА - это знание и понимание особенностей самого нарушения развития.

Понятие «нарушение опорно-двигательного аппарата» (НОДА) носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, различные по происхождению и проявлениям. По степени тяжести нарушений двигательных функций и по сформированности двигательных навыков дети разделяются на три группы:

В первую группу входят дети с тяжелыми нарушениями. У некоторых из них не сформированы ходьба, захват и удержание предметов, навыки самообслуживания; другие с трудом передвигаются с помощью ортопедических приспособлений, навыки самообслуживания у них сформированы частично.

Во вторую группу входят дети, имеющие среднюю степень выраженности двигательных нарушений. Большая часть этих детей может самостоятельно передвигаться, хотя и на ограниченное расстояние. Они владеют навыками самообслуживания, которые недостаточно автоматизированы.

Третью группу составляют дети, имеющие легкие двигательные нарушения, они передвигаются самостоятельно, владеют навыками самообслуживания, однако некоторые движения выполняют неправильно [4].

Определение группы по степени выраженности двигательных нарушений позволяет в общих чертах выделить особенности моторного развития ребёнка. Однако для эффективного сопровождения важно учитывать не только физические ограничения, но и то, как они отражаются на познавательной деятельности, эмоционально-волевой сфере и коммуникативных возможностях ребёнка. В своей статье нам представляется целесообразным рассмотреть характеристики детей с НОДА в более широком контексте их психического и социального развития, дифференцированные на 3 группы НОДА (Таблице 1).

Таблица 1 - Особенности развития детей с НОДА

Группа детей	Познавательная деятельность	Эмоционально-волевая сфера	Коммуникативная сфера
1 группа (тяжёлые нарушения)	Познавательная активность снижена; требуется постоянная помощь в организации деятельности; утомляемость высокая; развитие	Повышенная зависимость от взрослых, низкая самостоятельность; трудности в преодолении препятствий; возможна эмоциональная нестабильность	Контакты ограничены, выражены трудности в вербальной и невербальной коммуникации; чаще предпочитают общение со

	мыслительных операций замедлено.	(раздражительность, тревожность).	взрослым, чем со сверстниками.
2 группа (средняя степень нарушений)	Познавательная деятельность сохранена, но снижена продуктивность; требуется больше времени для выполнения заданий; нуждаются в специальных условиях для обучения.	Могут проявлять волевые усилия, но часто снижается настойчивость; эмоциональная сфера более уравновешена, чем у первой группы, но возможна неуверенность в себе.	Общение со сверстниками возможно, но ограничено; присутствуют трудности в совместной деятельности, иногда замкнутость.
3 группа (лёгкие нарушения)	Познавательная деятельность в пределах возрастной нормы, но возможны трудности при освоении сложных двигательных компонентов (например, письмо, труд).	Достаточный уровень самоконтроля и инициативности; проявляют настойчивость в достижении цели; эмоциональные реакции адекватные.	Коммуникация в основном без затруднений; могут испытывать лёгкие трудности в подвижных играх, но в целом социальные контакты сохранены.

На современном этапе общеобразовательные школы стремятся развивать инклюзивную учебную среду, создать условия, в которых каждый ребенок сможет реализовать свой потенциал. Для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата это невозможно без специальной поддержки. Педагог-ассистент обеспечивает равный доступ к образованию, безопасность, развитие самостоятельности и полноценную социализацию ребёнка в коллективе. Кроме того, он действует в тесном взаимодействии с учителями и другими специалистами, обсуждая способы организации среды и маршрутов передвижения. Это позволяет своевременно вносить необходимые изменения и создавать действительно доступную образовательную среду.

Таким образом, роль педагога-ассистента не ограничивается только технической или организационной помощью. Его работа охватывает целый комплекс учебно-методических задач, направленных на создание условий для

успешного обучения, развития и социализации ребёнка с НОДА. Основные направления деятельности можно рассмотреть более подробно.

Обеспечение доступной образовательной среды. Педагог-ассистент сопровождает ребёнка при передвижении по школе, помогает безопасно преодолевать маршруты и организует удобное рабочее место. Он обучает использованию специализированного оборудования и обеспечивает доступ к учебной технике. Взаимодействует с педагогами для создания максимально комфортных условий.

Помощь в самообслуживании. Поддержка включает бытовые и гигиенические действия: посещение санитарных помещений, обед, одевание, перемещение между кабинетами. Педагог-ассистент не делает всё за ребёнка, а поэтапно обучает действиям, развивая самостоятельность.

Поддержка в учебной деятельности. Задача педагога-ассистента - помогать ребёнку освоить материал, не заменяя учителя. Он организует рабочее место, помогает начать выполнение заданий, переформулирует инструкции, поддерживает внимание. При необходимости оказывает физическую помощь (удерживание ручки и карандаша, тетради, переворачивание страниц) и адаптирует нагрузку.

Развитие самостоятельности. Приоритет работы - формирование навыков независимости. Педагог-ассистент поощряет инициативу, даёт ребёнку возможность делать выбор и постепенно снижает степень вмешательства. Используются визуальные схемы, инструкции, расписания, что помогает ребёнку планировать и контролировать собственные действия.

Поддержка психоэмоционального состояния. Педагог-ассистент создаёт безопасную и стабильную атмосферу. Он помогает ребёнку справляться с тревожностью, развивает эмоциональную грамотность и поддерживает уверенность в себе. Важная задача такой поддержки - социализация: включение ребёнка в коллектив, развитие навыков общения и позитивного поведения.

Для более точного понимания потребностей детей с НОДА целесообразно опираться на классификацию степени тяжести нарушений, которая позволяет выделить приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения. Такая классификация даёт возможность систематизировать виды помощи и адаптаций, исходя из уровня ограничений, и определить оптимальные формы участия педагога-ассистента. В Таблице 2 отражено основное содержание направлений сопровождения, которые обеспечивают доступность образования, поддержку в учебной и бытовой деятельности, развитие самостоятельности и психоэмоционального благополучия обучающихся.

Таблица 2 - Содержание деятельности педагога-ассистента по сопровождению детей с различной степенью тяжести нарушения опорно-двигательного аппарата

Направление деятельности	Дети с легкими нарушениями ОДА	Дети со средними нарушениями ОДА	Дети со сложными нарушениями ОДА
Создание условий для доступного образования	Минимальные адаптации (пандусы, парта соответствующей высоты, организация безопасных маршрутов внутри школы)	Частичная адаптация среды: пандусы, поручни, специальные парты и стулья, организация удобных маршрутов, помощь педагога-ассистента при перемещении по школе	Полная адаптация среды (лифты, автоматические двери, специальные парты и кресла, постоянное сопровождение ассистента при перемещении)
Помощь в самообслуживании и бытовых действиях	Контроль и минимальная помощь при приеме пищи, переодевании, посещении туалета	Регулярная помощь в отдельных действиях: передвижение по лестнице, помощь при застегивании одежды, контроль личной гигиены	Полное сопровождение при всех бытовых действиях, помощь в туалете, приеме пищи, перемещении
Поддержка учебной деятельности	Помощь при письме, подбор удобных форм выполнения заданий, контроль темпа	Систематическая помощь в организации рабочего места, адаптация заданий (например, через печатные формы, укрупнённый шрифт), помощь в использовании учебных материалов	Использование альтернативных способов выполнения заданий (диктовка, планшеты), помощь в организации рабочего места и постоянное участие ассистента

Развитие самостоятельности и независимости	Обучение навыкам саморегуляции и самообслуживания, развитие самостоятельной учебной активности	Поддержка при выполнении пошаговых действий, совместное планирование учебного процесса, постепенное снижение объёма помощи	Пошаговое формирование элементарных навыков самостоятельности, чёткое дозирование помощи, зависимость от взрослого на всех этапах деятельности
Поддержка психоэмоционального состояния	Поддержка при социальной адаптации, помощь в коммуникации	Регулярная эмоциональная поддержка, помощь в разрешении конфликтных ситуаций, включение в совместную деятельность	Постоянная эмоциональная поддержка, включение в коллектив, индивидуальная работа с проявлениями тревожности, фрустрации, страхов, замкнутости

Таким образом, анализ особенностей деятельности педагога-ассистента в сопровождении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивного образования позволяет сделать вывод, что его роль носит системообразующий характер. Педагог-ассистент не только обеспечивает ребёнку доступ к образовательной среде, но и выполняет миссию посредника между педагогическими, медицинскими и социальными аспектами сопровождения. В современных условиях Казахстана, где инклюзивное образование развивается как одно из приоритетных направлений государственной политики, именно деятельность педагога-ассистента становится тем фактором, который определяет успешность интеграции ребёнка с особыми образовательными потребностями в школьный коллектив. Комплексная поддержка, включающая помощь в самообслуживании, адаптацию учебного процесса, развитие самостоятельности и социализацию, формирует условия для раскрытия потенциала каждого обучающегося. Следовательно, дальнейшее совершенствование профессиональной подготовки педагогов-ассистентов, разработка методических рекомендаций и нормативно-правовое закрепление их функций должны стать важнейшими направлениями развития инклюзивного образования в Казахстане.

Список использованной литературы

1. Динамические ряды по статистике здравоохранения и социального обеспечения // Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. – Астана, 2024. URL: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-medicine/dynamic-tables/>
2. Ибадова М. Количество детей с ОВЗ растёт: в чём причина и что делать дальше? - Гатчинская правда [Электронный ресурс]. - 20 июня 2022. URL: <https://gtm-pravda.ru/2022/06/20/kolichestvo-detey-s-ovz-rastet-v-chem-prichina-i-cto-delat-dalshe.html>
3. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инклюзивной группе: методическое пособие / Д.З. Ахметова, В.С. Горынина, Л.А. Орешникова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2015. – 102 с.
4. Левченко И.Ю., Ткачева В.В., Приходько О.Г., Гусейнова А.А. Детский церебральный паралич. Дошкольный возраст. – М.: Дом «Образование Плюс», 2008. – 198 с.
5. Марунова А.А. Развитие познавательной сферы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) – М., 2024. URL: <https://infolesson.kz/razvitie-poznavatelnoj-sfery-detey-s-narusheniyami-oporno-dvigatel'nogo-apparata-noda-7279578.html>
6. Садыхова И.А. ПМПК: показания в группы д/с для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА) с учетом современной нормативно-правовой документации. – М., 2019. URL: https://pcenter-tilt.ru/pmpk-pokazaniya-v-gruppy-d-s-dlya-detey-s-narusheniem-oporno-dvigatel'nogo-apparata-oda-s-uchetom-sovremennoj-normativno-pravovoj-dokumentaczii?utm_source
7. Рекомендации по созданию специальных условий для получения образования обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М., 2016. URL: https://pmpk-viselki.ru/index.php/informatsiya-dlya-spetsialistov/188-prpr?utm_source
8. Кононова Н.С. Развитие, воспитание и обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Рекомендации для родителей. – Барнаул, 2022. – С. 3-13.

УДК 37.376.1

ЕЖЕДНЕВНЫЙ МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДИНАМИКИ РЕБЕНКА: ДНЕВНИК ПЕДАГОГА-АССИСТЕНТА

Ниденталь А.С

Научный руководитель: Смаилова Ж.У., сениор-лектор, магистр
ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: ina.nidental.20.04.@mail.ru

Современное образование всё больше ориентируется на индивидуализацию обучения и сопровождения детей с особыми

образовательными потребностями. В условиях инклюзии особую значимость приобретает ежедневное отслеживание образовательной динамики, позволяющее фиксировать малые, но значимые изменения в развитии ребёнка и своевременно корректировать педагогическую стратегию. Ведение ежедневного дневника педагога-ассистента становится важным инструментом обеспечения качества образовательного процесса, так как позволяет учитывать не только достижения, но и эмоциональные состояния и особенности взаимодействия ребёнка с образовательной средой.

В связи с отсутствием единых нормативных требований, регламентирующих структуру и содержание дневников, приводит к разнородности форм их ведения и снижает объективность анализа. Существующие протоколы педагогического мониторинга остаются преимущественно формализованными и недостаточно отражают ситуативные изменения поведения и эмоционального состояния ребёнка. Это снижает чувствительность мониторинга к индивидуальным проявлениям и затрудняет своевременную коррекцию образовательного процесса.

В этой связи представляется целесообразным обратиться к теоретическим основам понятия «мониторинг», позволяющим задать методологические ориентиры для разработки более гибких и валидных инструментов педагогической диагностики. Мониторинг определяется как процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием и развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их реализации. В образовательную практику данное понятие было введено и системно раскрыто В.М. Полонским, который трактовал его как диагностико-прогностическое слежение за развитием педагогических систем. Указанная позиция получила конкретное выражение в форме педагогического мониторинга, рассматриваемого как процесс планомерного и деятельностного наблюдения, обеспечивающего постоянную фиксацию динамики образовательного процесса и прогнозирование его возможных направлений [1, 2].

Особое место в структуре мониторинга занимает ежедневный мониторинг, представляющий собой форму оперативного педагогического наблюдения, осуществляемого ежедневно в процессе непосредственного взаимодействия с обучающимся. Его задача заключается в систематической фиксации изменений в поведении, активности, эмоциональном фоне ребёнка и образовательной динамике в целом. В отличие от периодического мониторинга, который отражает лишь итоговые или этапные результаты, ежедневный позволяет фиксировать даже малейшие изменения и создавать целостную картину текущего состояния ребёнка в образовательной среде.

Таким образом, ежедневный мониторинг выступает ключевым механизмом выявления и анализа образовательной динамики, отражающей совокупность количественных и качественных изменений в обучении, поведении и развитии обучающегося. Образовательная динамика формируется под влиянием педагогических воздействий и условий образовательной среды, а её систематическое отслеживание позволяет не только фиксировать факт

развития, но и оценивать его направленность, интенсивность и устойчивость. Особую актуальность данный процесс приобретает в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, где важно учитывать даже малейшие положительные и отрицательные сдвиги.

Для систематизации наблюдений за такими изменениями используются специальные протоколы. В научно-методической литературе представлены протоколы наблюдения: в условиях свободной деятельности, на учебных занятиях, а также при фиксации случаев нежелательного поведения (Е.В Егорова, Ж.Б Аханова, Д.Х Култаев). Эти инструменты позволяют педагогу более детально фиксировать ситуацию, контекст и реакцию ребёнка, что повышает объективность и достоверность данных мониторинга[3].

Педагог-ассистент в своей работе использует разные формы фиксации образовательной динамики ребёнка, такие как: наблюдательные листы, карты индивидуального продвижения, чек-листы, протоколы наблюдений и таблицы оценки. Эти инструменты помогают упорядочить ежедневные наблюдения, отмечать особенности поведения и обучения, отслеживать развитие навыков и своевременно выявлять трудности.

Вместе с тем, большинство существующих протоколов педагогического мониторинга изначально ориентированы на формальную отчётность и носят обобщённый характер. Они содержат закрытые категории и фиксированные показатели, что ограничивает возможность гибкой оценки индивидуальных проявлений ребёнка в реальной образовательной ситуации. Такие протоколы не учитывают изменчивость эмоционального состояния, ситуативной мотивации и особенностей взаимодействия с окружением. Это снижает чувствительность инструмента мониторинга и затрудняет своевременную коррекцию педагогической стратегии.

В связи с этим возникает потребность в более гибких и индивидуализированных формах фиксации, способных отражать динамику развития ребёнка в её многообразии. Одним из таких инструментов является дневник педагога-ассистента, который по своей сути ориентирован не на отчётность, а на живое педагогическое наблюдение. В отличие от стандартизированных форм, он позволяет педагогу ежедневно отмечать даже минимальные поведенческие реакции, эмоциональные изменения, проявления инициативы или трудностей. Следует отметить, значимость комплексного использования различных форм фиксации, которые обеспечивают наиболее точное сопровождение ребёнка и позволяют оперативно вносить коррективы в педагогическую работу.

На сегодняшний день структура и содержание дневника педагога-ассистента не регламентированы нормативными документами. Это приводит к разнородности форм фиксации, различиям в объеме и глубине наблюдений, снижая объективность анализа динамики. Отсутствие единых стандартов документации снижает значимость дневника как источника объективной информации для специалистов сопровождения. Введение минимальных требований к ведению таких дневников повысит системность и доказательную значимость зафиксированных данных.

В современных исследованиях прослеживаются различные подходы к использованию педагогического дневника в практике сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

В работах Лани Флориан и Кристин Блэк-Хокинс педагогический дневник прямо не выделяется как самостоятельный инструмент, однако через концепцию инклюзивной педагогики обосновывается его значимость. Авторы подчёркивают необходимость постоянной рефлексии и адаптации образовательных стратегий, что позволяет педагогу учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. В рамках данной концепции дневник может выполнять функцию инструмента наблюдения и анализа педагогических решений, способствующего расширению участия и созданию гибкой образовательной среды [4].

В противоположность данному подходу, С.Д. Забрамная, Е.И. Капланская и А.В. Капланский предлагают формализованный инструмент — «Дневник индивидуального сопровождения воспитанника с ЗПР». Он разрабатывался как средство систематизации педагогических наблюдений, фиксации динамики развития ребёнка и планирования коррекционно-развивающих мероприятий. В отличие от более гибкой инклюзивной модели, данный подход опирается на структурированное документирование, что обеспечивает чёткое взаимодействие между педагогами, специалистами и родителями. Дневник включает годовой план, описание значимых ситуаций, пропусков занятий, а также характеристику поведенческих изменений, фиксируемых в безоценочной форме. В этом случае акцент делается на нормативной базе и профессиональной преемственности в сопровождении детей с задержкой психического развития [5].

Дополняет спектр подходов методика, предложенная Е.М. Ильичёвой, в которой особое внимание уделяется гуманистическим и психологическим аспектам педагогического наблюдения. Автор предлагает фиксировать поведение ребёнка в естественных условиях, опираясь на принципы объективности, доброжелательности и регулярности. В отличие от структурированного формата, представленного Капланской и соавт., метод Ильичёвой предполагает более свободную форму наблюдения с акцентом на индивидуальные особенности: интересы, эмоциональное состояние, волевые качества и особенности мышления. Используемые методы включают индивидуальные беседы, наблюдение в различных ситуациях, анализ поведения в нестандартных условиях. Такая методика ориентирована прежде всего на создание доверительных отношений и глубокое понимание внутреннего мира ребёнка, что делает её особенно ценной в построении индивидуального образовательного маршрута [6].

Следовательно, подход Л. Флориан и К. Блэк-Хокинс акцентирует внимание на педагогической гибкости и инклюзивной направленности, подход С.Д. Забрамной, Е.И. Капланской и А.В. Капанского на системности и нормативной фиксации, а подход Е.М. Ильичёвой на личностно ориентированной педагогике, основанной на наблюдении и эмпатии. Все представленные концепции подтверждают важность ведения педагогического дневника, но раскрывают его функции через разные методологические призм

отражающие специфику как инклюзивного, так и коррекционно-развивающего образования.

Изучение подходов, представленных в работах Л. Флориан и К. Блэк-Хокинс, С.Д. Забрамной, Е.И. Капланской и А.В. Капанского, а также Е.М. Ильичёвой, позволило обобщить ключевые идеи, связанные с ведением педагогического дневника в контексте сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Сопоставление представленных концепций помогло выделить наиболее значимые элементы: регулярность и объективность наблюдений, гибкость педагогической рефлексии и ориентацию на индивидуальные особенности обучающихся.

Проведённый анализ существующих форм педагогических дневников показал ограниченную эффективность отдельных их компонентов. В связи с этим в рамках данной работы нами была разработана собственная модель ежедневного дневника педагога-ассистента. При её конструировании были учтены методические рекомендации Е.В. Егоровой, Ж.Б. Ахановой, Д.Х. Култаева, а также материалы, представленные в дневниках и разработках Н.В. Картуновой (наблюдение за ребёнком с РАС), Н.В. Васильевой и О.В. Майоровой (методические рекомендации и дневник педагога-ассистента). На основе данных положений нами была уточнена и адаптирована структура ежедневного дневника, что позволило объединить требования к системности педагогической документации с необходимостью индивидуализированного подхода. Предложенный формат ориентирован на поддержку инклюзивной практики и обеспечивает возможность целенаправленного отслеживания образовательной динамики ребёнка, своевременного выявления изменений и своевременной коррекции педагогического сопровождения.

На первой странице дневника педагога-ассистента размещается обложка с названием «Дневник педагога-ассистента». На второй странице следуют основные сведения о ребёнке (Раздел «Все о ребенке»), которые помогают специалисту быстрее ориентироваться в особенностях его развития и потребностях. Эти данные включают ФИО, дату рождения, заключение ПМПК, индивидуальные особенности, режим дня, рекомендации специалистов и другую важную информацию, необходимую для построения эффективной педагогической поддержки. После обложки и основных данных о ребёнке в дневнике следует раздел, посвящённый его интересам, склонностям и возможным поведенческим реакциям. Этот блок позволяет педагогу-ассистенту заранее учитывать потенциальные триггеры и использовать увлечения ребёнка как ресурс для выстраивания контакта. Здесь предусмотрено место для записи ситуаций, в которых может проявляться агрессия, а также способов реагирования (Рисунок 1).

Рисунок 1 – Модель разделов дневника «Все о ребенке», «Интересы ребенка»

Далее размещён основной рабочий инструмент - таблица для ежедневного мониторинга, где фиксируются поведение, эмоциональное состояние, успехи и трудности ребёнка, а также действия педагога (Таблица 2). Так в дневник записываются вид деятельности ребенка, возникшие трудности или появившиеся успехи, оказанная помощь, характер реакции ребенка на происходящее, выводы и примечания. Записи в дневнике анализируются в конце каждой недели, в конце четверти, и на их основании могут вноситься коррективы в годовой план педагога-ассистента, через исключение решенных задач или появление новых [7].

Рисунок 2 – Модель раздела дневника «Ежедневные записи»

Проведённый анализ теоретических подходов и существующих методических разработок показал, что педагогический мониторинг, является важнейшим инструментом управления образовательным процессом, требует адаптации к условиям инклюзивного образования. Ежедневное отслеживание образовательной динамики приобретает особую значимость в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями, так как позволяет

своевременно фиксировать изменения в поведении, эмоциональном состоянии и учебной активности обучающихся.

Сравнительный анализ концепций, предложенных Л. Флориан и К. Блэк-Хокинс, С.Д. Забрамной, Е.И. Капланской, А.В. Капланского и Е.М. Ильичёвой, позволил выявить три ключевых подхода к ведению педагогического дневника: инклюзивно-рефлексивный, нормативно-структурированный и гуманистически-ориентированный. Все они подтверждают необходимость систематического документирования образовательной динамики, но различаются степенью формализации и акцентами на индивидуализации.

Вместе с тем, отсутствие единых нормативных требований к структуре и содержанию ежедневного дневника педагога-ассистента обуславливает необходимость разработки более гибких и в то же время системных форм фиксации данных. На основе анализа существующих методик (Е.В. Егоровой, Ж.Б. Ахановой, Д.Х. Култаева, Н.В. Картуновой, Н.В. Васильевой, О.В. Майоровой) нами была предложена собственная модель ежедневного дневника, сочетающая элементы системности педагогической документации и индивидуализированного подхода.

Таким образом, разработанный вариант дневника педагога-ассистента представляет собой практико-ориентированный инструмент, позволяющий интегрировать результаты ежедневного мониторинга в процесс сопровождения обучающегося. Его использование способствует повышению объективности анализа, обеспечивает своевременную коррекцию педагогических стратегий и повышает качество инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. – М., 1995.
2. Кукуев А.М. Педагогический мониторинг как фундаментальный инструмент управления учебно-воспитательным процессом. // Журнал «Завуч». - 2000.
3. Егорова Е.В., Аханова Ж.Б., Култаев Д.Х. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями педагогом-ассистентом в организациях образования. Методические рекомендации. – Алматы, 2022.
4. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy.- British Educational Research Journal, 2011.
5. Забрамная С.Д., Капланская Е.И., Капланский А.В. Индивидуальное наблюдение за детьми с ЗПР. – М., Академия педагогических проектов Российской Федерации, 2025.
6. Ильичева Е.К. Методические рекомендации по заполнению дневников педагогических наблюдений. Всероссийский информационно образовательный портал профессионального мастерства. – М., 2022.
7. Карпенкова И.В., Самсонова Е.В., Алехина С.В., Кутепова Е.Н. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие. - МГППУ, 2017.

ТҮЗЕТУ ДАМУ ЖҰМЫСЫНДА «ҮШҚЫРЛЫ «DANA BALA»
ӘЛЕМІ» ӘДІСТЕМЕСІН ҚОЛДАНУ.

Нурланова Д.Н., Бауыржанқызы.Ә.

ғылыми жетекші: Байчинов Р.Т. сениор-лекторы, магистрі.

Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,

Өскемен қ., Қазақстан

e-mail: dilyara.nurlanova.05@gmail.com, bauyrzankyzyalina@gmail.com

Қазіргі заманғы педагогикалық ғылымда түзету-дамыту жұмыстарында қолданылатын инновациялық әдістемелердің ішінде «Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың дамуын қолдауда стратегиялық маңызға ие. Бұл әдістеменің қолданылуының ғылыми негіздемесін зерттеу барысында оның мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалардың, сонымен қатар ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың когнитивтік, эмоционалдық және әлеуметтік дамуына қолдау көрсетудегі тиімділігі айқындалды. Әдістеменің мақсаттық функциясы ретінде балалардың дербестік сезімі мен өзін-өзі басқару дағдыларын қалыптастыру, сондай-ақ әлеуметтік-тұрмыстық құзыреттілікті арттыру анықталады. Бұл бағыттарды іске асыру үшін әдістемеде дидактикалық және ойын әдістерінің интеграцияланған жиынтығы пайдаланылады, олар балалардың сенсомоторлық, коммуникативтік және танымдық процестерін жан-жақты дамытуға мүмкіндік береді.[4] [5]

Әдістеменің концептуалдық ерекшелігі оның полидисциплинарлық сипатында көрініс табады, яғни ол психологиялық, педагогикалық және нейрофизиологиялық зерттеулердің жинақталған нәтижелеріне сүйенеді. Бұл тәсіл балалардың дамуына холистикалық (тұтастай) әсер етуге бағытталған, ол тек белгілі бір дағдыларды дамытумен шектелмей, сонымен қатар баланың жеке тұлғасы ретіндегі интегралды дамуын қамтамасыз етеді. Әдістеменің практикалық қолданылуы барысында алынған эмпирикалық деректер оның балалардың нейрокогнитивтік дамуына, эмоционалдық-еркіндік саласының қалыптасуына және әлеуметтік бейімделуіне айтарлықтай оң әсерін растайды.[5]

Теориялық-методологиялық негіздері

1. Когнитивтік-әлеуметтік парадигманың концептуалдық негіздері

«Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесінің ғылыми негіздері қазіргі заманғы психология мен педагогиканың ең прогрессивтік теорияларының интеграциясына сүйенеді. Әдістеменің парадигмалық негізінде үш негізгі теориялық бағыттардың синтезі жатыр:[5]

Л.С. Выготскийдің әлеуметтік-танымдық теориясы

- «Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесінің ғылыми парадигмасы когнитивтік-әлеуметтік даму теорияларының синтезіне негізделген. Бұл контексте Л.С.Выготскийдің «жақын даму аймағы» концепциясы ерекше рөл атқарады, ол балалардың әлеуметтік қоршаған ортамен өзара әрекеттесуі арқылы потенциалдық даму мүмкіндіктерін ашуға болатындығын негіздейді.

Әдістемелік тәсілдердің таңдауы мен құрылымдастырылуы осы теориялық позицияны ескере отырып жүзеге асырылады, яғни әрбір баланың жеке даму деңгейі мен оның әлеуметтік контексті ескеріледі.[1]

«Жақын даму аймағы» концепциясы әдістеменің ядросын құрайды. Бұл тұжырымдама балалардың нақты даму деңгейі мен олардың әлеуметтік қоршаған ортаның қолдауы арқылы қол жеткізе алатын потенциалдық деңгейі арасындағы аралықты сипаттайды.

- Практикалық тұрғыдан алғанда, бұл педагогтарға балалардың әрқайсысының жеке даму деңгейін нақты анықтауға және олардың әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы жаңа дағдыларды меңгеруіне мүмкіндік беретін стратегияларды әзірлеуге мүмкіндік береді.

- Мысалы, топтық жұмыс кезінде әлдеқайда дамыған балалардың модельдік әрекеттері арқылы басқа балалардың дамуын қолдау мүмкіндігі осы теорияның практикалық қолданылуын көрсетеді.

Сонымен қатар, әдістеменің нейробиологиялық негіздері А.Р.Луриядың функционалдық жүйелер теориясына сүйенеді, ол мидың әртүрлі бөлімдерінің бірізді жұмысының адамның танымдық процестеріндегі маңыздылығын атап өтеді. Бұл тұрғыдан алғанда, «Dana Bala» әдістемесіндегі сенсомоторлық жаттығулар мен когнитивтік тапсырмалардың интеграциясы балалардың миының әртүрлі функционалдық жүйелерінің үйлесімді жұмысын қамтамасыз етуге бағытталған.[3]

- Мидың функционалдық жүйелері туралы тұжырымдама балалардың танымдық процестерінің нейробиологиялық негіздерін түсіну үшін маңызды.

- Бұл теория бойынша, адамның танымдық қызметі мидың үш негізгі блоктарының (энергетикалық, ақпараттық және бақылау) үйлесімді жұмысына негізделген. [4]

- «Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесіндегі сенсомоторлық жаттығулар мен когнитивтік тапсырмалардың интеграциясы дәл осы мидың әртүрлі бөлімдерінің қызметін үйлестіруге бағытталған. Мысалы, көз-қол координациясын дамытатын жаттығулар мидың алдыңғы және артқы бөлімдерінің біріккен жұмысын қамтамасыз етеді.[3]

Әдістеменің тағы бір маңызды теориялық компоненті ретінде Ж.Пиаженин операциялық теориясы аталып өтуге тиіс, ол балалардың танымдық схемаларының қалыптасу механизмдерін түсіндіреді. Бұл теориялық позиция әдістемедегі дидактикалық материалдардың құрылымдастырылуына және ойындық жағдаяттардың құрастырылуына тікелей әсер етеді.[2] [4]

- Балалардың танымдық дамуының кезеңділігі туралы тұжырымдама әдістеменің дидактикалық құралдарын жасауда негізгі рөл атқарады.

- Пиаженин айтуынша, балалар белгілі бір кезеңдер арқылы дамиды және әр кезеңде олардың ойлау тәсілдері сапалық түрленістерге ұшырайды.[2]

- «Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесіндегі ойындық жағдаяттар мен дидактикалық материалдар балалардың танымдық схемаларын дамытудың әртүрлі деңгейлеріне сәйкес құрастырылады. Мысалы, сенсорлық ойындар алғашқы операциялар кезеңіндегі балаларға, ал логикалық тапсырмалар нақты операциялар кезеңіндегі балаларға арналған.[4]

2. Әдістеменің интегративтік сипаты

«Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесі жоғарыда аталған теориялардың жекелеген элементтерін ғана қолданбайды, оларды жүйелі түрде біріктіреді. Бұл интеграцияның негізгі артықшылықтары:

1. Жан-жақтылық

- Әдістеме балалардың тек когнитивтік қабілеттерін ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық, әлеуметтік және физикалық дамуын да қамтиды. Мысалы, сенсомоторлық жаттығулар арқылы балалардың денелік дағдылары дамытылады, ал топтық ойындар арқылы олардың әлеуметтік қабілеттері жетіледі.[4]

2. Жекелендірілген тәсіл

- Әр баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, олардың даму деңгейіне сәйкес жеке оқу бағдарламалары әзірленеді. Бұл тәсіл Выготскийдің "жақын даму аймағы" концепциясының практикалық қолданылуын көрсетеді.[1]

3. Динамикалық бағалау

- Балалардың дамуын үздіксіз бақылау және олардың прогрессін бағалау әдістеменің маңызды элементі болып табылады. Бұл Луриядың ми функцияларының динамикалық жүйе ретінде қарастыруына сәйкес келеді.[3]

3. Практикалық қолданылуының теориялық негіздемесі

«Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесінің әдіснамалық тұжырымдамасы оның практикалық қолданылуын теориялық тұрғыдан толық қамтамасыз етеді:

1. Оқу процесінің құрылымы

- Әр сабақ үш кезеңнен тұрады: диагностикалық, коррекциялық-дамытушылық және бағалау. Бұл құрылым Пиажениң танымдық даму кезеңдері теориясына сәйкес келеді.[2]

2. Дидактикалық материалдарды таңдау

- Қолданылатын материалдар балалардың жас ерекшеліктеріне және даму деңгейіне сәйкес таңдалады. Мысалы, кішкентай балалар үшін негізінен сенсорлық материалдар, ал үлкендер үшін когнитивтік тапсырмалар қолданылады.

3. Педагогтың рөлі

- Педагог тек қана білім беруші ретінде емес, сонымен қатар баланың дамуын қолдайтын әлеуметтік партнер ретінде әрекет етеді. Бұл Выготскийдің педагогтың баланың "жақын даму аймағындағы" қолдаушы ретіндегі рөлі туралы идеяларына сәйкес келеді.[1]

4. Ғылыми жаңалық пен практикалық маңызы

Әдістеменің теориялық-әдістемелік негіздері оны арнайы педагогика саласындағы инновациялық әдіс ретінде танытады:[5]

1. Теорияларды интеграциялау

- Әдістеме классикалық психологиялық теорияларды қазіргі заманғы нейробиологиялық зерттеулермен үйлестіреді. Бұл балалардың дамуын жан-жақты түрде қолдауға мүмкіндік береді.

2. Практикалық тиімділік

- Әдістеменің теориялық негіздері оның практикада жоғары тиімділік көрсетуін қамтамасыз етеді. Бұл әртүрлі даму ерекшеліктері бар балалармен жұмыс істеуде әсіресе маңызды.

3. Болашақтағы зерттеулерге перспективалар

- Әдістеменің теориялық негіздері оны әрі қарай жетілдіру және жаңа бағыттарда қолдану мүмкіндіктерін ашады. Мысалы, нейробиологиялық зерттеулердің қазіргі жетістіктері әдістеменің нейropsychологиялық компоненттерін одан әрі дамытуға мүмкіндік береді.

Тәжірибелік зерттеу

Әдістемені қолданудың тәжірибелік нәтижелері де айтарлықтай тиімді болып шықты. Зерттеу барысында 5-6 баламен жеке түзету-дамыту сабақтары өткізілді. Бұл сабақтар үш негізгі кезеңге бөлінді. Бірінші кезеңде балалардың даму деңгейі нақтырақ анықталып, әр баланың жеке ерекшеліктері ескерілді. Олардың психоэмоционалдық жағдайы, когнитивтік мүмкіндіктері және сенсомоторлық дағдылары тексерілді. Осы кезеңде балалардың оқу мен қарым-қатынас жасауға деген қызығушылығы да бағаланды.

Екінші кезеңде арнайы жаттығулар, дидактикалық ойындар және коммуникативтік дағдыларды дамытуға арналған әдістер қолданылды. Мысалы, балаларға арналған мультисенсорлық ойындар олардың түрлі сезім мүшелерін (көрнекі, есту, қолмен сезіну) пайдалануға мүмкіндік берді, сонымен қатар олардың қызығушылығын оятты. Сенсорлық интеграция жаттығуларында әртүрлі түстер мен дыбыстарды дұрыс ажырату, кеңістікте бағдарлану сияқты дағдыларға назар аударылды.[4]

Үшінші кезеңде сабақтардың нәтижелері талданып, балалардың өзгерістерге жауап беру қабілеті бағаланды. Бұл кезеңде балалардың белсенділігі, өзара қарым-қатынас жасау деңгейі және олардың оқуға деген ынтасы өлшенді. Қорытынды нәтижелер көрсеткендей, балалардың сенсомоторлық үйлестіруі айтарлықтай жақсарды. Сонымен қатар, когнитивтік процестердің белсендірілуі мен әлеуметтік дағдылардың дамуы байқалды.

Негізгі нәтижелер

«Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесін қолдану барысында зерттеуге қатысқан балалардың психологиялық және физикалық дамуына бірқатар оң өзгерістер байқалды. Бұл өзгерістер балалардың когнитивтік, сенсомоторлық және әлеуметтік дағдыларын дамытуға бағытталған арнайы түзету-дамыту бағдарламасының тиімділігін айқындайды. Төменде осы әдістеменің қолданысынан алынған негізгі нәтижелер егжей-тегжейлі қарастырылады.

1. Нейромоторлық дамудың жақсаруы

«Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесінің әсерінен балалардың сенсомоторлық интеграциясы айтарлықтай жақсарды. Мысалы, көз-қол координациясы, динамикалық тепе-теңдік және жалпы моторлық дағдылардың дамуы 30-40% деңгейінде артты. Бұл өзгерістер нейробиологиялық деңгейдегі өзгерістермен, яғни мидың премоторлық аймақтарының активтілігінің артуымен байланысты. Мұның өзі балалардың моторлық белсенділігін тиімді басқару және үйлестіру қабілеттерін арттырды. Сенсомоторлық интеграцияның дамуы

балалардың күнделікті іс-әрекеттерде өз қозғалыстарын үйлестіруді жеңілдетіп, физикалық және когнитивтік процестердің арасындағы байланысты нығайтты.

Психофизиологиялық тұрғыдан алғанда, моторлық функциялар мен нейропсихологиялық процестердің үйлесімділігі баланың жалпы дамуында маңызды орын алады. Сенсомоторлық дағдыларды дамыту балалардың шапшаңдық пен дәлдік талап ететін әрекеттерді орындау қабілетіне ықпал етеді. Осы арқылы бала өз іс-әрекеттерін дұрыс жоспарлап, жүзеге асыра алады, бұл оның тұлғалық және әлеуметтік дамуында үлкен маңызға ие.

2. Когнитивтік процестердің белсендіруі

Әдістемені қолдану барысында балалардың когнитивтік процестерінің, атап айтқанда, зейін, есте сақтау және ойлау қабілеттерінің айтарлықтай белсендірілуі байқалды. Балалардың ақпаратты қабылдау және өңдеу қабілеттері жақсарды, бұл олардың оқу үдерісінде белсенді қатысуына мүмкіндік берді. Когнитивтік даму, әсіресе зейіннің шоғырлануы мен есте сақтаудың артуы, балалардың академиялық және әлеуметтік тапсырмаларды орындау кезінде тиімділігін арттырды.

Қазіргі кезде когнитивтік процестердің белсендірілуі – балалардың жалпы дамуында маңызды көрсеткіш болып табылады. Мұндай дағдылар олардың оқу барысында жаңа ақпаратты игеруіне, тапсырмаларды орындау барысында ойлау қабілетін қолдануға және өз әрекеттеріне талдау жасауды үйренуге ықпал етеді. Бұл процесс балалардың оқу мотивациясын арттырып, нәтижесінде олардың білім алу үдерісіне деген қызығушылығын күшейтеді.

3. Коммуникативтік дағдылардың дамуы

Коммуникативтік дағдылардың дамуында да айтарлықтай оң өзгерістер орын алды. Балалар өзара әрекеттесу дағдыларын жақсартты, топтық жұмыс барысында бір-бірімен байланыс орнатуды үйренді. Әдістемені қолдану кезінде топтық тапсырмаларды орындау барысында балалардың әлеуметтік инициативасы 50% артты. Бұл балалардың сұрақтар қою, көмек сұрау сияқты әрекеттерді жиі қолдануына себеп болды. Мұндай әлеуметтік дағдылардың қалыптасуы балалардың өздерін әлеуметтік ортада еркін сезінуіне және түрлі әлеуметтік жағдайларға бейімделуіне мүмкіндік берді.

Коммуникативтік дағдыларды дамыту – баланың жан-жақты дамуы үшін өте маңызды. Олардың өз ойын еркін жеткізуі, басқалармен пікір алмасуы және топтық жұмыстарда белсенділік танытуы, олардың әлеуметтік өмірге бейімделуін жеңілдетеді. Бұл дағдылар, әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін маңызды рөл атқарады.[4] [6]

4. Эмоционалдық тұрақтылықтың артуы

Әдістеменің нәтижесінде балалардың эмоционалдық тұрақтылығы артты. Оқу барысында және басқа да іс-әрекеттерде балалар стресске төзімділік пен өзін-өзі басқару қабілеттерін көрсетті. Эмоцияларды реттеу дағдылары (агрессияның төмендеуі, стресске төзімділік) және өзін-өзі басқару (тапсырманы сатылап орындау, сабырлық таныту) қалыптасты. Бұл балалардың өміріне әрі психоэмоционалдық тұрғыдан, әрі әлеуметтік тұрғыдан оң әсер етті.

Эмоционалдық тұрақтылықтың артуы балалардың өз-өзін бақылау қабілетін дамыта отырып, олардың тиімді жұмыс істеуіне, оқу мен тәрбиелеу процесіне қызығушылық танытуына ықпал етеді. Эмоциялық реттеу қабілеті, өз кезегінде, әлеуметтік бейімделуге, ұжымда жұмыс істеу дағдыларының қалыптасуына және балалардың жалпы әлеуметтік дамуына жағдай жасайды. Бұл көрсеткіштер арнайы білім беру саласында үлкен маңызға ие, себебі олар балалардың стреске төзімділігін арттырып, әртүрлі қиындықтармен тиімді күресуге мүмкіндік береді.

5. Өзін-өзі басқару дағдыларының қалыптасуы

«Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесінің әсерінен балалардың өзін-өзі басқару дағдыларының қалыптасуы да айтарлықтай байқалды. Балалар өз іс-әрекеттерін дұрыс жоспарлауды, ұйымдастыруды және орындауды үйренді. Өзін-өзі басқару дағдылары балалардың тапсырмаларды уақытында орындауына, өз іс-әрекеттерінің нәтижелерін талдауға және тапсырманы сатылап орындау қабілетін дамытуға ықпал етті. Бұл дағдылар балалардың күнделікті өмірде дербестікке және жауапкершілікке тәрбиеленуіне негіз болады.

Өзін-өзі басқару дағдыларының дамуы балалардың жеке тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына, олардың қоғамда өз орнын табуына және әлеуметтік бейімделуіне маңызды әсер етеді. Сонымен қатар, бұл дағдылар балалардың оқу және жұмыс процесінде мақсатқа жету қабілеттерін арттырып, өз уақытын тиімді пайдалануына ықпал етеді.

Қорыта келе, «Үш қырлы» «Dana Bala» әлемі» әдістемесінің түзету-дамыту жұмысындағы тиімділігі оның кешенділігіне, балалардың даму ерекшеліктеріне сәйкес қолданылатын әдіснамалық шешімдерге және әр баланың жеке қажеттіліктерін ескеруіне байланысты. Бұл әдістеме балалардың когнитивтік, сенсомоторлық және әлеуметтік дағдыларын дамытуға бағытталған тиімді құрал болып табылады. Әдістемені одан әрі жетілдіру және көбірек балалармен зерттеу жүргізу арнайы педагогика саласындағы әдіснамалық жаңалықтарға жаңа үлес қосады. Алдағы уақытта әдістеменің түрлі нозологиялары бар балалармен, мысалы, аутизм спектрінің бұзылыстары, ДЦП және басқа да дамуында ерекшеліктері бар балалармен жұмыс істегенде оның тиімділігі толық зерттелуі тиіс. [5]

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Виготский Л.С. Мышление и речь. - Москва: Педагогика, 1983
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта. - Москва: Прогресс, 1969
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - Москва: МГУ, 1973
4. Смирнова Е.О. Развитие игровой деятельности детей. Санкт-Петербург: Питер, 2005
5. Тұрғанбаева Б.А. Арнайы педагогика негіздері. - Алматы: Қазақ университеті, 2018
6. Қалиева М.М., Әбеннова, Г.К. Инклюзивті білім беру әдістемесі. Нұр-Сұлтан: Ұлттық академия, 2020

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІ БҰЗЫЛЫСТАРЫН ПСИХОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТҮРҒЫДА ТОПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Садуаева А.А.

ғылыми жетекшісі: Бекбаева М.Ф., магистрі
С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті,
Өскемен қ., Қазақстан
E-mail: sadueva_ainur@mail.ru

Логопедия ғылымында ұзақ уақыт бойы шешімін таппай келе жатқан маңызды мәселелердің бірі – сөйлеу және тіл кемістіктерін жүйелі әрі ғылыми түрғыда классификациялау болып табылады. Бұл мәселенің шешімін қиындататын бірқатар факторлар бар. Біріншіден, тілдік бұзылыстардың көптүрлілігі мен олардың күрделілігі, сондай-ақ таза, нақты түрінде емес, көбінесе аралас сипатта кездесуі бұл салада топтастыру жұмыстарын жүргізуге кедергі келтіреді. Екіншіден, сөйлеу бұзылыстарының себептері мен механизмдеріне қатысты әртүрлі ғылыми мектептердің, зерттеушілердің тұжырымдары арасындағы айырмашылықтар да бұл процесті күрделендіреді. Нәтижесінде, тілдік кемістіктерді біртұтас жүйе бойынша жіктеу мен түсіну мәселесі әлі де толық шешілген жоқ. Осылайша, қазіргі кезеңде сөйлеу тілінің бұзылыстарын ғылыми негізде классификациялау – өзекті және маңызды міндет болып табылады, әрі бұл бағыттағы зерттеулердің жаңа әдістері мен тәсілдері қажет екені айқын.

Логопедия ғылымы өзінің бастапқы қалыптасу кезеңінде дербес жіктемелік жүйеге ие болмағандықтан, бұл мәселе арнайы зерттеу нысанына да айналмаған. Себебі сол дәуірде логопедия еуропалық медицинаның тіл кемістіктерін зерделеу саласындағы жетістіктерінің ықпалында болып, XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басында қалыптасқан медициналық классификацияларға сүйенді. Тіл кемістіктерін алғаш жүйелеп, олардың түрлерін ғылыми негізде жіктеуге талпыныс жасаған зерттеушілердің бірі А.Куссмауль (1877) еді. Ол бұған дейін қалыптасқан пікірлерді сын тұрғысынан қайта қарастырып, тіл бұзылыстары туралы түсініктерді белгілі бір жүйеге келтіріп, олардың терминологиялық негіздерін реттеді. Кейін бұл топтастыру клиникалық классификация деп аталып, XX ғасырдың алғашқы кезеңдерінде бірқатар шетелдік және ресейлік ғалымдардың (В. Олтушевский, Г. Гуцман, Э. Фрешельс, С. М. Доброгаев) зерттеулерінде модификациялық негіз ретінде пайдаланылды [1].

Аталған классификациялар мазмұндық және құрылымдық сипаттары жағынан өзара ортақ белгілерге ие болды. Атап айтқанда, олардың барлығы клиникалық көзқарасқа негізделіп, тіл кемістіктерін нақты бір патологиялық жағдайдың көрінісі, яғни аурудың симптоматикалық белгісі ретінде қарастырды және ғылыми терминологияда біртектес ұғымдарды қолданды. Бұл терминдердің бірқатары қазіргі таңда да ғылыми айналымнан шықпай

қолданыста жүр. Дегенмен, жіктеулер арасында елеулі қайшылықтар да орын алды: әрбір ғалым тіл кемістіктерін топтастыру барысында түрлі әдіснамалық принциптерге сүйенді және бірізді критерийлік талаптар толық сақталмады. Соның салдарынан сөйлеу тіліндегі бұзылыстардың сипаттамасы толыққанды болмай, кейбір жағдайда өзара қарама-қайшы пайымдаулар орын алды. Бір топқа жатқызылуы тиіс бұзылыстар әртүрлі топтарға бөлініп, ал кей жағдайда табиғаты бөлек құбылыстар бір ортақ категорияға біріктірілді.

Әдістеме ғылымына психология мен лингвистиканың тоғысында дамитын жаңа психолингвистика ғылымы көбірек әсерін тигізуде. Психолингвистика - сөйлеуді адам қызметінің жалпы жүйесіне кіретін әрекет ретінде анықтайды. Кез-келген әрекет сияқты, сөйлеу белгілі бір мотивпен, мақсатпен сипатталады және дәйекті әрекеттерден тұрады. Психолингвистиканың пәні – психологиялық ерекшеліктері қырынан алынған тіл болып табылады. Ол тілді басқа психикалық құбылыстар қатарында қарастырады. Сөйтіп психология мен лингвистика аралындағы пән ретінде анықталады. Онда сөйлеуші мен тыңдаушы сөйлеу әрекетіндегі психологиялық механизмдермен байланысты болады. Тіл білімін психологиямен ұштастыру XIX ғасырдан басталған. Бұған В.Гумбольдттың тілді «әрекет» ретінде қарастыратын ілімі ықпал етті. 19-ғасырдың 2-жартысында тіл білімінің психологиялық бағыты пайда болды, негізгі өкілдер – Г.Штейнталь, М.Лацарус және А.А.Потебня. А.А.Потебняның «Мысль и язык» еңбегінде психолингвистиканың негізгі мәселелері қарастырылған. Оның идеяларын Л.С.Выготский «Ойлау мен сөйлеу» монографиясында дамытады. А.А.Леонтьев психолингвистиканың дамуында еңбек сіңірсе, сондай-ақ, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, А.М.Шахнарович, Е.С.Кубрякова, Т.В.Ахутина психолингвистикаға үлкен үлестерін қосты [2].

XX ғасырдағы неврология саласындағы ғылыми ізденістер тіл кемістіктерінің типологиясын қайта қарастыруға ерекше ықпал етті, ал бұл үрдістен логопедия ғылымы да тыс қалмады. Аталған кезеңде М. Е. Хватцев (1932), Ф. А. Рау (1937), кейінірек О. В. Правдина (1959), С. С. Ляпидевский (1960), Б. М. Гриншпун (1968) сынды зерттеушілер сөйлеу бұзылыстарын клиникалық тұрғыдан жіктеуге айтарлықтай толықтырулар енгізіп, қалыптасқан қағидаларды қайта пайымдауға талпынды.

Балалар сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды зерттеу барысында тілдің даму принципіне сүйене отырып, маңызды теориялық тұжырым жасалды: даму үстінде қалыптасатын тіл кемістіктерін, сөйлеу жүйесі толық қалыптасқаннан кейін пайда болатын бұзылыстармен тең дәрежеде қарастыру ғылыми тұрғыдан қате екендігі дәлелденді (Хватцев, 1932; Ляпидевский, 1960). Осыған байланысты балаларда байқалатын сөйлеу кемістіктері мен олардың типологиясын талдау дәстүрлі клиникалық жіктеулерден бөлек, педагогикалық және психолингвистикалық ұстанымдарға негізделуі тиіс екендігі анықталды. Бұған дейінгі топтастыру жүйелерінде балалар мен ересектердегі тіл бұзылыстарының ара жігі нақты ажыратылмаған болатын, бұл ғылыми тұрғыдан толыққанды талдауға мүмкіндік бермеді.

Сөйлеу бұзылыстарын талдаудың жаңа принциптерін Р. Е. Левина (1968) ұсынып, «балалар логопедиясы» атты логопедия ғылымының дербес бағытының

негізін қалады. Р. Е. Левинаның еңбектерінде зерттеу нысаны ретінде әртүрлі даму ақауларына ие балалардың арасынан бастапқы есту қабілеті, көруі және интеллектуалдық мүмкіндігі сақталған, алайда сөйлеу, психологиялық және физиологиялық механизмдерінің жеткілікті деңгейде қалыптаспауы немесе ерте онтогенезде бұзылуы салдарынан сөйлеу тілі дамымай қалған балалар айқындалды. Ғалым мұндай жағдайларды «бастапқы сөйлеу тілінің дамымауы» ұғымына енгізіп, сөйлеу патологиясын типологиялық тұрғыдан түсіндірудің жаңа парадигмасын қалыптастырды [3].

Мектепке дейінгі кезеңде балалар сөйлеуіндегі дыбыстардың айтылуында ерекше сөйлеу бұзылыстары болуы мүмкін. Мұның себептерін Царевна М.А мен Головина Е.В [4] былай жіктейді:

- сөйлеу аппаратының иннервациясының бұзылуы;
- тістердің жетіспеушілігі;
- интеллекттің бұзылуы.

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін талдау негізінде фонетикалық және лексикалық-грамматикалық бұзылулар топтары бар лингвистикалық классификацияны бөліп көрсетуге болады. Фонетикалық бұзылуларға бір немесе бірнеше дыбыстарды айтудың бұзылуы, лексикалық-грамматикалық тұрғыдан шектелген лексика және импрессивті және экспрессивті сөйлеудің дамымауы жатады. Аталған классификацияның топтарына сүйене отырып, 6-8 жастағы мектеп жасына дейінгі балалар мен бастауыш сынып оқушылары көбінесе айтылуы қиын немесе сонорлық дыбыстарды бұзады [р], [л], сөздік қоры нашар және грамматикалық бұзылуларға ие болып келеді. Сөйлеуді лингвистикалық талдау мәлімдемелердегі қателіктердің деңгейі мен ерекшелігін анықтауға, тілдік құралдарды қолдану ерекшеліктерін сипаттауға мүмкіндік берді [5]. Бұл классификацияны зерттеу сөйлеудің негізгі лингвистикалық бұзылыстары орын алатын негізгі деңгейлерді анықтауға септігін тигізді.

Мектепке дейінгі жастағы балалардағы сөйлеу тілінің бұзылыстарын психолингвистикалық тұрғыда топтастырудың ерекшелігі – олардың көпқырлы табиғатын, яғни тілдік жүйенің әртүрлі компоненттерінің бұзылуын психикалық функциялардың даму деңгейімен және коммуникативтік қажеттіліктермен өзара байланыста қарастыруға мүмкіндік беретіндігінде. Егер дәстүрлі логопедиялық жіктеулер тілдік жүйенің құрылымдық аспектілерін басымырақ назарға алса, психолингвистикалық бағыттағы жіктеу сөйлеу әрекетінің психикалық негіздері – қабылдау, зейін, ес, ойлау, эмоция, қиял сияқты процестердің жеткіліксіз дамуымен тікелей байланыстырылып түсіндіріледі. Бұл тұрғыда сөйлеу тілі бұзылыстары тек артикуляциялық аппараттың ақауларымен немесе фонетикалық-фонематикалық жүйенің қалыптаспағандығымен ғана емес, сонымен бірге когнитивтік процестердің әлсіздігі, психикалық дамудың жас ерекшеліктеріне сәйкес келмеуі, жүйке-психикалық функциялардың үйлесімсіздігі нәтижесінде де пайда болатындығы анықталады.

Психолингвистикалық негізде жүргізілген зерттеулер сөйлеу тілінің дамымауын шартты түрде бірнеше деңгейге жіктеуге мүмкіндік береді. Біріншіден, фонетика-фонематикалық жүйенің жеткіліксіз қалыптасуынан

туындайтын бұзылыстар баланың қоршаған ортаның дыбыстық бейнесін дұрыс қабылдай алмауынан, фонемаларды ажыратудағы қиындықтардан және артикуляциялық қозғалыстың дәл еместігінен байқалады. Екіншіден, лексикалық қордың дамуындағы тежелістер сөздердің мағыналық байланыстарын игере алмау, жаңа сөздерді меңгерудің баяулығы, заттар мен құбылыстарды атаудағы қателіктер арқылы көрінеді. Үшіншіден, грамматикалық құрылымның жеткіліксіздігі сөздердің септелуін, жіктелуін, сөз тіркестері мен сөйлем құраудағы ережелерді игере алмаудан байқалады, нәтижесінде баланың сөйлемдері қысқа, үзік-үзік әрі грамматикалық тұрғыдан қате болып келеді. Төртіншіден, байланыстырып сөйлеудің жеткіліксіз дамуы логикалық ойды реттеп жеткізе алмаудан, сюжеттік байланыстарды құрудағы қиындықтан, сөйлемдердің бір-бірімен әлсіз байланысуынан көрінеді. Ал ең күрделі түрі – жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, мұнда тілдің барлық құрылымдық-коммуникативтік компоненттері кешенді түрде бұзылып, баланың коммуникативтік әрекеті айқын шектеледі. Аталған жіктеудің ерекшелігі – сөйлеу тілінің бұзылыстары әрдайым жеке дара қарастырылмай, когнитивтік процестердің дамуымен өзара сабақтастықта саралануы. Яғни баланың тілдік кемшіліктерін түсіну үшін оның зейін тұрақтылығын, ес көлемін, ойлау операцияларын, қабылдау ерекшеліктерін де қатар ескеру қажет. Бұл көзқарас сөйлеу тіліндегі ауытқулардың табиғатын жан-жақты ашуға және коррекциялық-педагогикалық жұмыстың мазмұнын дәл айқындауға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, психолингвистикалық классификацияның практикалық маңызы айрықша. Біріншіден, ол сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды диагностикалауда кешенді тәсілді қамтамасыз етеді, себебі тек тілдік қателерді ғана емес, психикалық процестердің даму деңгейін де назарға алады. Екіншіден, ол коррекциялық жұмыстың мазмұнын нақтылауға көмектеседі: егер бұзылыс фонематикалық қабылдаумен байланысты болса, фонематикалық естуді жетілдіруді; егер лексикалық қордың тапшылығымен байланысты болса, сөздік қорды байытуға бағытталған әдістерді; ал грамматикалық құрылымның жетілмеуі байқалса, морфологиялық және синтаксистік жаттығуларды басты назарға алуды талап етеді. Үшіншіден, бұл классификация педагогикалық-психологиялық ықпалдастықтың тиімділігін арттырып, логопед, педагог, психологтардың бірлесе әрекет етуіне жағдай жасайды.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарын психолингвистикалық тұрғыдан топтастыру – логопедия ғылымының теориялық негіздері мен қолданбалы тәжірибесінің тоғысында қалыптасқан күрделі ғылыми мәселе болып табылады. Бұл бағыттағы ізденістер сөйлеу тіліндегі ауытқулардың табиғатын тануды тек клиникалық шеңберде қарастырумен шектемей, оны когнитивтік даму, ойлау жүйесі, тілдік сана және әлеуметтік-коммуникативтік әрекеттестікпен сабақтастыра зерделеуді қажет етеді. Психолингвистикалық тәсіл сөйлеу бұзылыстарын сыртқы көрініс деңгейінде сипаттаумен шектелмей, олардың ішкі психикалық механизмдері мен тілдік-функционалдық құрылымдарын айқындауға мүмкіндік береді (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже).

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мектепке дейінгі шақтағы сөйлеу бұзылыстарының топтастырылуы бірнеше ғылыми принциптерге негізделуі тиіс. Біріншіден, сөйлеу тіліндегі ауытқулар когнитивтік дамудың деңгейімен және психикалық функциялардың қалыптасу ерекшеліктерімен тікелей байланысты. Екіншіден, сөйлеу қателіктерінің көрініс табуы жас ерекшелігіне сай динамикалық сипатқа ие, бұл өз кезегінде вариативті әдіснамалық тұрғыны талап етеді (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Үшіншіден, психолінгвистикалық жіктеу сөйлеу бұзылыстарын фонетикалық-фонематикалық, лексикалық-грамматикалық және прагматикалық деңгейлерде кешенді қарастыруды міндеттейді. Мұндай көпдеңгейлі талдау сөйлеу тіліндегі ауытқуларды жүйелеуде дәстүрлі клиникалық жіктеулердің шектеулерін еңсеруге мүмкіндік береді.

Қорыта айтқанда, мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарын психолінгвистикалық тұрғыда топтастыру – қазіргі логопедия ғылымының теориялық-әдіснамалық негіздерін байытумен қатар, практикалық қолданыс аясын кеңейтуге бағытталған маңызды ғылыми бағдар болып табылады. Мұндай топтастыру баланың сөйлеу жүйесіндегі ауытқулардың көпқырлы табиғатын кешенді түрде қарастыруға, олардың когнитивтік даму ерекшеліктерімен, ойлау мен тілдік сананың қалыптасу заңдылықтарымен, сондай-ақ әлеуметтік-коммуникативтік әрекеттестіктің динамикасымен өзара байланысын айқындауға мүмкіндік береді. Осы бағыттағы зерттеу нәтижелері логопедиялық тәжірибеде қолданылатын әдістемелерді ғылыми тұрғыдан жетілдіруге, түзету-педагогикалық іс-әрекеттердің тиімділігін арттыруға, диагностикалық жүйенің мазмұнын толықтыруға және сөйлеу кемістіктерінің алдын алу жолдарын жүйелі түрде анықтауға негіз болады. Сонымен қатар, психолінгвистикалық жіктеулер сөйлеу тілі дамуының жалпы заңдылықтарын тереңірек пайымдауға, түрлі деңгейдегі тілдік процестердің өзара ықпалын нақтылауға және сөйлеу әрекетінің бұзылу механизмдерін құрылымдық-функционалдық қырынан түсіндіруге мүмкіндік береді. Демек, психолінгвистикалық классификация болашақта логопедия ғылымының теориялық дамуы мен оның практикалық қолданысын үйлестіретін әмбебап ғылыми-әдіснамалық құралға айналып қана қоймай, сөйлеу тілі дамуының жаңа парадигмасын қалыптастыруға да ықпал ете алады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Өмірбекова Қ. Қ., Серкебаев Қ. Логопедия. - Алматы, 1996.
2. Левина Р.Е. Основы теории практики логопедии. М., 1969.
3. Шахнарович А.М. К проблеме психолінгвистического анализа детской речи. М., 1986

ПОДХОДЫ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ПЕДАГОГОМ-АССИСТЕНТОМ ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Снегирева Д.Н.

научный руководитель: Смаилова Ж.У., сениор-лектор, магистр
ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: daryasnegireva0220@gmail.com

Современное общество стремится к обеспечению равных возможностей для всех детей, включая тех, кто имеет особенности развития. В этой связи инклюзивное образование становится важным направлением государственной образовательной политики Казахстана. Инклюзивное образование - это процесс включения ребенка с различными особенностями развития в систему общего образования. Отличительный признак такого подхода - адаптация системы образования под возможности и потребности конкретного ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП), в том числе и ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС). В период с 2020 года по 2025 наблюдается значительное увеличение числа детей с РАС. По данным информационных систем «Электронный регистр диспансерных больных» Республики Казахстан на 1 марта 2025 года под динамическим наблюдением находятся 12 807 детей с РАС (Рисунок 1). Рост связан с улучшением диагностики, совершенствованием и разработкой методик и технологий по выявлению детей с РАС в раннем возрасте, повышением квалификации врачей и информированностью населения [1].

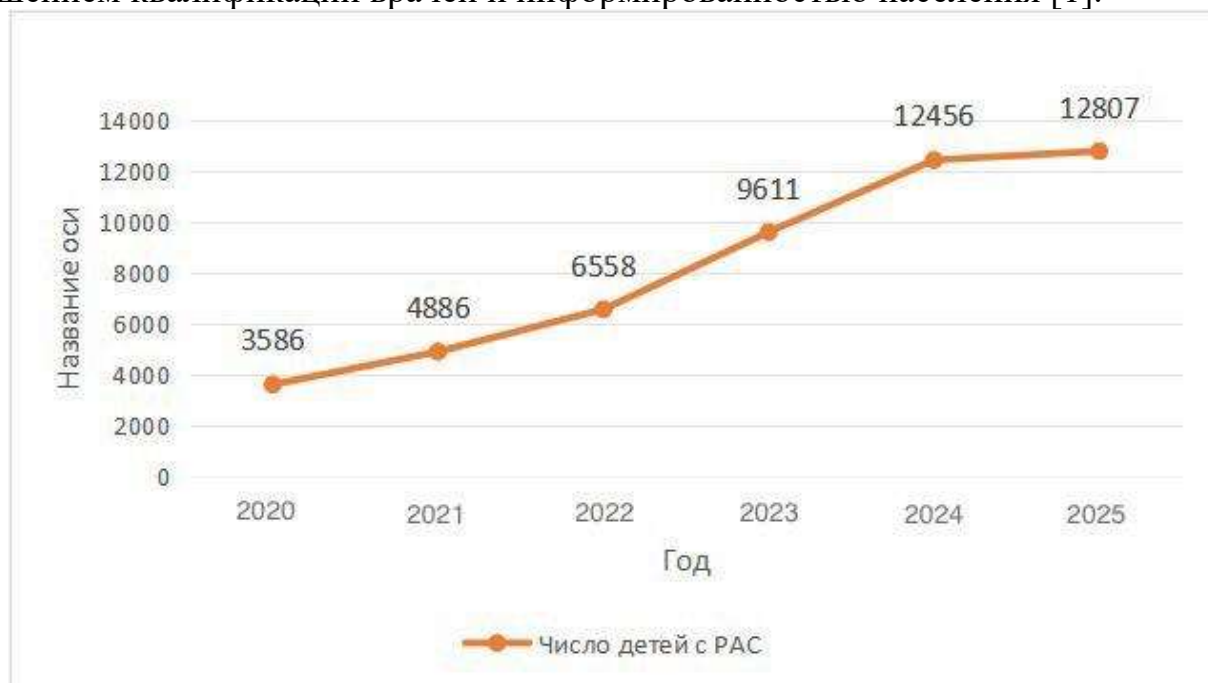


Рисунок 1 - Динамика роста числа детей с РАС за последние 6 лет

Учитывая то, что дети с РАС могут обучаться как в специальной школе, так и в общеобразовательной, следует отметить, что в специальной школе созданы все условия для комфортного обучения каждого ребёнка, а в

общеобразовательной дети с РАС сталкиваются с рядом серьёзных трудностей, такими как:

1. Проблемы с социализацией и общением. Ребенку с РАС сложно установить оптимальную психологическую дистанцию во время общения, он может чувствовать себя одиноким и отстранённым от учебного процесса [2].

2. Речевые нарушения. Для речи ребёнка с РАС характерны эхолалии, скудная лексика, частые грамматические и синтаксические ошибки [3].

3. Трудности с выполнением учебной программы, сложности с организацией и расстановкой приоритетов. Это связано с тем, что детям с РАС трудно обрабатывать информацию и понимать вопросы и текст, сложно справляться с требованиями школьного расписания [3].

4. Трудности в сенсорном восприятии и обработке информации. В итоге это может привести к повышенной тревожности, истерике, агрессии и аутоагрессии [3].

5. Сенсорные различия. Из-за них ребёнку с РАС может быть трудно переносить некоторые аспекты школьной обстановки, такие как шумы, запахи и освещение [2].

Данные трудности обуславливают необходимость создания специально организованных условий и внедрения сопровождения со стороны компетентных специалистов. В этой связи возрастает роль педагогов-ассистентов, как ключевых фигур в сопровождении детей с РАС в условиях общеобразовательной школы. Должность педагога-ассистента была официально введена в Казахстане 30.04.2020 года (приказом МОН РК №169) [4]. Педагог-ассистент включён в штат служб психолого-педагогического сопровождения (СППС), и его основные обязанности это: организация условий для успешной адаптации и обучения ребенка с ООП, обеспечение сопровождения в процессе учебной и внеучебной деятельности, участие в реализации индивидуального учебного маршрута ребёнка, взаимодействие с учителями, родителями и специалистами СППС [5]. Педагог-ассистент может быть назначен ребёнку с РАС, если он в этом нуждается, по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) на постоянной или временной основе, до формирования у ребенка способности учиться самостоятельно в классе (группе). Так как трудности детей с РАС обусловлены ограниченными возможностями развития, и они не могут самостоятельно овладеть учебной программой в общеобразовательном классе [10].

Цель сопровождения состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего при тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся проблемы и дефициты. Перед педагогом-ассистентом стоит важная задача: помочь детям с ОВ стать успешными в обществе. А это значит, что объектом сопровождения становится сама жизнь детей с РАС, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства.

В процессе сопровождения используются разные подходы и методики, которые педагог-ассистент применяет в зависимости от индивидуальных

потребностей ребенка с РАС и целей работы с ним. Так как в настоящее время в различных странах разработано множество подходов, методов и программ для работы с детьми с РАС и многие из них включены в реестры доказательных практик, рекомендованных для работы с детьми с РАС (Steinbrenner, 2020) [6].

Исследовав многие подходы, в нашей статье мы предлагаем наиболее известные, описанные и применяемые исследователями по руководством Т.Б. Филичевой, которые, по нашему мнению, можно применять в ходе сопровождения ребенка и подбирать наиболее подходящие под индивидуальные особенности и потребности ребёнка с РАС.

Подход «ТЕАССН» активно применяется в России. Разработан Э.Шоплером и его коллегами в 1972 году. Главной целью данного подхода является подготовка детей к продуктивной жизни в обществе. Он направлен на то, чтобы создать упорядоченную визуальную структуру для формирования понимания у ребенка с РАС окружающих событий, явлений. Данный подход основан на положении о необходимости создания предсказуемости последовательности действий, событий и явлений повседневной жизни путём визуализации, а также направлен на повышение уровня адаптации ребенка в трех основных сферах его жизни: дома, в школе и обществе. Программа «ТЕАССН», не корректируя непосредственно сам аутизм, обеспечивает детей адаптированным для них нужд «протезным» окружением. «Прикладной поведенческий анализ»

(АВА) является наиболее проверенным экспериментально в настоящее время и основным подходом при работе с детьми с РАС в Казахстане. Он является одним из главных подходов модели инклюзивного образования, построенной на принципах равного доступа к образованию и создания безбарьерной среды для детей с особыми образовательными потребностями в Казахстане. Впервые применение данного подхода для коррекции РАС было предложено И. Ловаасом (1981), который применял в качестве основного способа формирования навыков метод обучения отдельными блоками. Целью данного подхода является обучение детей с РАС адаптивным формам поведения, необходимым для повседневной жизни, и уменьшение дезадаптивного поведения, препятствующего нормальному функционированию. Воздействие осуществляется через внешнее окружение. Поведение регулируется при помощи поддерживающих условий: стимулов (предшествующих событий) и последствий.

Подход «DIR/Floortime» (Гомозова 2019) применяемый в США нацелен на формирование коммуникативных навыков у ребёнка с РАС. При применении «DIR/Floortime» взрослый на первом этапе следует за ребенком, его интересам, пытаясь подключиться к его деятельности. Затем взрослым перехватывается инициатива и организуются интересные для ребенка фрагменты взаимодействия. Далее взрослый использует игровые ситуации для дальнейшего развития ребенка в различных сферах, постепенно усложняя взаимодействие и деятельность. В работе часто используется стратегия «игрового препятствия» для провоцирования ребенка на взаимодействие и формирование у него новых навыков. Показателем результативности работы является увеличение количества

и качества коммуникативных циклов, поддерживаемых или инициированных ребенком.

«Метод социальных историй» (Грей, 2021), также применяемый в США. Когнитивные подходы направлены на преодоление социальных дефицитов у детей с РАС за счёт формирования у них ключевых представлений о социальных отношениях, явлениях, событиях, компенсирующих существующие врожденные трудности социального развития. Их главная задача - научить ребенка понимать социальные отношения, контексты, свои эмоции и поведение и других людей, мотивы и причины их поступков для возможностей формирования и применения в повседневной жизни различных социальных навыков и осознанного взаимодействия с окружающими.

Подход «DLT» («Ежедневная жизненная терапия») – это Япония. Разработан доктором К. Китахара 1970 годы. Его основу составляет положение, что формирование определённого режима и структуры повседневной жизни необходимо осуществлять путём создания ритма в группе. Главная цель - сформировать у детей необходимые навыки для повседневной жизни, в том числе коммуникативные. Обучение адаптивному поведению и коррекция дезадаптивного поведения осуществляется при помощи физических нагрузок, эмоциональной регуляции и обучения академическим навыкам в группе. Занятия проводятся в четкой, структурированной форме, обучение ведётся на основе подражания и синхронизированной деятельности.

Общая особенность этих подходов состоит в том, что они главным образом основаны на установлении взаимных и доверительных отношений взрослого и ребенка и затрагивают основные сферы развития ребенка с РАС при сопровождении: учебную, эмоционально-волевою и социальную.

Как правило адаптация ребенка с РАС к новой образовательной среде протекает намного дольше, чем у других детей, поэтому педагогу-ассистенту необходимо максимально чутко и аккуратно вводить ребенка в школьную жизнь в комфортном ему темпе. Для этого требуется тщательная предварительная подготовка, которая основывается на индивидуальных потребностях ребенка.

Так по мнению Павловой Е.О. «вначале обучения педагог-ассистент и ребенок действуют как некий «тандем»». То есть педагог-ассистент становится для ребенка с РАС своеобразным проводником и переводчиком, помогая в организации учебного поведения и учебного пространства, используя специальные методы и подходы сопровождения для того, чтобы ребёнок с РАС мог приспособиться или адаптироваться к ситуации обучения [7].

К самым важным специальным методам и подходам в организации сопровождения детей с РАС в условиях инклюзивного образования, по нашему мнению, относятся:

1. Установление эмоционального контакта и доверительных отношений ребенок-взрослый.
2. Структурированность учебного процесса (как основа организации определённых стереотипов).
3. Постоянство окружающей среды.

4. Зонирование пространства. Отделение рабочей зоны от игровой цветом или линиями.

5. Акцент на визуальных маркерах: расписание, памятки, правила.

Максимально проработанная смысловая структура окружающей среды. Структурированность пространства и времени - это основа всего сопровождения, которая необходима не только на уроке, но и на перемене, в столовой, на прогулке. Когда мы говорим о применении метода структурирования пространства в специальном классе, мы говорим о следующих условиях: все физические пространственные зоны в классной комнате имеют понятный для ребенка и постоянный функциональный смысл; есть четкое зонирование классного помещения, организованное при помощи физических и визуальных маркеров; за конкретным ребенком закреплено определенное и постоянное рабочее место; в классе выделена зона отдыха и сенсорной разгрузки; определены правила по использованию классной комнаты и ребенок их понимает. Эти требования основываются на особенностях аутичных детей в формировании и развитии у них пространственных представлений, особенностях обработки сенсорной информации, трудностях взаимодействия с окружающей средой. Обоснование этих требований также поддерживается критериями по облегчению проектирования пространства для людей с РАС, разработанных в рамках проекта архитектора Магды Мастафы «The Autism ASPECTSS™Index». Важным методом, используемым для организации учебного времени, является прием структурирования времени [2].

К приемам структурирования времени относятся определенный устоявшийся порядок событий (рутины), различные расписания событий, использование предметов, помогающий понять длительность временных отрезков (таймеры, будильники, часы, в том числе песочные). Использование этих приемов позволяет сделать обучение аутичного ребенка более предсказуемым и тем самым снизить уровень стресса и тревожности [2].

При сопровождении важны не только структурированность, но и соблюдение четкой структуры обучения, поэтому для адаптации ребенка к учебной деятельности необходимо каждый день действовать по определённому, заранее выбранному алгоритму. Так как для детей с РАС нужно постоянство окружающей среды и любые изменения привычного хода событий могут ввести ребенка в ступор, спровоцировать неожиданную эмоциональную реакцию. А заранее определённый план поможет ребенку успокоиться и влиться в образовательный процесс. Также целесообразно постепенно знакомить ребенка с различными учебными и коммуникативными ситуациями, вырабатывать необходимые навыки и умения, и накапливать знания о том, как и когда можно их применять. Здесь может помочь использование метода моделирования, так как дети с РАС имеют плохое вербальное восприятие и лучше все показывать им наглядно, а метод обучающего эксперимента поможет переключиться с одного уровня знаний на более высокий. Но важно отметить, что использование обучающего эксперимента в отношении детей с РАС имеет свои особенности, при появлении даже небольших неудач или препятствий, и в этом случае возможные поведенческие проявления ребенка будут характеризовать его

возбуждение, тревогу и нежелание дальше работать. Логично, если педагог поможет ребенку в выполнении нового задания, создав у него впечатление успеха и уверенность, что он с заданием справляется. И уже после этого проводится обучение новому навыку, с которым ребенок уже знаком и думает, что это он уже может делать.

Также одной из специфических особенностей детей с РАС, является преимущественно визуальное восприятие окружающей среды, отсутствие волевого контроля своих действий и, так называемое, «полевое» поведение. Действия ребенка зависят от того, что он видит вокруг себя. Его привлекают изображения, он следует по линиям на полу, стрелкам, увлекается различными предметами. В подобных случаях, специалисты рекомендуют структурировать пространство: отделить рабочую зону от игровой, цветом или линиями; поместить в зоне видимости ребенка памятки, о том, как действовать в определенных бытовых ситуациях [7]. Следовательно, отдельная задача в организации учебной деятельности ребенка - это работа над созданием внешних маркеров и правил жизни в классе и на уроке в частности. Самый главный внешний маркер изменений последовательности действий и уроков – расписание. Оно должно быть видно ребенку: хорошо, если на стене около доски висит полное расписание уроков и занятий во второй половине дня на все дни недели. Это легко организовать в любом классе. Такая подсказка делает жизнь аутичного ребенка более предсказуемой и в учебной жизни является организующим фактором [8].

С помощью расписания может быть специально проработана последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, и, если необходимо, составлена наглядная схема организации рабочего пространства, набора необходимых учебных материалов, последовательность подготовительных действий. Это чрезвычайно важно, поскольку ребенку с РАС трудно воспринимать всю информацию на слух, а написанное имеет «степень закона». Ему проще самому посмотреть на расписание и приготовить нужные предметы к следующему уроку (иногда с помощью педагога-ассистента), чем слушать длинную инструкцию учителя о том, какой будет следующий урок, и что надо оставить на парте. Не забываем, что фронтальные вербальные инструкции наш ребенок воспринимает плохо.

Также при организации желательного поведения в школе помогают и определенные правила. Как и расписание, многие правила поведения могут быть представлены в виде небольших плакатов на стене около доски. Важно учитывать, что ребенку проще понять, когда ему говорят: «У нас есть правило № 4», а правило № 4 гласит, что во время урока без разрешения нельзя вставать и ходить по классу. Это ребенку усвоить проще, чем слушать увещание учителя, что во время урока нельзя ходить по классу и трогать чужие вещи. Это правило должно касаться не только нашего особого ребенка. Оно не мешает и другим детям. Аналогичные правила могут касаться и других аспектов жизнедеятельности на уроке или даже на перемене. Важно, чтобы их не было слишком много [8].

И наконец особой специальной работы педагога-ассистента и учителя требует развитие способности ребенка с РАС адекватно оценивать смысл происходящего, и организация поведения в соответствии с этим смыслом. Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру, то есть ребенку с РАС необходимо дать понять, для чего делаются определенные вещи, например, такие как: соблюдение правил поведения, подготовка к уроку на переменах и т.д. Ребенку с РАС всегда нужно объяснять происходящее и цели действий [9].

Таким образом, деятельность педагога-ассистента в условиях инклюзивного образования играет ключевую роль в обеспечении эффективного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Главными особенностями является использование структурированных подходов, индивидуальных программ, визуальных опор и эмоциональной поддержки способствующие адаптации ребёнка к образовательной среде, развитию социальных и учебных навыков, которые перечислены выше. А в условиях стремительного роста количества детей с РАС в Казахстане, необходимо развивать профессиональную подготовку специалистов, внедрять эффективные международные практики и укреплять междисциплинарное сотрудничество.

Список использованной литературы

1. Кусаинова И. Число детей с аутизмом бьет рекорды: трехкратный рост за пять лет. Доступно на сайте: <https://inbusiness.kz/ru/news/chislo-detej-s-autizmom-bet-rekordy-trehkratnyj-rost-za-pyat-let>
2. Шаргородская Л.В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. – М., 2020.
3. Кондрашева М.А. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом. // Актуальные исследования. - 2020. Доступно на сайте: <https://apni.ru/article/995-trudnosti-shkolnoj-adaptatsii-detej-s-autizmom>
4. Приказ №169 от 30.04.2020 «О внесении изменений в приказ МОН РК от 13.07.2009 №338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц». Доступно на сайте: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020551>
5. Об утверждении Правил деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в организациях образования. Приказ МОН РК от 29.04.2025 №92. Доступно на сайте: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2500036047>
6. Логопедия. Теория и практика / Под редакцией Т.Б.Филичевой, Т.В.Тумановой. – М., 2018.
7. Павлова Е.О. Особенности тьюторского сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра в рамках инклюзивного образования. Доступно на сайте: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2021/10/28/osobennosti-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obuchayushchihsya-s>

8. Куанышева К.Р., Стельмах С.А. Особенности сопровождения детей с РАС в условиях инклюзивного образования. Доступно на сайте: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-soprovozhdeniya-detey-s-ras-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

9. Нурсаинова Б.Р., Стельмах С.А. Организация деятельности педагога-ассистента в сопровождении детей с в учебной деятельности общеобразовательной школы. Доступно на сайте: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-deyatelnosti-pedagoga-assistenta-v-soprovozhdenii-detey-s-ras-v-uchebnoy-deyatelnosti-obsheobrazovatelnoy-shkoly>

10. Об утверждении правил и программ оценки особых образовательных потребностей. Приказ МОН РК от 12 января 2022 года №4. Доступно на сайте: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618>

УДК 376.075.8

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-АССИСТЕНТА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уколова А.А.

научный руководитель: Смаилова Ж.У., сениор-лектор, магистр
ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: ukolovaaleksandra3@gmail.com

Инклюзивное образование в Казахстане развивается в соответствии с требованиями международных конвенций и является одним из приоритетных направлений государственной политики. В Национальном плане развития Республики Казахстан до 2029 года подчёркивается, что доступность и качество системы образования являются неотъемлемыми факторами, предопределяющими качество человеческого капитала в стране, уровень производительности труда и конкурентоспособности специалистов. В этом контексте государство предпринимает активные меры по созданию условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями. По данным Правительства Республики Казахстан, в рамках обеспечения доступности образовательной среды на сегодняшний день в 86 % общеобразовательных школ созданы условия для инклюзивного образования (в 2015 году данный показатель составлял всего 30 %). Это стало возможным благодаря целенаправленной политике и масштабным инфраструктурным и кадровым преобразованиям в системе образования. Кроме того, в целях расширения спектра услуг для детей с особыми образовательными потребностями открыто свыше 1000 кабинетов поддержки при службах психолого-педагогического сопровождения на базе школ. Функционируют 22 ресурсных консультативных центра, оказывающих методическую и практическую помощь педагогам и родителям. Деятельность специалистов в общеобразовательной школе играет ключевую роль в реализации инклюзивного образования среди которых специальные педагоги (9,7 тыс.),

педагоги-психологи (8 тыс.), социальные педагоги (4,5 тыс.) и педагоги-ассистенты (2,4 тыс.) [1].

В Республике Казахстан с 2020-2021 учебного года педагоги-ассистенты официально включены в штат образовательных учреждений (дошкольные, школьные и колледжи) [2]. Помощь педагога-ассистента рекомендуется детям с нарушениями психофизического развития - такими как интеллектуальные нарушения, задержка психического развития (ЗПР), нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха и зрения, а также детям с нормотипичным развитием, если у них наблюдаются поведенческие и коммуникативные трудности. Назначение индивидуального сопровождения осуществляется строго на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК).

Цель нашего теоретического анализа - рассмотреть особенности сопровождения педагогом-ассистентом детей с ЗПР. В ряде случаев инициировать временную помощь педагога-ассистента может школьная служба сопровождения. Так, если у обучающегося наблюдаются лёгкие поведенческие отклонения или трудности адаптации в классе, служба сопровождения вправе рекомендовать индивидуальную помощь сроком на одну учебную четверть. Если по истечении этого периода потребность в поддержке сохраняется, ученик должен быть направлен в ПМПК для подтверждения необходимости дальнейшего сопровождения. В зависимости от характера и устойчивости нарушений, помощь педагога-ассистента может предоставляться как на временной, так и на постоянной основе - до формирования у ребёнка навыков самостоятельного обучения в классе или при наличии стойких нарушений коммуникации и социального взаимодействия.

Особое значение такая форма поддержки приобретает в работе с детьми, имеющими задержку психического развития (ЗПР). Эти обучающиеся характеризуются неравномерностью формирования психических функций и замедленным темпом развития в целом, что обуславливает необходимость специализированной педагогической помощи. В условиях инклюзивной образовательной среды именно педагог-ассистент обеспечивает индивидуальное сопровождение детей с ЗПР, особенно в случаях, когда их особенности осложняются дополнительными трудностями - сочетанием ЗПР с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), выраженным отставанием в усвоении учебных навыков или нарушениями поведения, препятствующими эффективному обучению и взаимодействию со сверстниками [3].

Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространённых форм нарушений развития у детей младшего школьного возраста. По данным российских исследователей в 2024 году дети с задержкой психического развития составляли 44% от общего числа детей, имеющих нарушения развития (Рис.1).

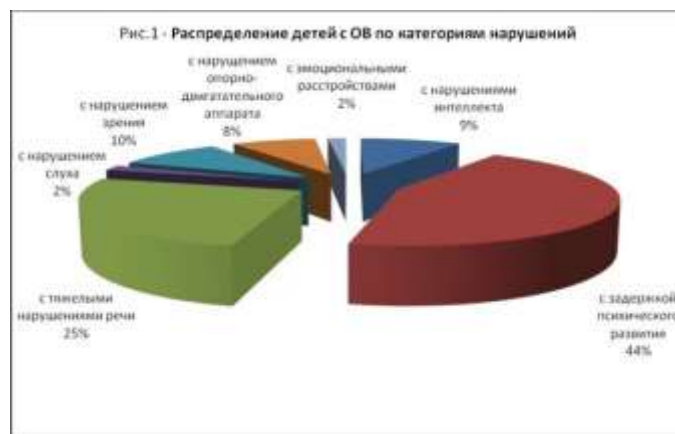


Рис.1. Распределение детей с ОВ по категориям нарушений (2024)

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) демонстрируют специфические особенности в развитии познавательных процессов, что требует применения специализированных педагогических подходов. Внимание таких детей отличается неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью и трудностями концентрации на учебных задачах (Лебединская К.С., Никольская О.С.). Это создаёт значительные трудности в образовательном процессе и требует постоянной поддержки со стороны педагогов-ассистентов. Восприятие таких детей также отличается фрагментарностью, замедленностью и нарушением целостности образов, что подтверждается исследованиями Лубовского В.И. В образовательной практике первостепенной задачей является обеспечение индивидуальной поддержки ребёнка. Педагог-ассистент адаптирует задания с учётом особенностей развития конкретного ученика, предоставляет дополнительные объяснения, использует наглядные материалы и альтернативные способы подачи информации. Существенные особенности наблюдаются и в развитии памяти. Как подчеркивает Ульяenkova У.В., дети с ЗПР характеризуются замедленным запоминанием и быстрым забыванием изученного материала, особенно при отсутствии многократного повторения [4].

В связи с этим систематическое закрепление учебного материала становится необходимым условием успешного обучения. Педагог-ассистент играет ключевую роль в организации регулярного повторения пройденного материала в различных формах и контекстах, что соответствует принципам коррекционной педагогики, описанным Воронковой В.В. [5]. Познавательная деятельность детей с ЗПР требует интеграции специальных упражнений на развитие внимания, памяти и мышления в учебный процесс. Использование игровых методов и приёмов способствует повышению мотивации и делает обучение более эффективным. Методические подходы к развитию познавательной сферы подробно представлены в работах Переслени Л.И. Особое значение в обучении детей с ЗПР имеет использование мнемотехник и других приёмов запоминания, способствующих лучшему усвоению и воспроизведению информации. Педагог-ассистент обучает ребёнка различным стратегиям запоминания и припоминания, опираясь на разработки Леонтьева А.Н. в области психологии памяти [4].

Использование визуальных опор является одним из ключевых приемов работы. Схемы, таблицы, картинки, алгоритмы действий помогают детям лучше понимать и запоминать информацию. Эффективность визуальной поддержки подтверждается исследованиями Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А. [6]. Особенно эффективны пошаговые инструкции с визуальным сопровождением. Дробление сложных заданий на более простые компоненты позволяет ребенку постепенно осваивать материал без перегрузки. Каждый этап выполнения задания должен быть четко структурирован и понятен ребенку. Мышление детей с ЗПР имеет преимущественно конкретно-образный характер. Они испытывают затруднения в формировании абстрактных понятий, установлении причинно-следственных связей, а также в анализе и синтезе информации (Борякова Н.Ю.) [7].

Не менее важной задачей в деятельности педагога-ассистента является формирование у ребёнка с ЗПР навыков самоорганизации и самоконтроля. Педагог-ассистент помогает ребёнку структурировать учебную деятельность, обучает планированию действий, контролю за выполнением заданий и развивает способность к самооценке результатов своей работы. Как отмечают Алмазова О.В. и Бабкина Н.В., в этом контексте особую эффективность демонстрируют нейропсихологические подходы, направленные на развитие регуляторных функций [8]. Развитие регуляторных функций напрямую связано с формированием эмоционально-волевой сферы ребёнка. Способность управлять своим поведением, контролировать импульсы, справляться с фрустрацией и добиваться целей требует не только когнитивных, но и эмоциональных усилий. Именно через развитие произвольной регуляции и эмоциональной устойчивости создаются условия для формирования целеустремлённости, настойчивости и мотивации к обучению, что особенно актуально для детей с ЗПР. В эмоциональной сфере наблюдается повышенная возбудимость или, напротив, заторможенность, быстрая смена настроения, импульсивность поведения. Как показывают исследования Слепович Е.С., Поляковой А.М., волевые процессы недостаточно сформированы, что проявляется в трудностях планирования деятельности, контроля за своими действиями, доведения начатого дела до конца [7].

Дети с ЗПР часто испытывают трудности в социальном взаимодействии со сверстниками и взрослыми. По мнению Коробейникова И.А., они могут демонстрировать незрелые формы поведения, неадекватные эмоциональные реакции, что затрудняет их адаптацию в школьном коллективе. Тригер Р.Д., рассматривая психологические особенности социализации детей с ЗПР, определяет детей данной категории как не имеющих нарушений отдельных анализаторов и не являющихся умственно отсталыми, но отличающихся от других детей тем, что испытывают трудности при обучении по общеобразовательным программам [9].

Социализация ребенка в классном коллективе составляет еще одну значимую задачу в работе педагога-ассистента. Специалист способствует развитию коммуникативных навыков, помогает устанавливать контакты со сверстниками, обучает социально приемлемым формам поведения. Педагог-

ассистент содействует созданию в классе атмосферы принятия и понимания особенностей детей с ЗПР. Важно предотвращать возникновение конфликтных ситуаций, связанных с особенностями развития ребёнка.

Согласно исследованиям Хафизуллиной И.Н., создание инклюзивной среды требует формирования специальных компетенций у всех участников образовательного процесса. Важными профессиональными качествами являются терпеливость, эмпатия, способность к индивидуальному подходу, гибкость в применении различных методов работы. Необходимы навыки наблюдения, анализа поведения ребёнка, планирования и организации деятельности.

На современном этапе в Казахстане проблема билингвизма в семьях до сих пор остаётся актуальной, и данный факт может стать одной из причин развития ЗПР. Как подчеркивают Нуржанова Ш.Б. и Касымова А.Г., в условиях казахстанской системы образования особую важность приобретает билингвальная компетентность педагога-ассистента [10]. Работа с одноклассниками по формированию толерантного отношения к детям с особенностями развития является важной частью деятельности педагога-ассистента. Это включает объяснение особенностей таких детей, организацию совместной деятельности, предотвращение проявлений дискриминации.

Педагог-ассистент выполняет роль связующего звена между ребёнком с ЗПР и образовательной средой (учителями, психологом, социальным педагогом, специальным педагогом, логопедом, родителями и др.). Работа в команде специалистов (психолог, логопед, дефектолог) обеспечивает комплексный подход к сопровождению ребёнка. Тесное взаимодействие с учителем класса, рассмотренное в исследовании Малофеева Н.Н., Кукушкиной О.И. является основой эффективной работы педагога-ассистента. Необходимо постоянное обсуждение прогресса ребёнка, корректировка методов работы, планирование совместных действий [11]. Регулярный мониторинг развития ребёнка позволяет своевременно корректировать методы работы и оценивать эффективность применяемых подходов.

Педагог-ассистент ведет наблюдение за различными аспектами развития ребёнка: учебными достижениями, социальной адаптацией, эмоциональным состоянием, он должен быть осведомлен о рекомендациях других специалистов и интегрировать их в свою работу. Важным аспектом является документирование результатов работы и обмен опытом с коллегами, использование портфолио достижений ребёнка помогает отслеживать динамику его развития и мотивировать к дальнейшим успехам. Важно фиксировать даже небольшие достижения и прогресс в различных сферах деятельности. Современные цифровые технологии значительно расширяют возможности мониторинга, что подчёркивается в работах Мамайчук И.И., Ильиной М.Н. [12]. Периодический анализ эффективности применяемых методов и приёмов позволяет оптимизировать коррекционно-развивающую работу. Педагог-ассистент должен быть готов к изменению стратегий работы в зависимости от потребностей и особенностей развития ребёнка.

Согласно исследованиям Вильшанской А.Д., деятельность педагога-ассистента направлена на создание условий для успешного включения ребёнка в образовательный процесс и социальную среду класса [11]. Адаптация физической среды класса с учётом потребностей ребёнка с ЗПР включает организацию рабочего места, размещение наглядных материалов, создание зон для отдыха и релаксации [6]. Эффективная работа с детьми с ЗПР требует максимальной индивидуализации подходов. Как подчёркивает Шевченко С.Г., педагог-ассистент должен тщательно изучить особенности конкретного ребёнка, его сильные и слабые стороны, темп работы, предпочтения в способах получения информации [4]. Педагог-ассистент должен хорошо знать учебную программу и требования, предъявляемые к учащимся, чтобы адекватно адаптировать их для ребёнка с ЗПР.

Взаимодействие с родителями ребёнка с ЗПР имеет принципиальное значение для успешности коррекционно-развивающей работы педагога-ассистента. Педагог-ассистент информирует родителей о прогрессе ребёнка, даёт рекомендации по организации домашних занятий, помогает создать единую систему требований и подходов. Подход, обоснованный в исследованиях Московкиной А.Г., Пак Н.И. отмечает важность семейно-ориентированного, обучение родителей эффективным методам взаимодействия с ребёнком, способам организации его деятельности дома способствует закреплению достигнутых в школе результатов и общему развитию ребёнка [3].

Таким образом, педагог-ассистент должен обладать глубокими знаниями в области специальной педагогики и психологии, а также чётко понимать особенности развития детей с ЗПР. Важно не только владеть эффективными методами коррекционно-развивающей работы, но и уметь применять их с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Особое внимание следует уделять нахождению баланса между необходимой поддержкой и формированием самостоятельности. Всё это позволяет педагогу-ассистенту быть не просто помощником, а полноценным участником образовательного процесса, способствующим всестороннему развитию ребёнка и созданию инклюзивной образовательной среды.

Список использованной литературы

1. Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025 – 2030 годы: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>
2. Kazakh Government to Focus on Inclusive Environment, Education // The Astana Times. – June 9, 2021. – URL: <https://astanatimes.com/2021/06/kazakh-government-to-focus-on-inclusive-environment-education/>
3. Егорова Е.В., Аханова Ж.Б., Култаев Д.Х. Методические рекомендации сопровождение детей с особыми образовательными потребностями педагогом ассистентом в организациях образования – Алмата, 2022.
4. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 96 с.

5. Воронкова В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 247 с.

6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

7. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 216 с.

8. Шауберт С. Е., Братчикова Ю. В., Нейропсихологический подход коррекции трудностей в освоении образовательной программы младших школьников, Екатеринбург 2019: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/13012/2/2019schaubert.pdf>

9. Светкина Т.В. Социализация детей с ЗПР в условиях детского сада комбинированного вида., 2020.

10. Нуржанова Ш.Б., Касымова А.Г. Билингвальное образование детей с особыми потребностями в условиях инклюзивной школы // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия: Специальная педагогика. – 2022. – № 3. – С. 18-25.

11. Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И. Развитие инклюзивного образования в России: от экспериментальных площадок к широкой практике // Управление ДОУ. – 2011. – № 1. – С. 6-14.

12. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога детям с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2021. – 352 с

ӘОЖ 376.3

АСБ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЖАҒЫМСЫЗ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ТҮЗЕТУДЕГІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ЖӘНЕ СЕНСОРЛЫҚ ТӘСІЛДЕРДІҢ САЛЫСТЫРМАЛЫ СИПАТТАМАСЫ

Уразбекова А.Х.

«Арнайы педагогика, аутизм спектрі бұзылыстары бар балаларды
сүйемелдеу» білім беру бағдарламасының 2 курс магистранты

С. Аманжолов атындағы ШҚУ, Өскемен қ., Қазақстан,
urazbekova.31@mail.ru

Аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ) бар балаларға жүйелік және кешенді медициналық-психологиялық-педагогикалық қолдау қажет, бұл әртүрлі профильдегі мамандардың: невропатологтардың, психиатрлардың, психологтардың, нейропсихологтардың, дефектологтар мен логопедтердің үйлестірілген қызметі кезінде ғана мүмкін болады. Түзету-дамыту жұмысының тиімділігі баланың жеке ерекшеліктерін ескеруге тікелей байланысты. Мұндай жоспарлы және мақсатты қолдау АСБ бар балаларға инклюзивті білім беру ортасына сәтті интеграциялануға мүмкіндік береді, олардың танымдық және

әлеуметтік әлеуетін кеңейтуге ықпал етеді, сонымен қатар отбасының өмір сапасына оң әсер етеді.

Соңғы жылдары аутизм спектрі бұзылған балалар санының өсуі оларды оқыту мен әлеуметтендіру мәселесін ерекше өзекті етеді. АСБ ерте жаста көрінеді және өмір бойы адаммен бірге жүреді, жұмыс істеудің негізгі салаларына әсер етеді. Бұндай күйдің негізгі сипаттамаларына әлеуметтік өзара әрекеттесу мен қарым-қатынастағы қиындықтар, сонымен қатар стереотиптік мінез-құлыққа бейімділік жатады.

Аутизмі бар балалардың мінез-құлық көріністері көбінесе болжау мүмкін емес, арандатушылық немесе әлеуметтік тұрғыдан қолайсыз болуы мүмкін. Оларға өзін ұстай алмауы, айқай, агрессия көріністері жатады. Энтони Лавертидің (2020) зерттеуін есәйкес, АСБ бар балалардың шамамен 59% - ы өмірінде кем дегенде бір рет деструктивті мінез-құлық көрсетеді, ал 40% - дан астамы өзіне зиян келтіруге бейім [1]. Өскен кезде көріністердің ауқымы кеңейеді: балалар өздеріне ғана емес, айналасындағыларға, ең алдымен ата-аналар мен қамқоршыларға зиян тигізуі мүмкін. Осылайша, жалпы қабылданған әлеуметтік нормаларға қайшы келетін жағымсыз мінез-құлық құбылысы қалыптасады.

АСБ бар балалардағы жағымсыз мінез-құлықтың типтік түрлеріне агрессивті реакциялар, нұсқауларды елемей, өзін-өзі ынталандыру, өзіне зиян келтіру әрекеттері, сондай-ақ әлеуметтік мақұлданбаған әрекеттер жатады. Ата-аналар мен мұғалімдер үшін басты міндет-мұндай көріністердің алдын алу және жиілігін азайту. Бұл деструктивті мінез-құлықты тудыратын себептер мен факторларды түсінуді талап етеді. Баланы жүйелі бақылау және оның мінез-құлқының ерекшеліктерін бекіту маңызды құралға айналады.

Қалаусыз мінез-құлықты түзетудің заманауи тәжірибелері көптеген әдістерді, соның ішінде инновациялық әдістерді қамтиды, бірақ жеке ықпал орталық болып қала береді. Жеке бағдарламаны құру баланың мүдделерін, даму деңгейі мен ерекшеліктерін терең түсіну арқылы ғана мүмкін болады. Осы мәліметтер негізінде мұғалім түзету жұмыстарының әсер ету стратегиялары мен әдістерін таңдайды.

АСБ бар балалармен жұмыс істейтін мамандардың негізгі мақсаты олардың өмірлік дағдыларын қалыптастыру және оларды күнделікті ортаға көшіруді қамтамасыз ету болып табылады. Бұл әртүрлі жағдайларда: мектепте, мектепке дейінгі мекемеде және басқада әлеуметтік кеңістіктерде әлеуметтік қолайлы мінез-құлықты нығайтуға мүмкіндік береді [2]. Мінез-құлық интервенциясы аясында баланың тәуелсіздігін дамытуға және оның жағдайында мүмкіндігінше бейімделуге ықпал ететін практикалық дағдыларды үйретуге баса назар аударылады [3].

Түзету педагогикасы саласындағы заманауи мамандар тек АСБ-мен ауыратын баланың мінез-құлық өзгеруіне және түзетуге жататынын, бұл оның денсаулығына немесе басқалардың қауіпсіздігіне қауіп төндіретінін, сонымен қатар оқу, әлеуметтік бейімделу және жеке даму процестеріне кедергі келтіретінін атап көрсетеді. Негізгі стратегия алмастыру принципіне негізделген: қолайсыз мінез-құлық баламамен ауыстырылады, сол функцияны орындайды, бірақ нормалар мен әлеуметтік үміттерге сәйкес келеді.

Баланың мінез-құлқы әрқашан функционалды сипатқа ие, яғни ол белгілі бір мақсатқа жетуге бағытталған. Мақсаттарды анықтау үшін қолданбалы мінез-құлықты талдау (Applied Behavior Analysis, ABA) арнасында жұмыс істейтін маман бақылауларға, ата-аналармен басқа туыстар толтыр ғана сауалнамалармен сауалнамалардың деректеріне, сондай-ақ диагностикалық іс-шаралардың нәтижелеріне сүйенеді. Сонымен қатар маманның тікелей бақылаулары ең сенімді және объективті деп танылады [4]. Алынған ақпарат негізінде түзету бағдарламасының міндеттері тұжырымдаларды және одан әрі педагогикалық қолдау бағыты құрылады.

Түзету және дамыту бағдарламаларының негізгі мақсаттарына мыналар жатады:

1. Баланың максималды түрде әлеуметтенуі, бұл мінез-құлықтың әлеуметтік қолайлы формаларымен өзара әрекеттесудің сындарлы тәсілдерін үйретуді қамтиды.

2. Білім беру ортасына бейімделу және оқу процесіне толыққанды енгізу.

3. Тұрмыстық дағдыларды, өзіне-өзі қызмет көрсетуді, өзіне-өзі көмек көрсетуді және қарапайым өзін-өзі бақылауды қалыптастыру.

4. Ауызша және вербалды емес қарым-қатынасты, сондай-ақ рецептивті және экспрессивті сөйлеуді дамыту.

5. Негізгі академиялық дағдыларды меңгеру: оқу, жазу, математикалық әрекеттер.

6. Іс-әрекеттің ойын түрлерін игеру, қиял мен бейнелі ойлауды дамыту.

7. Тамақтану мен ұйқының бұзылуын түзету.

8. Аутостимуляцияны, агрессияны және өзін-өзі агрессиялау әрекеттерін қоса алғанда, жағымсыз мінез-құлық көріністерінің жиілігін төмендету.

Осы мақсаттарға жету үшін мамандар қолданбалы мінез-құлықты талдаудың іргелі тәсілдерін жасаған американдық психолог және психиатр О.И. Ловаас ұсынған әдістерге жүгінеді. Олардың ішінде:

- Артықшылықтарды тестілеу және күшейткіштерді табу әдісі-сабақ кезінде баланы ынталандыратын оңтайлы стимулдарды анықтайды.

- Жаңа мінез-құлықты қалыптастыру әдісі-бұрыннан бар әрекеттерді біртіндеп жаңа дағдыларға айналдыруға мүмкіндік береді.

- Анықтамалармен қатесіз оқыту әдісі-кеңестер жүйесі арқылы жаңа дағдыларды біртіндеп игеруді қамтамасыз ете отырып, сәтсіздік ықтималдығын азайтады.

- Кездейсоқ оқыту әдісі-күнделікті ортаның табиғи жағдайында баланың бастамашылығын дамытуға ықпал етеді.

- Қадамдық оқыту әдісі-тапсырманы кішігірім, қол жетімді қадамдарға бөлуді қамтиды, бұл оны орындауды жеңілдетеді.

- Жеке блоктар әдісі-мақсатты мінез-құлықты қалыптастыратын дискриминативті және күшейтетін ынталандырулардың жиынтығына негізделген [5].

Осылайша, АСБ бар балалармен түзету жұмыстарының тиімділігі тек әдістерді таңдаумен ғана емес, сонымен қатар оларды қолданудың дәлдігімен, тәсілді дараландырумен және нәтижелерді үнемі бақылаумен анықталады.

Мінез-құлықты талдау әдістерінің негізгі артықшылықтарының бірі-олардың аутизм спектрінің бұзылуы бар балалар кездесетін ең типтік қиындықтарды жеңуге бағытталуы. Олардың ішінде ақпаратты игерудегі қиындықтар, әлеуметтік салдарлар арқылы оқуға деген ынтаның төмендігі, бастамашылықтың шектелуі және білімді жалпылаудағы қиындықтар бар. Сонымен қатар, АСБ бар көптеген балалар іс-шараларды жоспарлауда, бір тапсырмадан екіншісіне ауысуда және жаңа әрекеттерді өз бетінше орындауда қиындықтарға тап болады.

Қолданбалы мінез-құлықты талдау (АВА) әдістері ұқсас жағдайларда нақты және құрылымдалған көмек алгоритмін береді. Мінез-құлық құралдарын пайдалану психокоррекциялық бағдарламалар шеңберіндегі жұмысты дараландыруға мүмкіндік береді: жаттығулардың күрделілік деңгейін реттеу, оқу қарқынын реттеу, қателіктер ықтималдығын азайту және жағымсыз реакциялардың қалыптасуы, сондай-ақ баланың сабаққа тұрақты мотивациясын сақтау. АВА әдістерін енгізер алдында әрдайым АСБ бар баланың дағдылары мен мүмкіндіктерін кешенді тексеру жүргізіледі, бұл әрі қарайғы жұмыстың объективтілігі мен тиімділігін қамтамасыз етеді.

АСБ бар балалардағы мінез-құлық бұзылыстарымен қатар, бір немесе бірнеше сенсорлық жүйелердің бұзылуында көрінетін айқын сенсорлық дисфункциялар жиі байқалады. Бұл дисфункциялар қорғаныс немесе компенсаторлық сипатта болуы мүмкін, бірақ сонымен бірге баланың күнделікті өміріне айтарлықтай кедергі келтіреді: отбасы жағдайында да, білім беру мекемелеріне, үйірмелерге, қоғамдық кеңістіктерге бару кезінде. Сенсорлық бұзылулар толыққанды оқуға, әлеуметтенуге және қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруға кедергі келтіреді, бұл оларды түзетуді маңызды міндетке айналдырады. Осыған байланысты жеңіл және орташа психофизикалық бұзылыстары бар балалардағы мінез-құлық пен оқу қиындықтарын түзетуге арналған сенсорлық интеграция әдісі ерекше маңызға ие. Бұл тәсіл сенсорлық ақпаратты өңдеу мәселелерін, қозғалтқыштың үйлесімсіздігін және АСБ бар балаларға тән сенсорлық модуляцияның бұзылуын шешуге бағытталған. Сенсорлық интеграция әдісі балаға сенсорлық тітіркендіргіштерді неғұрлым адекватты қабылдауды үйренуге және оларды нақты өмірге бейімделу үшін тиімді пайдалануға көмектеседі.

Бүгінгі таңда халықаралық тәжірибеде сенсорлық интеграция аутизмі бар балалармен түзету және дамыту жұмыстарында кеңінен қолданылады. Ғылыми дәлелдер оның бейімделу деңгейін жоғарылатудағы және жағымсыз мінез-құлық көріністерін төмендетудегі тиімділігін растайды. Мәселенің өзектілігін ескере отырып, АСБ бар балаларға түзету-педагогикалық көмек жүйесіне сенсорлық интеграция элементтерін қосу тек орынды ғана емес, сонымен бірге ғылыми негізделген.

АСБ бар балалар көбінесе сенсорлық жетіспеушілік жағдайында (тактильді немесе моторлық өзара әрекеттесудің шектелуі) немесе, керісінше, көру және есту тітіркендіргіштерінің шамадан тыс жүктелуіне байланысты сенсорлық шамадан тыс жүктемені бастан кешіретінін ескеру қажет. Бұл жағдайда олар басқа қабылдау арналарына қатысты «сенсорлық аштықты»

сезінуі мүмкін. Мұндай жағдайларда түзету жұмысының негізгі міндеті баланың үйлесімді сенсорлық дамуына жағдай жасауға мүмкіндік беретін сенсорлық тәрбиенің ынталандырулары мен құралдарын теңестіру болып табылады.

1-кестеде біз мінез-құлық пен сенсорлық тәсілдердің салыстырмалы сипаттамасын ұсынамыз.

1 кесте – АСБ бар балалардың жағымсыз мінез-құлықты түзетудегі мінез-құлық және сенсорлық тәсіл

	Мінез-құлық тәсіл	Сенсорлық тәсіл
1. Теориялық негіз	Қолданбалы мінез-құлықты талдау (АВА), бихевиоризм және оперантты шарттау принциптеріне сүйенеді. Жағымсыз мінез-құлық күшейтудің нәтижесі болып саналады және оны ынталандыру және әсер ету жүйесі арқылы өзгертуге болады	Сенсорлық интеграцияға негізделген (Д. Айрес) және АСБ бар балалардағы көптеген мінез-құлық қиындықтары сенсорлық шамадан тыс жүктеме немесе ынталандырудың жетіспеушілігінен туындайды деп болжайды, яғни түзету сенсорлық тәжірибені реттеуге бағытталған
2. Әсер ету мақсаты	Әлеуметтік қолайлы мінез-құлық үлгілерін қалыптастыру және деструктивті мінез-құлық көріністерінің жиілігін азайту	Сенсорлық ыңғайсыздық деңгейінің төмендеуі, қабылдауды қалыпқа келтіру және сенсорлық ортаға бейімделу, бұл жағымсыз мінез-құлықты жанама түрде азайтады
3. Әдістер және технологиялар	-жағымды/жағымсыз күшейту әдісі, - токен жүйесі, -тайм-аут техникасы, -мінез-құлықты функционалды талдау	- сенсорлық жаттығулар (теп-теңдік, әткеншек, доп) , -тактильді және проприо-цептивті ынталандырулар, - сенсорлық бөлмелер, -«сенсорлық диетаны»таңдау (арнайы ұйымдастырылған қызмет түрлері)
4. Маманның рөлі	Маман функционалды байланыстарды талдайтын және түзету әсерлерінің жүйесін құратын «мінез-құлық жаттықтырушысы» ретінде әрекет етеді	маман (көбінесе эрготерапевт немесе дефектолог) сенсорлық әлемге «нұсқаулық» болып табылады, бұл балаға сенсорлық шамадан тыс жүктемені реттеуді үйренуге көмектеседі
5.Ата-аналарды тарту	Ата аналар үйде дағдыларды бекіту үшін АВА әдістерін үйренеді	ата-аналар сенсорлық ортаны үйде ұйымдастыру бойынша ұсыныс таралады

6. Артықшылықтары	Тиімділіктің дәлелді базасы, құрылымдылығы, нәтижелерді өлшеу мүмкіндігі	Баланың жалпы әл-ауқатын жақсарту, мазасыздықты азайту, белсенділікке қосылуды арттыру
7. Шектеулер	Ішкі себептерді ескермей мінез-құлықтың механикалық қалыптасу қаупі; жоғары жүйелілікті қажет етеді	әсер аз болжамды және дәлелді негіз әлсіз, нәтижелер көбінесе жеке ерекшеліктерге байланысты
8. Тиімділігі	Нақты мінез-құлық үлгілерін өзгертуде ең тиімді.	Сенсорлық стрессті төмендетуде, зейін мен эмоционалды жағдайды жақсартуда тиімді, нәтижесінде жағымсыз мінез-құлықтың көріністерін азайтады.

Осылайша, мінез-құлық және сенсорлық тәсілдер әртүрлі сипатқа ие, бірақ АСБ бар балаларды түзету тәжірибесінде олар көбінесе жан-жақты қолданылады: мінез-құлық әдістері қажетті мінез-құлық үлгілерін бекітуге көмектеседі, ал сенсорлық әдістер оларды игеру үшін қолайлы жағдай жасайды.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Макдональд Р., Лангер С. Различаем и сопоставляем: Обучение детей с РАС базовым навыкам дискриминации на основе прикладного анализа поведения. -Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. – 248 с.
2. Ларионова М. А. Некоторые аспекты профессионализма педагога в коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройством аутистического спектра // МНКО. -2019. -№1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-professionalizma-pedagoga-v-korreksionno-razvivayuschey-rabote-s-detmi-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra>
3. Тимченко Е.С., Слепцова Л.В. АВА-терапия в подготовке дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к обучению в общеобразовательной школе // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - №69-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ava-terapiya-v-podgotovke-doshkolnikov-s-ogranichennymi->
4. Овсянникова Т., Соломатина Т., Гояева Д. Организация работы с поведением детей с РАС в процессе обучения методами прикладного анализа поведения / Сбор данных для работы с поведением. Учебное пособие.- М.: Ассоциация «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ», 2022
5. Ловас И. Книга Я / пер. с англ. С.П. Пилугиной.- Владивосток, 1981.

3- секция.

Секция 3.

**БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ ӨЗГЕРІСТЕР
ЖАҒДАЙЫНДА ТҮЛҒАНЫ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУ, ТӘРБИЕЛЕУ ЖӘНЕ
ДАМУ**

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В
УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ
ИЗМЕНЕНИЙ**

ӘӨЖ 159.9.072.42

**СТУДЕНТТЕРДІҢ УАҚЫТТЫ БАСҚАРУ ДАҒДЫЛАРЫ ЖӘНЕ
АКАДЕМИЯЛЫҚ ТАБЫСТЫЛЫҒЫ**

Зияданова М. Қ.

ғылыми жетекшісі: Куребаева Г. А., педагогика ғылымдарының
магистры, аға оқытушы

Қазақстан Республикасы, Семей қаласы, Шәкәрім университеті

e-mail: Ziyadanova05@gmail.com

XXI ғасырда студенттердің академиялық табыстылығына әсер ететін маңызды факторлардың бірі – уақытты тиімді басқару дағдылары. Уақытты дұрыс ұйымдастыру тек оқу үлгерімін жақсартып қана қоймай, студенттің ішкі тәртіпке бейімділігін арттырады, күйзеліс деңгейін төмендетіп өмір сапасын жақсартуға септігін тигізеді. Соңғы жылдары білім беру саласында уақытты басқару мәселесіне сұраныс күрт артты. Зерттеулер көрсеткендей, өз уақытын тиімді ұйымдастыра алатын студенттер жоғары академиялық жетістіктерге жетіп, күйзеліс пен прокрастинация сияқты мәселелерге сирек ұшырайды.

Әлемдік деңгейде жүргізілген зерттеулер студенттердің уақытты басқару қабілеттерінің олардың академиялық табыстылығына тікелей әсерін көрсетеді. Мәселен, 2022 жылы АҚШ-та жүргізілген бірқатар зерттеулер нәтижесінде, жоғары оқу орындарында оқитын студенттердің 67%-ы уақытты дұрыс жоспарлай алмағандықтан оқу нәтижелерінің нашарлауын мойындаған. Еуропалық елдерде студенттердің күн тәртібін реттеу мен жоспарлауды үйренуі оқу процесінің міндетті бөлігіне айналып отыр. Финляндия, Германия, Нидерланд сияқты елдерде студенттерге арналған тайм-менеджмент тренингтері оқу жылының басында өткізіледі және бұл әдіс оқу үлгеріміне оң әсер еткендігі дәлелденген [1].

ҚР Білім және ғылым министрлігінің мәліметінше, көптеген студенттер оқу процесін жоспарлауда қиындықтарға тап болады. Қазақстанда студенттердің 68%-ы уақыт тапшылығын бастан кешіреді, олардың ішінде 42%-ы тапсырмаларды кеш тапсыру, ал 26%-ы күйзеліс пен шаршағыштықтың негізгі себебі ретінде дұрыс уақытты жоспарламауды атайды [2].

Зерттеу барысында сауалнама, салыстырмалы талдау және мазмұндық талдау әдістері қолданылды. Сауалнама әдісі арқылы Семей қаласындағы университеттің 1 және 2 курс студенттерінен (барлығы 117 адам) мәліметтер жиналды. Сауалнама сұрақтары уақытты басқару әдеттері, оқу барысындағы жоспарлау дағдылары, мотивация деңгейі және оқудағы жетістіктермен байланысы секілді бағыттарға арналды.

Сауалнама құрылымы Лайкерт шкаласына негізделіп жасалып, студенттердің жауаптары сандық мәліметтерге айналдырылып, статистикалық талдау жүргізілді. Бұл әдіс арқылы студенттердің уақытты қалай тиімді пайдаланып жүргені және бұл дағдылардың олардың академиялық табыстылығына қалай әсер ететіні анықталды. Сонымен қатар, студенттердің жауаптары мазмұндық талдау арқылы жүйеленіп, негізгі тенденциялар мен факторлар анықталды.

Зерттеу нәтижелерін толықтыру мақсатында әдеби-ғылыми шолулар мен қазіргі уақытта студенттердің психологиялық және танымдық жағдайына әсер ететін факторлар туралы ғылыми мақалалар мен халықаралық зерттеулер талданды. Сондай-ақ, зерттеудің сенімділігін арттыру үшін салыстырмалы талдау әдісі қолданылып, әлемдік және отандық статистикалық деректермен байланыс орнатылды.

Студенттік кезең – тұлғаның өзін-өзі дамытуының, кәсіби қалыптасуының және болашақ өмірінің негізі қаланатын маңызды кезеңдердің бірі. Бұл уақытта студент тек білім алып қана қоймай, сонымен қатар уақытты тиімді басқару, өзін-өзі ұйымдастыру, жоспарлау, жауапкершілік секілді өмірлік маңызы бар дағдыларды меңгереді. Сол себепті студенттердің уақытты басқару дағдылары мен академиялық табыстылығы арасындағы байланыс – психологиялық зерттеулер үшін өте өзекті мәселе.

Жүргізілген сауалнама мен зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, бүгінгі студенттердің уақытты басқаруда кездесетін қиындықтары мен осы қиындықтардың олардың оқу үлгеріміне әсері анықталды. Сауалнамаға қатысушылардың көпшілігі уақытты жоспарлауда қиындықтар болатынын, кейде уақыт тапшылығынан стрестік жағдайлар туындайтынын және бұл оқу сапасына тікелей әсер ететінін мойындады. Бұл студенттердің тайм-менеджмент саласындағы жеткіліксіз білімін және бұл дағдыны дамыту қажеттілігін көрсетеді.

Сонымен қатар, кейбір студенттер уақытын тиімді ұйымдастыра білетіндіктен, олардың академиялық табыстары жоғарырақ екенін көруге болады. Бұл олардың уақытты саналы түрде басқара алуы, мақсат қою, артық әрекеттерден бас тарту және оқу процесіне жүйелі түрде дайындалу сияқты стратегияларды қолданатынын көрсетеді.

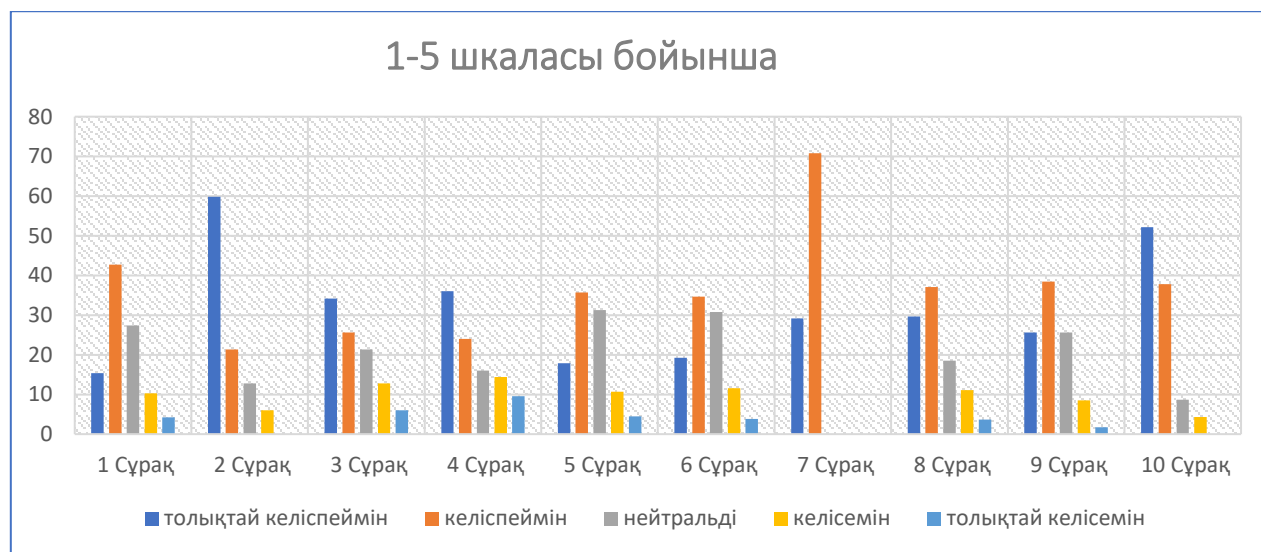
Осы тұста бір маңызды мәселе туындайды: оқу орындарында студенттерге арнайы уақытты басқару дағдыларын үйрететін тренингтер мен семинарлар жеткілікті ме? Зерттеу барысында анықталғандай, көптеген студенттер бұл бағытта жүйелі білім алмаған. Сондықтан университеттер мен колледждерде бұл дағдыны дамытуға бағытталған қосымша қолдау шараларын ұйымдастырудың қажеттілігі туындайды.

Жалпы алғанда, пікірталас бөлімінен шығатын негізгі қорытынды – уақытты басқару дағдысы студенттердің тек академиялық жетістігіне ғана емес, сонымен қатар олардың психологиялық әл-ауқатына, өмір сапасына және болашақтағы кәсіби табысына тікелей әсер етеді. Бұл тақырып тек психология саласында емес, білім беру, тәрбие және жастар саясаты салаларында да кеңінен қарастырылуы тиіс маңызды бағыттардың бірі болып табылады.

Сауалнама екі бөлімнен тұрды. Бірінші бөлімде қатысушылар белгілі бір шкала бойынша жауап берсе, екінші бөлімінде жауап нұсқаларының бірін таңдау қажет болды. Сұрақтар студенттердің уақытты басқару дағдыларын, оқу барысында күн тәртібі мен жоспарлау қабілеттерін, мақсат қою дағдыларын, уәж және өзін-өзі бақылау аспектілерін бағалауға бағытталды. Ол арқылы студенттердің өзіндік көзқарастары мен тәжірибелерін, уақытпен жұмыс жасау барысындағы қиындықтары мен оларды шешу жолдарын анықтау көзделді.

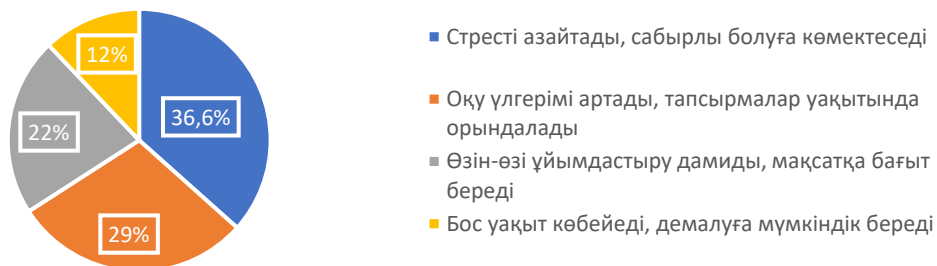
Зерттеуге 117 студент қатысты. Олардың құрамына Семей қаласындағы жоғары оқу орнының педагогика және психология бағытындағы 1 және 2 курс студенттері енді. Бұл әртүрлі курс деңгейлерінің қамтылуы зерттеу ауқымының кеңдігін және мәліметтердің объективтілігін арттырды.

Студенттер тесттік сұрақтарға келесідей жауап берді:



1-сурет - «Студенттердің уақытты басқару дағдыларын бағалау» сауалнамасы бойынша бағанды диаграмма/гистограмма. Студенттердің Лайкерт шкаласы бойынша (1-5) жауаптарының орташа есебі

**Негізгі сұрақ:
Уақытты тиімді басқару саған қалай әсер етеді деп
ойлайсың?**



2-сурет- «Студенттердің уақытты басқару дағдыларын бағалау» сауалнамасы бойынша дөңгелек диаграмма. Студенттердің Лайкерт әдістемесі бойынша сұрақтарға таңдалған жауаптарының орташа есебі.

Сұрақтарға берілген жауаптардың мазмұндық талдауы нәтижесінде бірнеше негізгі бағыттар анықталды:

- Көптеген студенттер уақытты тиімді пайдалана алмаудың негізгі себебі ретінде смартфонға тәуелділік, әлеуметтік желілерге артық уақыт жұмсау, мотивацияның төмендігін атады. Олардың айтуынша, назардың тез бөлінуі, басымдықтарды дұрыс қоя алмау – оқу процесінде кері әсер етеді.
- Уақытты жоспарлау мен бөлудің маңызын жақсы түсінетін студенттер өз жетістіктерінің артқанына сенімді. Олар жоспар құрып, мақсаттарды нақты қою, күн тәртібін сақтау арқылы емтихандар мен тапсырмаларды дер кезінде орындап үлгеретінін айтты.
- Бірқатар жауаптарда уақытты басқаруға көмектесетін жеке әдістер – To-do list, тайм-блокинг, «Помодоро» техникасы сияқты тәсілдер қолданатыны көрінді. Бұл олардың өз уақытын бақылауда ұстауға тырысатынын көрсетеді.
- Кейбір студенттер эмоционалдық жағдайының да уақытпен жұмыс жасауға әсер ететінін айтты. Шаршау, күйзеліс, уайым – уақытты дұрыс пайдалану қабілетін төмендетеді деп көрсеткен.

Тест сұрақтарының нәтижесі бойынша оң жауаптардың орташа көрсеткіші 68,1% болды. Бұл студенттердің уақытты басқару дағдылары туралы белгілі бір түсінігі бар екенін, бірақ оны оқу процесіне тұрақты түрде енгізу жағы әлі де әлсіз екенін көрсетеді. Қалған 31,9% теріс жауаптар студенттердің уақытты тиімді пайдалану жолдарын теориялық тұрғыда толық меңгермегенін және бұл бағытта практикалық қолдаудың қажеттілігін дәлелдейді.

Сауалнама негізінде алынған нәтижелер шетелдік зерттеулерге сүйене отырып құрылған. Атап айтқанда, уақытты басқару мен академиялық табыстылық арасындағы байланысқа арналған Лайкерт шкаласы негізінде жасалған анкеталық үлгі және М. Клейтон мен С. Браун сияқты ғалымдардың

уақытты тиімді пайдалану жөніндегі зерттеулеріне сүйенілді. Бұл мәліметтерге негізделе отырып, студенттер арасындағы уақытты басқару дағдыларының даму деңгейі нақты бағаланды [3].

Студенттердің уақытты басқару дағдылары – олардың тек академиялық табыстылығына ғана емес, жалпы өмірлік тиімділігіне әсер ететін маңызды фактор. Бұл дағдыны дамыту – бүгінгі білім беру жүйесінің алдында тұрған өзекті міндеттердің бірі. Зерттеу барысында алынған теориялық тұжырымдар мен тәжірибелік деректер студенттердің уақытты дұрыс жоспарламауы олардың оқу үлгеріміне, психологиялық жай-күйіне, болашақ кәсіби дамуына кері әсер ететінін дәлелдеді.

Семей қаласындағы университет студенттері арасында жүргізілген сауалнама нәтижелері де осы ойды нақтылап берді: уақытты тиімді жоспарламау – студенттердің басым бөлігі үшін басты қиындықтардың бірі. Бұл студенттер арасында өзін-өзі басқару дағдыларының жеткіліксіздігін, ұйымдастыру қабілетінің әлсіздігін, оқу процесінде жоспарлау дағдысының жүйелі түрде дамымағанын көрсетеді.

Аталған мәселені шешу үшін оқу орындарында нақты әрі жүйелі жұмыс қажет. Уақытты басқару дағдылары мектептен бастап жүйелі түрде үйретіліп, университет деңгейінде дамытылуы тиіс. Бұл тек студенттің үлгерімін жақсартумен шектелмей, олардың тұлғалық дамуына, өзін-өзі танып, жауапкершілікті арттыруына ықпал етеді. Сонымен қатар, тәжірибелік негізде жүргізілген ұсыныстар мен құралдарды енгізу арқылы нақты нәтижелерге қол жеткізуге болады.

Бұл тақырып алдағы уақытта да өзектілігін жоғалтпайды. Студенттердің уақытты басқару дағдыларын жетілдіру – олардың табысты, бәсекеге қабілетті маман ретінде қалыптасуына алғышарт болмақ.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Глухова Е.С. Тайм-менеджмент: личная эффективность. – Томск, 2012.
2. ҚР Ғылым және жоғары білім министрлігінің статистикасы. 2023. <https://www.gov.kz>
3. Клейтон М. Стратегия жизни. - Издательство: Альпина Паблишер, 2018.

УДК 159.9.075

КИБЕРБУЛЛИНГ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ: МАСШТАБЫ, ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Красулина Ю.

научный руководитель: Кукина Ю.Е., к.п.н.

ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

e-mail: uliakrasulina12@gmail.com

Современное поколение подростков живёт в условиях стремительного развития цифровых технологий. Интернет стал неотъемлемой частью их

повседневной жизни - средством общения, самовыражения и обучения. Однако, вместе с этим возникли новые угрозы психологическому благополучию, одной из которых является кибербуллинг - агрессивное, преднамеренное и повторяющееся воздействие на человека посредством цифровых средств. Особенно уязвимыми перед кибербуллингом оказываются подростки, находящиеся в периоде активного формирования личности и социальной идентичности.

Масштабы и формы кибербуллинга среди подростков

Согласно данным совместного исследования «Лаборатории Касперского» и онлайн-школы «Фоксфорд», с кибербуллингом сталкивался около 55% подростков. Из них 84% становились объектами оскорблений. 39% опрошенных, подвергавшихся кибербуллингу, никогда не рассказывали об этом взрослым, 34% рассказали про случившееся близким друзьям. Поговорить с родителями или другими взрослыми членами семьи смогли лишь 24%, а 5% сообщили учителям. При этом порядка 22% заявили, что никому не рассказывали про кибербуллинг из-за стыда, еще 22% признались, что некому было сообщить об этом, 15% думали, что им никто не поверит, 14% - из-за страха, что об этом узнает обидчик, 8% боялись, что взрослые их отругают.

К основным формам кибербуллинга относят:

- оскорбления и унижение в социальных сетях;
- распространение ложной информации;
- угрозы;
- публикация личных фото или видео без согласия;
- взлом и использование аккаунтов.

Психологические последствия и риски

Цифровая травля наносит серьёзный ущерб психическому здоровью подростков. По данным исследований Власовой и Буслаевой, около 21% подростков, подвергшихся кибербуллингу, демонстрировали высокий уровень тревожности, эмоциональная лабильность, восприимчивость к неблагоприятным факторам, низкая самооценка, несформированность коммуникативных навыков и депрессии. Часто наблюдаются заниженная самооценка, потеря интереса к учёбе, нарушения сна, повышенная раздражительность и даже суицидальные мысли. Особенно опасна ситуация, когда подросток испытывает одновременно социальную изоляцию и давление из сети.

Кроме жертв, в группе риска находятся и агрессоры, поскольку участие в кибербуллинге может свидетельствовать о личностных и поведенческих проблемах, часто связанных с неблагоприятной семейной ситуацией, агрессией в реальной среде и отсутствием саморегуляции.

Причины и факторы кибербуллинга

Кибербуллинг не возникает случайно. Среди основных причин выделяют:

- психологические: низкий уровень эмпатии, повышенная агрессивность, эмоциональная незрелость;
- социальные: влияние группы, желание повысить статус среди сверстников;

- цифровые: длительное пребывание в интернете, слабая приватность аккаунтов, анонимность общения;
- семейные: дефицит родительского внимания, отсутствие цифрового воспитания, неблагоприятная атмосфера в семье.

Особенности кибербуллинга по сравнению с традиционным

Цифровая травля имеет ряд отличий от обычной формы буллинга. Во-первых, агрессия может происходить в любое время суток и не ограничивается стенами школы. Во-вторых, публикации и оскорбления могут быть моментально распространены среди широкой аудитории, усиливая стресс и чувство беспомощности у жертвы. В-третьих, анонимность делает агрессора менее уязвимым и затрудняет выявление источника угроз.

Меры профилактики и вмешательства

Борьба с кибербуллингом требует системного подхода, в который должны быть вовлечены школа, родители, специалисты и государственные структуры. Наиболее эффективные меры:

1. Образовательные программы: проведение уроков цифровой безопасности, формирование навыков конструктивного общения, повышение цифровой грамотности.

2. Родительский контроль и участие: регулярные беседы с детьми о поведении в интернете, настройка конфиденциальности, доверительные отношения.

3. Работа специалистов: подключение школьных психологов, социальных педагогов, проведение диагностик и коррекционных программ.

4. Юридическая защита: развитие правовых механизмов защиты жертв, уголовная и административная ответственность за травлю в сети.

5. Социальная реклама и инициативы: распространение антибуллинговых кампаний, участие известных личностей и блогеров в продвижении культуры уважения в интернете.

Таким образом, кибербуллинг среди подростков - это не частное, а массовое явление, отражающее более широкие социально-психологические проблемы подростковой среды. Он сопровождается серьезными эмоциональными и поведенческими последствиями и требует незамедлительных мер профилактики. Только совместными усилиями - через просвещение, раннее вмешательство, семейную поддержку и правовую защиту - можно создать безопасное цифровое пространство, где подростки смогут развиваться, не опасаясь насилия и унижения.

Список использованной литературы

1. Солдатова, Г.У. (2019). Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания. Национальный психологический журнал, (3), 17-31. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0303>

2. Кирюхина, Д.В. (2019). Кибербуллинг среди молодых пользователей социальных сетей. *Современная зарубежная психология*, 8(3), 53–59. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080306>

3. Власова, Н.В., Буслаева, Е.Л. (2023). Кибербуллинг в подростковом возрасте: агрессор и жертва. *Психология и право*, 13(3), 56–71. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130305>

4. Ковальски Р.М., Джуметти Г.В., Шрёдер А.Н., Латтаннер М.Р. Буллинг в цифровую эпоху: критический обзор и метаанализ исследований кибербуллинга среди молодежи. *Психол Булл.* 2014 июл; 140(4):1073-137. DOI: 10.1037/A0035618. Epub 2014 10 февраля. Опечатка в: *Psychol Bull.* 2014 июл; 140(4):1137. PMID: 24512111. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24512111/>

УДК159.9.072.43

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Буллинг среди подростков: современное состояние, последствия и пути
преодоления

Кудайберген А. А.

научный руководитель: Кукина Ю.Е., к.пс.н.

Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова г. Усть-
Каменогорск, Казахстан

e-mail: amina_kudajbergen82@mail.ru

Буллинг – агрессивное преследование, насилие, издевательство над одним из членов коллектива со стороны другого, но также часто группы лиц, не обязательно из одного формального или признаваемого другими коллектива.

Понятие «буллинг» (от англ. Bullying – запугивание, травля, издевательство) впервые было введено норвежским психологом Дэном Ольвеусом в 1970-х годах в рамках исследований агрессивного поведения среди школьников. Однако сам феномен систематической травли существовал задолго до его терминологического оформления. Ольвеус определил буллинг как повторяющееся агрессивное поведение, характеризующееся неравным распределением власти между агрессором и жертвой, при котором более сильный индивид или группа целенаправленно причиняют вред более слабому.

Как отмечает Орасева Р. А. в своем исследовании, буллинг не ограничивается исключительно детской и подростковой средой, а может проявляться в межличностных отношениях среди различных возрастных групп, включая преподавателей и взрослых индивидов. Данное явление характеризуется систематическим агрессивным поведением, направленным на демонстрацию доминирования и подчинения жертвы. При этом, как подчеркивает автор, за внешне агрессивными и доминантными действиями буллеров зачастую скрываются глубинные психологические проблемы, такие как личностная неполноценность, низкая самооценка и компенсаторные механизмы защиты. [2]

Согласно современным психологическим концепциям, подобное поведение может рассматриваться как попытка компенсации внутренней неуверенности и тревожности через внешнюю демонстрацию силы и контроля над окружающими. В данном контексте буллинг выступает не только как форма агрессии, но и как индикатор определенных личностных деформаций у самого агрессора.

Также как отмечают Рысаева А.М. и Уварова Л.Н., такое поведение часто служит способом скрыть собственные комплексы и неуверенность в себе. Через агрессию буллеры пытаются доказать свое превосходство, хотя на самом деле страдают от низкой самооценки. [3]

Инициатором травли может стать не только подросток с завышенной самооценкой, но и тот, кто сам ранее подвергался насилию. Это явление известно, как "круг насилия" - когда бывшая жертва сама становится агрессором. Такие подростки часто действуют из мести или потому, что не знают других способов взаимодействия с окружающими.

Основными причинами буллинга исследователи называют:

- 1) желание возвыситься за счет унижения других
- 2) попытку скрыть свои слабости
- 3) чувства зависти и желание отомстить

И в большинстве случаев жертва буллинга не способен противостоять обидчикам

С развитием информационных технологий традиционные формы буллинга трансформировались в новые, более изощренные виды агрессии. Как отмечают Сарабай М.А. и Куттыбай Ж.С., в современном обществе особую распространенность приобрел кибербуллинг (онлайн-агрессия) - форма психологического насилия, осуществляемого через цифровые каналы коммуникации. [4]

Исследователи выделяют несколько характерных проявлений кибербуллинга:

- распространение клеветы и ложной информации
- троллинг (провокационные сообщения)
- моббинг (групповая травля)
- хейтинг (разжигание ненависти)
- аутинг (разглашение личной информации)
- фрейминг (компрометация через фальсификацию контента)
- цифровой шантаж

Особая опасность кибербуллинга заключается в его специфических характеристиках:

- 1) Анонимность агрессора, позволяющая избегать ответственности
- 2) Вирусный характер распространения информации
- 3) Круглосуточное давление на жертву
- 4) Отсутствие физических границ
- 5) Долговременность последствий (цифровой след)

Как показывают исследования, психологические последствия кибербуллинга для жертв могут быть крайне тяжелыми:

- развитие тревожных и депрессивных состояний
- социальная изоляция
- снижение самооценки
- в крайних случаях - суицидальные мысли и поведение

Травля может иметь три позиции. Как отмечали недавно перечисленные, авторы:

1. Агрессор (буллер) – инициатор систематического насилия
2. Жертва – объект агрессии
3. Наблюдатели (свидетели) – третьи лица, косвенно вовлеченные в процесс

Наличие свидетелей и их пассивное поведение усиливает травматичность буллинга для жертвы, способствуя ощущению беспомощности и социальной изоляции.

Буллинг может проявляться в различных формах — как психологического, так и физического насилия. Особенно широко он распространён в образовательных учреждениях, что во многом связано со склонностью несовершеннолетних к девиантному поведению.

Рассмотрим основные виды буллинга среди школьников и подростков:

Физический буллинг. Наиболее очевидная форма насилия, связанная с прямым телесным воздействием. Проявляется в виде:

- ударов, пинков, толчков;
- порчи личных вещей;
- принудительного физического контакта;
- угроз физической расправы.

Психологический (эмоциональный) буллинг. Направлен на подрыв самооценки, чувства безопасности и личной значимости жертвы. Проявляется в виде:

- намеренного игнорирования, исключения из общения;
- систематического унижения, обесценивания;
- манипуляций и эмоционального давления;
- навязывания чувства вины, страха, одиночества.

Вербальный буллинг. Подвид психологического буллинга, при котором агрессия выражается через речь. Основные проявления:

- оскорбления, крики, уничижительные прозвища;
- насмешки над внешностью, речью, национальностью или социальным положением;
- угрозы и словесное запугивание.

Социальный буллинг. Направлен на разрушение социальных связей и статуса ребёнка в коллективе. Проявляется в виде:

- бойкота, исключения из групповых мероприятий;
- распространения сплетен и клеветы;
- изоляции от сверстников по признакам «непохожести».

Кибербуллинг. Современная форма травли, осуществляемая с использованием цифровых технологий (интернет, мессенджеры, социальные сети). Включает:

- распространение унижительной информации, фото и видео;
- онлайн-оскорбления и угрозы;
- создание фейковых аккаунтов, групп с целью травли;
- массовые атаки в комментариях и чатах

В большинстве случаев различные формы буллинга проявляются одновременно. При этом психологическое насилие является не менее опасным, чем физическое, поскольку оказывает глубокое и продолжительное воздействие на эмоциональное и психическое состояние жертвы.

Все жертвы буллинга, имеют похожие качества, особенности такие как:

- другая раса и национальность
- непривычный внешний вид
- неуверенность
- тревожность
- пугливость
- отсутствие друзей, одиночество
- плохая успеваемость или же отличник
- отсутствие современных, трендовых вещей и технологии [6]

Школьный буллинг остаётся актуальной социальной и психологической проблемой, оказывающей разрушительное влияние на развитие личности ребёнка, его самооценку, эмоциональное состояние и успеваемость. Предотвращение школьного насилия требует комплексного подхода, основанного на междисциплинарном взаимодействии педагогов, психологов, родителей и представителей социальных служб.

Профилактика буллинга должна носить систематический характер и начинаться с раннего школьного возраста. Особое значение приобретает внедрение психолого-педагогических программ, направленных на формирование у обучающихся коммуникативных навыков, эмпатии, устойчивости к стрессу и способности к разрешению конфликтов без применения насилия.

Использование различных моделей профилактики — психолого-педагогической, социально-педагогической, социальной и медико-психологической — позволяет охватить разные категории школьников, включая как общий контингент, так и представителей «группы риска». Важную роль играет первичная профилактика, ориентированная на всех учащихся и их родителей, а также вторичная — адресная работа с жертвами и агрессорами.

Реализация профилактических мероприятий, таких как тренинги, тематические классные часы, родительские собрания, волонтерские и игровые формы работы, способствует созданию благоприятного психоэмоционального климата в образовательной среде. Большое значение имеет участие самих детей в профилактической деятельности — это развивает ответственность, гражданскую позицию и толерантность.[5][1]

Список использованной литературы

1. Битлеуов.А.А, Жумашева С.С. О проблемах и профилактике буллинга среди школьников [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://share.google/KW0K1GbGbjPcZobdD>
2. Орсаяева Р. А. Буллинг среди подростков: понятие, причины, ответственность. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-sredi-podrostkov-ponyatie-prichiny-otvetstvennost?utm_source=chatgpt.com
3. Уварова Л. Н., Рысаева А. М. Буллинг в подростковой среде. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-podrostkovoy-srede>
4. Сарыбай М. А., Куттыбай Ж. С. Кибербуллинг как социальная проблема среди подростков Казахстана. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.journal-kainar.kz/jour/article/view/287/55>
5. Мамбетакунов У. Э., Мырзалиев Н. Б. Нормативно-правовое обеспечение безопасной среды для подростков в образовательных учреждениях Республики Казахстан. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoe-obespechenie-bezopasnoy-sredy-dlya-podrostkov-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-respubliki-kazakhstan>
6. Мамбетакунов У. Э., Мырзалиев Н. Б. Понятие «буллинг» в научно-психологических источниках. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-bulling-v-nauchno-psihologicheskikh-istochnikah>

УДК159.9.072.43

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ, ФОРМЫ И ПРОФИЛАКТИКА

Құдайбергенов А. А.

научный руководитель: Тюлюпергенева Р.Ж., к.пс.н.
Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена
г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: amina_kudajbergen82@mail.ru

Подростковый возраст — это критический этап развития личности, характеризующийся кардинальными изменениями в физическом, эмоциональном и социальном плане. В этот период подростки особенно уязвимы к влиянию внешней среды: семьи, сверстников, социальных сетей, массовой культуры. Одним из наиболее тревожных проявлений подросткового кризиса является девиантное поведение — действия, нарушающие принятые в обществе нормы и правила.

На фоне глобальных изменений в обществе, усиления информационного воздействия, нестабильности института семьи и роста психологической нагрузки на молодёжь, проблема подростковой девиации в Казахстане приобрела особую актуальность. Несмотря на внедрение ряда государственных программ и реформ

в области образования и воспитания, число подростков, демонстрирующих асоциальные формы поведения, остаётся на высоком уровне.

Целью данной статьи является комплексный анализ природы девиантного поведения среди подростков Казахстана, выявление основных факторов и форм проявления девиации, а также рассмотрение эффективных стратегий профилактики.

Девиантное поведение (также социальная девиация, отклоняющееся поведение) (лат. *deviatus* — отклонение) — устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространённых и устоявшихся общественных норм. [1]

Сахиева Ф. А., Исатаева Б. Б. и Момбиева Г. А. рассматривают девиантное поведение подростков как социальное отклонение, формирующееся в условиях глобализации и трансформации общественных норм. По их мнению, современный подросток находится под влиянием многослойной среды — семьи, школы, социальных сетей и медиа, — что создаёт сложную динамику личностных и поведенческих изменений, усиливая риск девиации. [2]

Кенесхан Д. определяет девиантное поведение как комплексное явление, требующее системной профилактики в образовательном пространстве. Она подчёркивает значимость психолого-педагогического сопровождения, диагностики, анализа практик и внедрения коррекционных программ, которые позволяют предотвратить развитие девиации у подростков. [3]

Садвакасова З. М. видит девиантное поведение как проблему, требующую многоуровневых превентивных мер — от информационно-просветительской работы до индивидуального консультирования и социальных акций. Её подход основан на разделении профилактики на первичную, вторичную и третичную, что обеспечивает комплексное воздействие на причины и проявления девиации. [4]

Каипова Ж. А. и соавторы трактуют девиантное поведение подростков как результат взаимодействия семейных, социальных и личностных факторов. По их мнению, понимание этих причинных связей является ключом к построению эффективных профилактических стратегий, способных минимизировать риск формирования устойчивых отклонений. [5]

Биологический, психологический и социологический подходы к изучению девиантного поведения подростков представляют собой ключевые теоретические рамки, позволяющие глубже понять природу и механизмы формирования отклоняющихся форм поведения. Согласно концепции Чезаре Ломброзо, биологические факторы играют определяющую роль в предрасположенности индивида к девиантным действиям. Учёный полагал, что врождённые анатомические и физиологические особенности, такие как асимметрия черепа, выступающие надбровные дуги, а также иные морфологические признаки, могут служить индикаторами «преступника по рождению». Несмотря на то, что идеи Ломброзо подверглись значительной критике и в современном научном дискурсе рассматриваются как устаревшие, они заложили основу для последующих исследований в области генетической

предрасположенности и влияния особенностей нервной системы на формирование поведения подростков. [6]

Психологический подход, разработанный Зигмундом Фрейдом, объясняет девиантное поведение как результат внутреннего конфликта между бессознательными инстинктивными влечениями и социально одобряемыми нормами. Фрейд считал, что агрессия, склонность к разрушению и асоциальные действия могут быть следствием подавленных импульсов, вытесненных в подсознание. Эрих Фромм, развивая психоаналитическую традицию, связывал девиацию с состоянием отчуждённости, отсутствием чувства принадлежности и дефицитом социальных связей. Он отмечал, что подростки, переживающие эмоциональную изоляцию, семейные конфликты или психологические травмы, находятся в группе повышенного риска, проявляя агрессивность, склонность к саморазрушению, зависимостям и другим формам девиантного поведения. [7] [8]

Социологический подход, в основе которого лежат работы Эмиля Дюркгейма и Роберта Мертона, рассматривает девиацию как социально обусловленное явление. Дюркгейм в своей теории аномии указывал, что разрушение системы норм и ценностей в обществе ведёт к росту отклоняющегося поведения, поскольку индивид теряет чёткие ориентиры. Мертон, опираясь на идеи Дюркгейма, разработал теорию структурного напряжения, согласно которой девиация возникает тогда, когда человек принимает социально одобряемые цели, но не располагает легальными средствами для их достижения. Для подростков, особенно проживающих в условиях бедности, безработицы родителей, социальной маргинализации и дефицита внимания со стороны образовательных и социальных институтов, такая ситуация становится питательной средой для формирования устойчивых девиантных паттернов. Эмпирические данные, полученные в ходе исследований Министерства просвещения Республики Казахстан и отдельных учёных, указывают на устойчивую тенденцию к росту девиантных форм поведения среди несовершеннолетних. Например, по данным отчётов последних лет, фиксируется увеличение случаев хулиганства, мелкого вандализма, употребления психоактивных веществ, самовольных уходов из дома и агрессии в школьной среде. [9]

Исследование Сахиевой Ф.А., Исатаева Б. Б. и Момбиева Г. А. демонстрирует, что девиация у подростков в Казахстане обусловлена рядом факторов, среди которых особое значение имеют три группы: семейные, школьные и социальные.

К семейным факторам относятся неполные семьи, отсутствие контроля, насилие, алкоголизм родителей, холодные или конфликтные отношения между членами семьи. Подростки, воспитывающиеся в подобных условиях, чаще проявляют агрессию, замкнутость, демонстративное поведение или уходят в асоциальную среду.

Школьные факторы связаны с буллингом, низкой мотивацией к учёбе, конфликтами с педагогами и неэффективной системой воспитательной работы. Социальные причины включают влияние улицы, пагубное воздействие медиа и соц.сетей, бедность, социальную изоляцию, а также трудности, связанные с

миграцией и отсутствием доступных досуговых и развивающих ресурсов для подростков в сельской местности.

Наиболее распространёнными формами девиантного поведения среди подростков являются:

- агрессивные действия (драки, вербальные оскорбления, буллинг);
- употребление психоактивных веществ (сигареты, алкоголь, наркотики);
- суицидальное и аутоагрессивное поведение, прогулы и отказ от учёбы, а также противоправные действия (мелкие кражи, порча имущества).

Всё чаще отмечаются случаи интернет-зависимости и участия подростков в опасных челленджах, распространяемых через социальные сети. [2]

Завершая исследование, следует подчеркнуть, что проблема девиантного поведения подростков требует системного и комплексного подхода, основанного на взаимодействии всех социальных институтов. Только при условии тесного сотрудничества семьи, школы, общества и государства возможно создание условий, минимизирующих риск формирования деструктивных форм поведения у молодежи. Разработка и внедрение эффективных профилактических программ, адаптированных к культурным и социально-экономическим особенностям Казахстана, позволит не только снизить уровень девиаций среди подростков, но и содействовать формированию гармонично развитой, ответственной и социально активной личности. Таким образом, профилактика девиантного поведения должна рассматриваться не как разовая мера, а как непрерывный процесс, направленный на укрепление нравственных ценностей и социального благополучия общества.

Список использованной литературы

1. Девиантное поведение. Википедия. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://share.google/m6aTxG8TL7R97ggJc>
2. Сахиева Ф. А., Исатаева Б. Б., Момбиева Г. А. Современное общество и подростки с девиантным поведением. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/28/336>
3. Кенесхан Д. Профилактика девиантного поведения у подростков. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/35-41/491>
4. Садвакасова З. М. Психолого-педагогические основы превентивных мер девиантного поведения. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/51/50>
5. Каипова Ж. А. Причины девиантного поведения и факторы, влияющего на него. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.xn----8sbempclcwd3bmt.xn--p1ai/article/9995>
6. Ломброзо Ч. Концепция уголовного атавизма. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Cesare_Lombroso?utm_source

7. Фрейд З. Психоаналитическая криминология (Фрейдистский психоанализ). [Электронный ресурс] Режим доступа: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Psychoanalytic_criminology?utm_source
8. Фромм Э. Гуманистическая теория личности. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://psylib.org.ua/books/hjelz01/txt11.htm>
9. Дюркгейм Э. и Мертона Р. — Девиантность (социология) типы девиации. [Электронный ресурс] Режим доступа: [https://en.wikipedia.org/wiki/Deviance_\(sociology\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Deviance_(sociology))

УДК 159.9.075

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА АГРЕССИЮ В СВЯЗИ С РЕВНОСТЬЮ В ОТНОШЕНИЯХ

Паюк А.М.

Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова (ВКУ)

Научный руководитель: Тюлюпергенева Р.Ж., к.пс.н., ассоциированный профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики

Современные цифровые технологии кардинально изменили природу романтических взаимоотношений. Социальные сети и платформы для знакомств трансформировали способ общения и восприятие партнеров, создав как новые возможности, так и вызовы для построения стабильных и доверительных отношений. Основной целью данной статьи является исследование феномена агрессии, базированной на ревности, связанного с использованием социальных сетей, и его влияния на динамику межличностных связей. В целом в последнее время были выявлены исследования о влиянии современных цифровых средств коммуникации на построение межличностных отношений в которых говорится о том, что «появление пространственной близости в виртуальном смысле благодаря Интернету как информационно-коммуникационной сети делает человеческие связи более частыми, интенсивными, но поверхностными, краткими, они не развиваются в близкие отношения. Подобные контакты не требуют времени и усилий как для установления, так и для разрыва. З. Бауман отмечает, что именно онлайн-знакомства в Интернете, которые находятся на пике популярности сегодня, превращают отношения в игру и развлечение. Это коммодификация отношений, когда люди «покупают» партнеров без страха последствий, не дорожат ими, потому что всегда могут вернуться за новой, более подходящей «покупкой»» [1:4]. Цифровизация отношений все-таки имеет как негативные, так и позитивные стороны. Бородина и Тихонова отмечают, что интернет-коммуникации расширяют социальные связи, но также провоцируют новые формы конфликтов. [5]. Aviram и Amichai-Hamburger в своих работах выделяют личностные особенности, включая нарциссизм и низкое самораскрытие, как ключевые факторы, влияющие на склонность к неверности, что может вызывать агрессию в отношениях [8].

Таким образом, агрессия, связанная с ревностью, возникающая на фоне использования социальных сетей, становится важным фактором, определяющим

качество и стабильность отношений. Настоящая работа направлена на подтверждение или опровержения природы этого феномена у студентов университета имени Сарсена Аманжолова, его связи с эмоциональными и гендерными аспектами.

Организация исследования

Методы исследования.

1. Авторский опросник «Влияние социальных сетей на агрессию, базированной на ревности, в отношениях». Авторский опросник, направленный на выявление у респондентов агрессивной модели поведения в связи с активной или умеренной коммуникацией партнера в социальных сетях. Опрос проводился онлайн на программной платформе Google. Анкетирование проводилось анонимно. Для определения гендерного и возрастного аспекта респондентами были указаны курс и пол.

2. Метод статистической обработки данных заключался в изучении процентного соотношения распределения по группам, а также расчет корреляции для подтверждения или опровержения гипотезы.

Испытуемые. Опрос проводился в период ноября 2024 года. В исследовании приняло участие 85 человек, студенты ВКУ имени С. Аманжолова, в возрасте от 17 до 20 лет. Количество женщин составило – 74, мужчин – 11.

Результаты исследования

Анализ результатов исследования позволил разделить респондентов на 3 основные группы по уровням агрессивного поведения по отношению к партнеру в зависимости от того чему партнер отдает предпочтение: живой коммуникации со своим избранником или общению в социальных сетях.

В группу с низким уровнем агрессии на партнера за выбор уделять время социальным сетям вместо общения вошли респонденты, набравшие 4 балла. Данную группу характеризует следующее: испытуемые с данным показателем агрессии вероятнее всего находятся в доверительных отношениях с партнером или более гибкие в управлениях своими эмоциями относительно выбора партнера, так как испытуемые указали, использование социальных сетей партнером не вызывает никаких негативных эмоций.

В группу со средним уровнем агрессии на партнера за выбор уделять время социальным сетям вместо общения вошли респонденты, набравшие 3 балла. Данную группу характеризует следующее: испытуемые с данным показателем агрессии вероятнее всего более подозрительные относительно действий партнера в социальных сетях, но отметили, что иногда чувствуют раздражение, но оно незначительное и быстро проходит.

В группу с высоким уровнем агрессии на партнера вошли респонденты, набравшие 1-2 балла. Данная группа характеризуется вероятнее всего высоким показателем ревности и подозрительности относительно действий избранника и остро реагируют на то, что партнер предпочитает проводить больше времени в социальных сетях, нежели общению с ними. На рисунке 1 представлено процентное распределение респондентов по уровням агрессивного поведения.



Рис. 1. Гистограмма процентного распределения респондентов по уровням агрессивного поведения

Большинство респондентов было отнесено к группе со средним уровнем агрессивного поведения – 37,6%. Данные испытуемые ответили, что иногда чувствуют раздражение, но оно быстро проходит на вопрос

- Как часто вы чувствуете раздражение или гнев, когда ваш партнер уделяет много времени социальным сетям вместо общения с вами?

В то время как 24,6% испытуемых ответили, что часто или очень часто испытывают негативные эмоции, такие как гнев и раздражение.

Так же был проведен гендерный анализ распределения респондентов по уровням агрессии (рисунок 2). Анализ гендерного распределения респондентов по группам показал, что большинство мужчин (63%) относятся к категории низкого проявления паттерна агрессивного поведения, в то время как большая часть женского пола относятся к среднему уровню агрессивного поведения (36,4%). Интересно, что исследование не выявило среди мужчин–испытуемых ни одного респондента, которого можно было бы отнести к агрессивной группе, однако у женщин процент агрессивной реакции на выбор партнера проведения времени в социальных сетях вместо совместной коммуникации составило 29,7%. Это говорит о том, что агрессивное поведение в данной ситуации свойственно женщинам. Также было проведено исследование Т. П. Опекиной, А. А. Голубевой М, которое подтверждает, что женщины больше, чем мужчины, склонны к различному спектру эмоций и переживаний. Вероятно, они слишком сензитивны к появлению ревности в отношениях, в то время как мужчины стараются быть более спокойными, иногда сдерживая всё в себе [11:5]

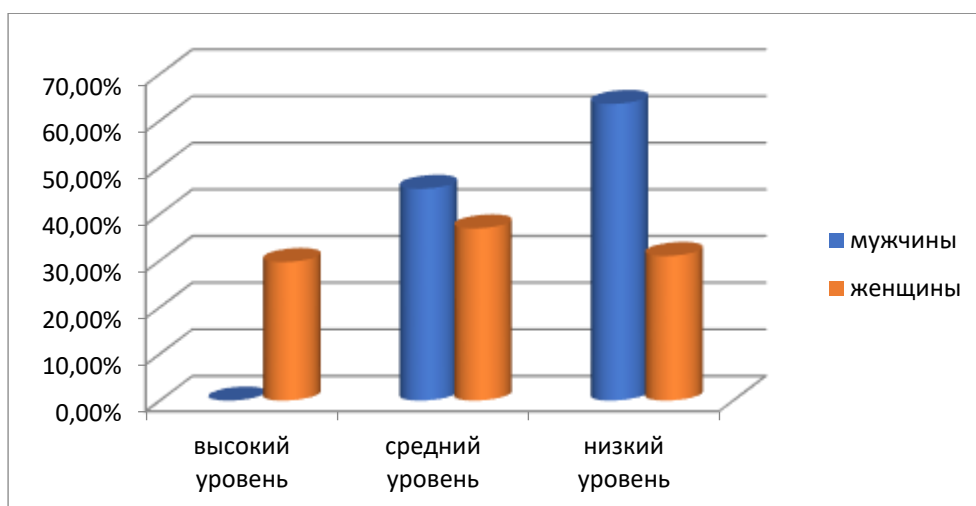


Рис. 2. Гистограмма процентного распределения респондентов по уровням агрессивного поведения с учетом гендерного различия

На следующем этапе исследования поставлена задача выяснить эмоциональную реакцию испытуемых на активность партнера в социальных сетях. Для этого респонденты были опрошены на тему отношения к активному общению партнера в социальных сетях в целом, что дало нам показатели, которые указаны на рисунке 3.

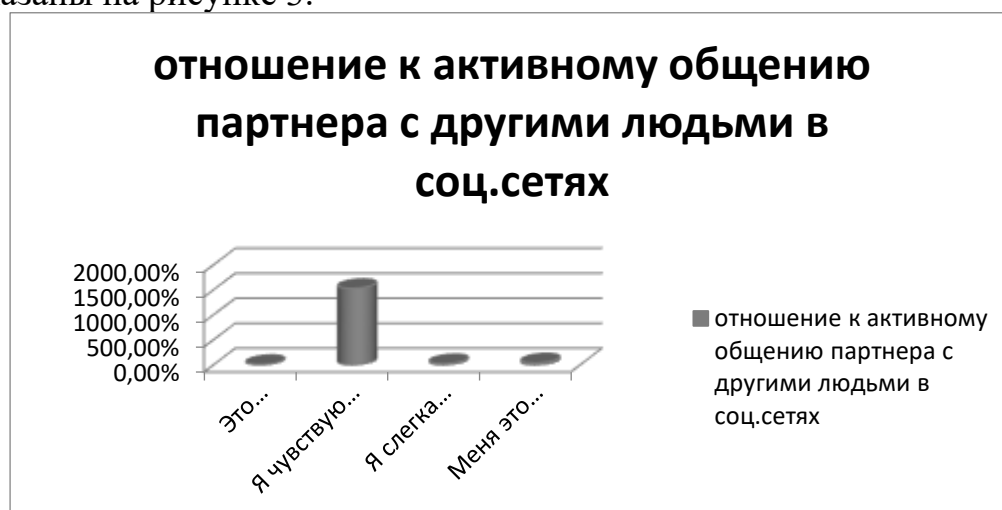


Рис. 3. Гистограмма процентного соотношения мнений респондентов по поводу активного общения партнера с другими людьми в социальных сетях.

На основе этих данных выявлено, что большинство – 49,4% испытуемых выбрали данный вариант ответа

- Меня это не беспокоит, так как я доверяю партнеру и понимаю его потребности в общении.

В то время, как процент респондентов, у которых активное общение партнера в социальных сетях вызывает сильное раздражение и чувство ревности составил всего 8,2%

15,3% чувствуют себя некомфортно и обеспокоенно, но стараются не проявлять агрессию, а 24,7% испытуемых указали, что слегка обеспокоен(а), но не испытывают сильных негативных эмоций.

Также, респондентам был задан вопрос: «Насколько использование социальных сетей может влиять на ваше доверие к партнеру и провоцировать агрессию?». Результаты представлены на рисунке 4.

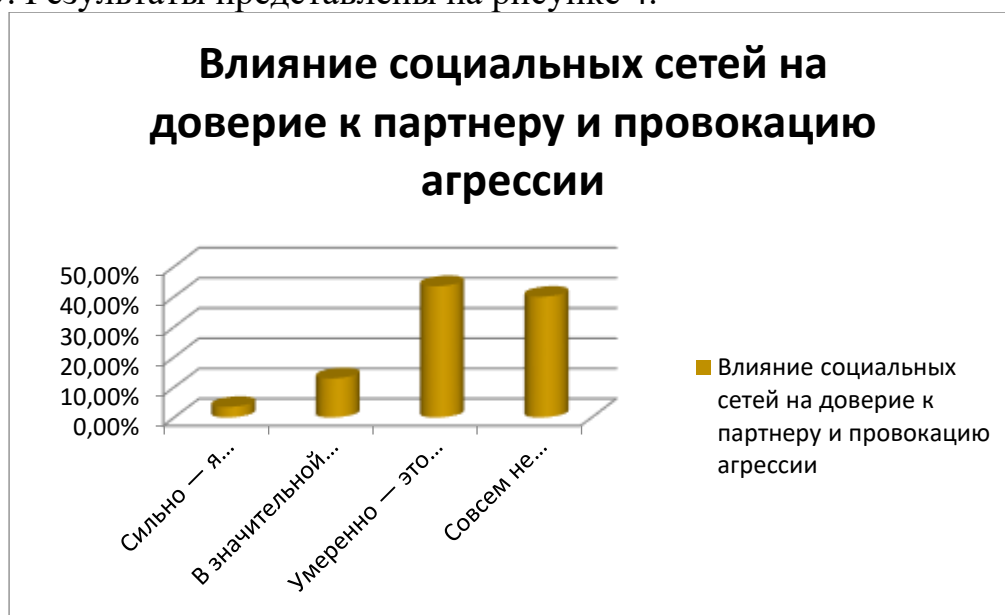


Рис. 4. Гистограмма процентного соотношения влияния социальных сетей на доверие к партнеру и провокацию агрессивного поведения.

На основе полученных данных стало известно, что большинство испытуемых - 43,5% выбрали ответить:

- Умеренно — это иногда приводит к беспокойству, но не к агрессии.

40% респондентов указали, что социальные сети никак не влияют на их доверие к своим партнерам и не изменяют их эмоционального состояния, 12,9% дали ответ, что общение партнера в социальных сетях может вызывать ревность и даже вспышки агрессии и лишь для 3,5% активное общение партнера в социальных сетях является поводом для сомнения и испытуемые испытывают негативные эмоции.

Еще один показатель, который был изучен в ходе данного исследования это насколько часто в отношениях у испытуемых возникают конфликты из-за того, что кто-то из партнеров «лайкает» или комментирует посты других людей? Результаты процентного соотношения указаны на рисунке 5.

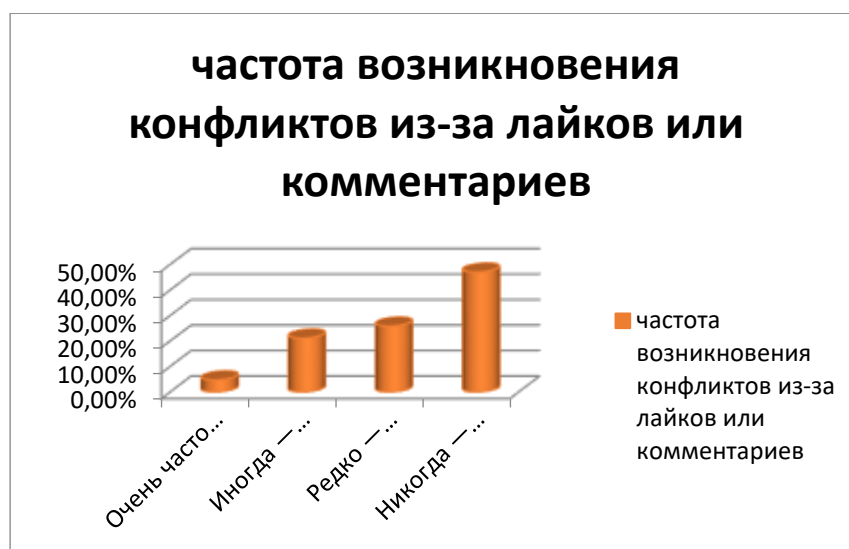


Рис. 5. Гистограмма процентного соотношения частоты возникновения конфликтов в паре из-за лайков и комментариев партнера других людей в социальных сетях.

Большинство испытуемых в данном вопросе – 47% указали такой вариант ответа:

- Никогда — мы не обращаем на это внимания и не конфликтуем из-за активности в социальных сетях.

25,8% испытуемых указали, конфликты на этой почве происходят, но редко и почти не влияет на их отношения с партнером, 21,1% респондентов также ссорятся из-за лайков и комментариев своих избранников в социальных сетях другим людям, но эти конфликты незначительные. И только для 4,7% испытуемых такое поведение партнера становится поводом для частых ссор и агрессивных выяснений отношений.

Так как данные показатели говорят о том, что для большинства студентов ВКУ имени Сарсена Аманжолова активное взаимодействие партнера в социальных сетях не являются основной причиной для агрессии в отношениях, причиной которой может быть ревность, для достоверности исследования был также проведен корреляционный анализ, который также показал умеренную взаимосвязь между агрессией и активным взаимодействием партнера в социальных сетях ($r = 0,45591411$).

Заключение

Проведённое исследование показало, что активность партнёра в социальных сетях может влиять на уровень агрессии в межличностных отношениях, базированной на ревности. Анализ данных среди студентов ВКУ имени С. Аманжолова выявил несколько важных закономерностей. Корреляционный анализ показал умеренную положительную взаимосвязь между активным использованием социальных сетей партнёром и агрессивными реакциями на почве ревности ($r = 0,456$). Этот результат указывает на то, что социальные сети могут провоцировать эмоциональное напряжение, особенно у партнёров с высокой сензитивностью к ревности. Большинство респондентов (37,6%) продемонстрировали средний уровень агрессии, выражающийся в незначительном раздражении, которое быстро проходит. Однако 24,6%

испытуемых сообщили о частых негативных эмоциях, таких как гнев и раздражение, что указывает на потребность в психоэмоциональной регуляции и развитии доверительных отношений. Гендерные различия также присутствуют: исследование подтвердило, что женщины значительно более склонны к эмоциональным реакциям и агрессии в связи с активностью партнёра в социальных сетях, чем мужчины. Среди женщин 29,7% респонденток испытывали высокий уровень агрессивного поведения, в то время как среди мужчин этот показатель отсутствует. Это согласуется с данными Опекиной и Голубевой, утверждающих, что женщины более сензитивны к проявлениям ревности и эмоциональным колебаниям. Факторы доверия и восприятие социальных сетей: для большинства студентов (49,4%) активность партнёра в социальных сетях не вызывает беспокойства, что связано с высоким уровнем доверия и понимания потребности в общении. Однако для 8,2% испытуемых это становится причиной сильного раздражения и ревности, что подчёркивает наличие группы респондентов, подверженных эмоциональной уязвимости. Данное исследование показало, что для 47% испытуемых «лайки» и комментарии партнёра не являются поводом для конфликтов. В то же время для 4,7% это становится причиной частых ссор и агрессивных выяснений отношений.

Таким образом, социальные сети выступают значимым фактором, влияющим на эмоциональную стабильность и качество межличностных отношений, что требует внимания со стороны психологической практики и дальнейших исследований.

Список использованной литературы

1. Якушина О.И. Современные цифровые средства коммуникации и их влияние на построение личных отношений [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tsifrovye-sredstva-kommunikatsii-i-ih-vliyanie-na-postroenie-lichnyh-otnosheniy/viewer>
2. Nascimento B.S., Adair L., Vione K. Пути к онлайн-неверности: роли воспринимаемого успеха онлайн-знакомств, воспринимаемой доступности альтернативных партнеров и несоответствия ценности партнера [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-023-05345-y>
3. Gonzalez-Rivera J.A., Aquino-Serrano F., Perez-Torres E.M. Удовлетворенность отношениями и поведение, связанное с неверностью в социальных сетях: предварительное онлайн-исследование испаноязычных женщин [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8314247/>
4. McDaniel B.T., Drouin M., Cravens J.D. Вам есть что скрывать? Поведение в социальных сетях, связанное с неверностью, и удовлетворенность браком [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5400109/>

5. Бородина А.В., Тихонова А.С. Особенности цифровизации практик межличностных и семейных отношений молодых россиян и ряд ее социальных последствий [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsifrovizatsii-praktik-mezhlichnostnyh-i-semeynyh-otnosheniy-molodyh-rossiyan-i-ryad-ee-sotsialnyh-posledstviy/viewer>
6. Хилл Ю.В. Цифровая измена: Новый вид верности или повод для ревности? [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-izmena-novyy-vid-vernosti-ili-povod-dlya-revnosti/viewer>
7. Голубев В.В., Осетрова А.А., Уманская И.А. Представление о феномене микроизмен у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в отношениях [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-fenomene-mikroizmen-u-muzhchin-i-zhenschin-sostoyaschih-i-ne-sostoyaschih-v-otnosheniyah/viewer>
8. Aviram I., Amichai-Hamburger Y. Неверность в Интернете: аспекты диадического удовлетворения, самораскрытия и нарциссизма [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://academic.oup.com/jcmc/article/10/3/JCMC1037/4614444>
9. Fitzgerald C.J., Moreno C., Thompson J. Прогнозирование онлайн-измен [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://psycnet.apa.org/record/2023-21501-008>
10. Nascimento B.S., Adair L., Vione K. Пути к онлайн-неверности: роль предполагаемого успеха онлайн-знакомств, предполагаемой доступности альтернативных партнеров и несоответствия ценностей партнера [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-023-05345-y>
11. Опекина Т.П., Голубева А.А. Переживание ревности в близких отношениях и психологическое благополучие взрослых мужчин и женщин [Электронные ресурсы] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-revnosti-v-blizkih-otnosheniyah-i-psihologicheskoe-blagopoluchie-vzroslyh-muzhchin-i-zhenschin/viewer>

УДК 740

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР НАПРАВЛЕНИЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С КРИЗИСНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Полторанина А.С.

научный руководитель: Мацкевич И. К., кандидат психологических наук,
доцент

ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: apoltoranina11@gmail.com

Кризисные состояния у старших подростков представляют собой острые эмоциональные нарушения, вызванные стрессорами, такими как академические

нагрузки, социальные конфликты, травмы или глобальные события (например, пандемия COVID-19). Согласно данным ВОЗ, 15% глобальной нагрузки психических расстройств приходится на возраст 10–19 лет, с высоким риском суицида и самоповреждений. Проблема усугубляется стигмой и ограниченным доступом к помощи. Психологическая и психотерапевтическая работа фокусируется на стабилизации, регуляции эмоций и профилактике. Анализ показывает, что интегративные методы, сочетающие краткосрочные вмешательства с долгосрочной поддержкой, демонстрируют наибольшую эффективность, но требуют адаптации к цифровой реальности и культурным контекстам. Обзор оценивает направления, методы и особенности, подчеркивая сильные стороны (например, снижение симптомов на 20–30%) и слабые (дефицит РСТ-исследований).

Кризисы у подростков — это реакции на травмы, приводящие к дезадаптации, с учетом онтогенетических факторов: формирование идентичности, гормональные сдвиги и социальное давление. Данные факторы повышают уязвимость подростков к развитию тревожных и депрессивных расстройств. В этих условиях психотерапевтическая помощь приобретает высокую значимость, так как она не только снижает уровень дистресса, но и способствует формированию навыков саморегуляции. Данная функция помогает справляться не только с явными кризисными моментами, но и выступает в роли профилактических мер. Таким образом снижается риск долгосрочных негативных последствий [1]. Модели включают ПТСР, депрессию и суицидальное поведение, где неопределенность усиливает негативные аффекты. Подобные появления свидетельствуют о высокой уязвимости подростков и подчёркивают необходимость раннего выявления дезадаптивных симптомов. Таким образом, разработка и внедрение специализированных психотерапевтических интервенций становится ключевым в преодолении кризисных состояний [2]. Анализ исследований 2020–2025 гг. выявляет влияние пандемий: 30,8% подростков отметили ухудшение психического здоровья из-за изоляции и стресса. Данная статистика указывает на то, что глобальные кризисы способны существенно усиливать факторы риска. Особенно в условиях социальной изоляции и с ограничением привычной деятельности [3]. Теоретически кризисы — это как вызовы развития, так и риски дисонтогенеза, требующие баланса между безопасностью и эмпатией. Сравнительный анализ показывает, что подростки менее резилиентны, чем взрослые, из-за незрелости копинг-механизмов, что подчеркивает необходимость краткосрочных вмешательств для предотвращения хронизации. Краткосрочные интервенции позволяют снизить риск закрепления дезадаптивных моделей поведения и способствует поддержанию психического здоровья в переходный период [4].

Психологическая работа структурирована по направлениям: кризисная интервенция, профилактика и реабилитация, с анализом их взаимосвязей.

Кризисная интервенция: Экстренная стабилизация через эмпатическое слушание и оценку рисков (агрессия, изоляция). Анализ показывает, что ультра-краткие вмешательства (1–4 сессии) на основе IPT или СBT снижают суицидальные риски, но могут "обратиться" (увеличить симптомы), если не

адаптированы. Сильная сторона — быстрая доступность, слабая — риск поверхностности [5-6].

Профилактика: Развитие копинга, эмоциональной регуляции и социальных навыков через групповые программы. Исследования подчеркивают эффективность в школах для уязвимых групп (иммигранты, ЛГБТ+), снижая симптомы депрессии. Анализ выявляет преимущество интеграции с образованием, но ограничения в охвате [7].

Реабилитация: Долгосрочная поддержка, включая семейную терапию для восстановления резилиентности. Сравнение показывает, что комбинированные подходы (психоэдукация + терапия) превосходят моно-методы, особенно посттравматически [8]. **Общий анализ:** направления взаимодополняют, но требуют координации для избежания фрагментации помощи. Оптимальная модель должна обеспечивать преемственность: от экстренной стабилизации через профилактические меры до долгосрочной реабилитации.

Психотерапевтические методы. В психотерапевтической работе особую актуальность приобретают методы адаптированные к подросткам, предпочитающим невербальные формы. Анализ фокусируется на эффективности и интеграции.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ): Краткосрочная (12–18 сессий), фокусируется на негативных мыслях и поведении. Исследования 2020–2025 гг. подтверждают снижение тревоги и депрессии, особенно в комбинации с медиа (эффект выше, чем у моно-КПТ). Сильная сторона — эмпирическая база, слабая — низкая вовлеченность подростков [9].

Арт-терапия с креативными элементами: Самовыражение через визуальные искусства, музыку и интерактивные формы для регуляции эмоций. Анализ показывает снижение ПТСР-симптомов ($g = -0.67$) и улучшение благополучия у уязвимых групп. Музыкальные компоненты (импровизация, прослушивание) интегрируются для снижения тревоги, но эффективность варьирует (лучше в группах). Сравнение с КПТ: арт-методы более привлекательны, но менее структурированы [10].

Цифровые и третья волна терапий: DBT, АСТ через приложения для эмоциональной регуляции. Анализ исследований выявляет доступность в кризисах (снижение симптомов в пост-COVID), но риски (низкая адгезия) [11].

Интегративные подходы (КПТ + арт) показывают синергию, превосходя моно-методы по устойчивости эффектов. Сочетание структурированного когнитивного вмешательства с арт-техниками способствует более глубокой эмоциональной переработке переживаний у подростков. Повышаются вовлеченность и мотивация к терапии, а также улучшается социальная адаптация через групповое взаимодействие.

Особенности работы с старшими подростками.

Возрастная специфика: автономия и сопротивление вербализации требуют невербальных методов, что делает их более актуальными. Гендерные различия проявляются в эмоциональной окраске, как например, тревога у девочек, агрессия у мальчиков. Анализ подчеркивает валидацию эмоций для снижения

изоляции. Возрастная специфика подростков влияет на выбор стратегий поддержки и адаптации в кризисных ситуациях [1].

Контекст: Вовлечение семьи и школ, онлайн-подходы для доступности. Слабая сторона — этические риски (конфиденциальность).

Вовлечение семьи и образовательных учреждений в процесс кризисного вмешательства является важным аспектом, способствующим поддержке подростков в кризисных ситуациях. Семейная поддержка помогает создать стабильную и безопасную среду, в которой подросток может восстановиться и развить здоровые механизмы преодоления трудностей. Школы могут играть ключевую роль в выявлении ранних признаков кризиса и предоставлении необходимой поддержки.

Онлайн-подходы, такие как виртуальные консультации и цифровые ресурсы, обеспечивают доступность в оказании помощи. Это особенно важно для подростков, которые предпочитают уделять наибольшее внимание гаджетам, а также проживающим в удалённых или сельских районах.

При интеграции этих ресурсов возникает необходимость аккуратно балансировать между обеспечением поддержки и соблюдением права подростка на приватность. Взаимодействие со школой может непреднамеренно раскрывать личные переживания подростка, вызывая дискомфорт или сопротивление. Онлайн-консультации, хотя и повышают доступность помощи, также требуют строгого соблюдения стандартов безопасности данных и защиты от несанкционированного доступа. Таким образом, эффективность поддержки должна сочетаться с этическим подходом, гарантирующим сохранность личной информации и уважение к автономии подростка при этом сохраняя его личную безопасность [12].

Культурные аспекты: они предполагают учет маргинализированных групп для повышения вовлеченности. Включение факторов этнической принадлежности, гендерной идентичности и социального статуса позволяет адаптировать интервенции к специфике подростковой аудитории, уменьшая барьеры в обращении за поддержкой. Несмотря на признанную значимость культурной адаптации, остаётся потребность в эмпирических исследованиях, которые позволили бы выявить наиболее эффективные стратегии интеграции культурных факторов в практику кризисной помощи [13].

Проведённый анализ выявляет эффективность интегративных методов в работе с кризисами у подростков, с акцентом на адаптацию и доказательность. Перспективным направлением остаётся развитие цифровых форм вмешательств и исследований для минимизации рисков и повышения устойчивости подростков к кризисным воздействиям. Таким образом, будущее психотерапевтической работы с кризисами у подростков связано с интеграцией краткосрочных и долгосрочных стратегий междисциплинарным взаимодействием и внедрением инновационных технологий, что позволит не только снижать риски, но и укреплять адаптационный потенциал личности.

Список использованной литературы

1. Bray B. Crisis counseling: A blend of safety and compassion // *Counseling Today Magazine*. — July 2021. — Режим доступа: <https://www.counseling.org/publications/counseling-today-magazine/article-archive/article/legacy/crisis-counseling-a-blend-of-safety-and-compassion> (дата обращения: 04.09.2025).
2. Сасковец М., Логачёв М., Лян Ц. Paralanguage as a tool for shaping stress response in listeners: Multimodal physiological sensing study // *Comprehensive Psychoneuroendocrinology*. — 2025. — Т. 23. — Статья 100309. — DOI: 10.1016/j.cpnec.2025.100309.
3. Rodwin A. H., Shimizu R., Travis Jr. R., James K. J., Banya M., Munson M. R. A Systematic Review of Music-Based Interventions to Improve Treatment Engagement and Mental Health Outcomes for Adolescents and Young Adults // *Child and Adolescent Social Work Journal*. — 2023. — Vol. 40, pp. 537–566. — DOI: 10.1007/s10560-022-00893-x.
4. Mucci F., Bouanani S., Cerù A., Mauro A., Diolaiuti F. Navigating the “mental health crisis” in adolescents in the aftermath of COVID-19 pandemic: Experience and insights from frontline psychiatric service // *Clinical Neuropsychiatry*. — 2023. — Т. 20, № 4. — С. 309–315. — DOI: 10.36131/cnfioritieditore20230410. — Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10544258/> (дата обращения: 04.09.2025).
5. Haruvi Catalan L., Levis Frenk M., Adini Spigelman E., Engelberg Y., Barzilay S., Mufson L., Apter A., Benaroya Milshtein N., Fennig S., Klomek A. B. Ultra-brief crisis IPT-A based intervention for suicidal children and adolescents (IPT-A-SCI): Pilot study results // *Frontiers in Psychiatry*. — 2020. — Vol. 11. — Art. No. 553422. — DOI: 10.3389/fpsyt.2020.553422. — Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2020.553422/full> (дата обращения: 04.09.2025).
6. Dunning E. E., Khan A. N., Becker-Haimes E. M., Guzik A. G. When attempts to help backfire: Psychosocial interventions that may inadvertently prolong anxiety among youth // *Research on Child and Adolescent Psychopathology*. — 2025. — Vol. 53. — Pp. 639–653. — DOI: 10.1007/s10802-025-01317-x.
7. Simons K., Mendrek A., Piché J., Bernier M., Léger-Goodes T., Malboeuf-Hurtubise C. Promoting the mental health and well-being of vulnerable youth through art: An ethnographic evaluation of an art-based intervention for rural Canadian youth // *BMC Psychology*. — 2025. — Vol. 13. — Article No. 182. — DOI: 10.1186/s40359-025-02476-8. — Режим доступа: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-025-02476-8> (дата обращения: 04.09.2025).
8. Lotzin A., Franc de Pommereau A., Laskowsky I. Promoting recovery from disasters, pandemics, and trauma: A systematic review of brief psychological interventions to reduce distress in adults, children, and adolescents // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2023. — Vol. 20, No. 7. —

Article 5339. — DOI: 10.3390/ijerph20075339. — Режим доступа: <https://doi.org/10.3390/ijerph20075339> (дата обращения: 04.09.2025).

9. Haruvi Catalan L., Levis Frenk M., Adini Spigelman E., Engelberg Y., Barzilay S., Mufson L., Apter A., Benaroya Milshtein N., Fennig S., Klomek A. B. Ultra-Brief Crisis IPT-A Based Intervention for Suicidal Children and Adolescents (IPT-A-SCI): Pilot Study Results // *Frontiers in Psychiatry*. — 2020. — Vol. 11, Article 553422. — DOI: 10.3389/fpsy.2020.553422. — Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2020.553422/full> (дата обращения: 04.09.2025).

10. Morison L., Simonds L., Stewart S. F. Effectiveness of creative arts-based interventions for treating children and adolescents exposed to traumatic events: a systematic review of the quantitative evidence and meta-analysis // *Arts & Health*. — 2021. — Vol. 14, No. 3. — Pp. 237–262. — DOI: 10.1080/17533015.2021.2009529. — Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17533015.2021.2009529> (дата обращения: 04.09.2025).

11. Mucci F., Bouanani S., Cerù A., Mauro A., Diolaiuti F. Navigating the “mental health crisis” in adolescents in the aftermath of COVID-19 pandemic: Experience and insights from frontline psychiatric service // *Clinical Neuropsychiatry*. — 2023. — Т. 20, № 4. — С. 309–315. — DOI: 10.36131/cnforitieditore20230410. — Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10544258/> (дата обращения: 04.09.2025).

12. Northpoint Specialist. Crisis intervention strategies for adolescents // *Mental Health Blog. Imagine Boise*. — 2024. — Режим доступа: <https://www.boiseimagine.com/mental-health-blog/crisis-intervention-strategies-for-adolescents/> (дата обращения: 04.09.2025).

13. Stringer X. Mental health care is in high demand. Psychologists are leveraging tech and peers to meet the need // *Monitor on Psychology*. — 2024. — № 1 (55). — С. 60 (печатная версия). — Режим доступа: <https://www.apa.org/monitor/2024/01/trends-pathways-access-mental-health-care> (дата обращения: 04.09.2025).

УДК 159.923

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В СИТУАЦИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА

Просин С.А.

Научный руководитель: Искендерова Ф.В., доктор PhD,

КАСУ, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

e-mail: fatima2317@mail.ru

В условиях современного общества проблема личностного кризиса занимает одно из ключевых мест в системе обеспечения психологического благополучия человека и обусловлена множеством факторов. Личностный кризис представляет собой переломный, критический этап в развитии личности,

при котором разрушаются привычные жизненные смыслы, а реализация намеченных целей и планов становится затруднительной либо полностью невозможной [1].

В последние годы человечество столкнулось с целым спектром серьёзных вызовов: нарастающими политическими противоречиями и вооружёнными конфликтами, экологическими и техногенными катастрофами, проблемами голода и безработицы, а также распространением опасных заболеваний XXI века — от оспы и туберкулёза до вируса Эбола, ВИЧ и COVID-19. Эти факторы значительно повышают вероятность формирования кризисных состояний личности. Происходит стремительное разрушение привычных ценностных ориентиров, а неопределённость будущего вынуждает людей искать новые формы регуляции и стабилизации эмоциональной сферы. Это влечёт за собой необходимость активного противостояния неблагоприятным обстоятельствам и разработки стратегий конструктивного преодоления кризиса ради сохранения физического и психического здоровья.

В современных реалиях поиск таких решений приобретает особую значимость. Процесс ценностно-личностной трансформации в период преодоления кризиса становится неизбежным и, учитывая сильное и порой противоречивое воздействие информационного пространства, требует более глубокого теоретического осмысления и практического изучения. Именно поэтому личностный кризис сегодня выступает одной из центральных проблем в области психологических исследований.

В качестве проявлений личностного кризиса в психологической литературе рассматриваются различные его формы — от аддиктивного поведения до кризиса занятости и кризиса личных отношений, связанных, например, с расставанием с партнёром. Несмотря на различия в содержании, механизмах протекания и стратегиях преодоления, все эти виды кризисов объединяет то, что они приводят к трансформации жизненных целей. Это позволяет выделить в любом жизненном кризисе как базовые характеристики личности, так и вариативные формы их проявления.

При этом, несмотря на достаточно активное внимание к феномену личностного кризиса со стороны исследователей, многие авторы указывают на отсутствие его чёткой дефиниции (В.В. Бочаров, Э.Б. Карпова, В.А. Чулкова, Л.Н. Юрьева). В ряде работ личностный кризис трактуется как исключительное событие, прерывающее привычный ход жизни человека (Р. Ассаджиоли, Д. Вильсон, К. Гроф, С. Гроф, В.В. Козлов, К. Левин, К.Г. Юнг).

Согласно концепциям М.В. Годунова, К.В. Карпинского, Э.И. Киршбаума и Д.А. Леонтьева, в ситуации личностного кризиса происходит утрата смыслового соответствия между сознанием и бытием субъекта, причём восстановить его невозможно только с помощью практической или познавательной деятельности. Проблематика личностного кризиса глубоко изучалась российскими исследователями (А.А. Баканова, Н.А. Деева, А.И. Демин, Л.Г. Жедунова, К.В. Карпинский, Л.А. Пергаменщик, Е.Е. Сапогова, Е.Б. Фанталова и др.), которые подробно рассматривали этапы его формирования (В.А. Бодров), физиологические, психологические и поведенческие проявления

(Л.Г. Дикая, В.Г. Ромек, Е.Л. Солдатова, Е.В. Черный), а также пусковые механизмы его возникновения (А.А. Баканова, В.В. Козлов).

Ф.Е. Василюк определяет кризис как критическую точку в жизни человека, знаменующую собой переломный момент и изменение жизненной траектории [2]. Л.Н. Юрьева трактует кризис как неудачную попытку преодоления трудностей, возникающую реакцию на угрожающие обстоятельства или конкретную проблему [3]. По мнению А.А. Бакановой, детально изучавшей кризисные состояния, исход кризиса - конструктивный либо деструктивный - обусловлен не только балансом созидательных и разрушительных тенденций личности и характером предпринимаемых ею действий, но и личностным отношением к самой кризисной ситуации [4]. И.Г. Малкина-Пых рассматривает кризис как состояние внутреннего дисбаланса и невозможности продолжения жизни в прежнем статусе [5]. В.В. Козлов описывает кризис как состояние глубокой дезинтеграции на уровне внутренней психики и дезадаптации на социально-психологическом уровне, при этом кризисное состояние трактуется им как пролонгированный личностный кризис [6].

Вклад в расширение представлений о формах существования личности, открывших новые возможности для психологической помощи, внесли труды М.Ш. Магомед-Эминова. Он уделил особое внимание феномену посттравматического роста, который можно рассматривать как компонент ценностно-смысловой трансформации личности [7].

Изучение кризисных состояний велось и в категориях травмы, стресса и посттравматических расстройств (Ю.А. Александровский, Ю.П. Бойко, В.М. Волошин, Н.В. Тарабрина, Е.Н. Рядинская и др.). Многие исследователи (К. Гроф, С. Гроф, Ф. Рупперт, Д. Шарп) рассматривают кризис как предпосылку значимых личностных изменений, которые могут носить как конструктивный, созидательный характер (личностные трансформации), так и деструктивный, приводящий к деформации личности. Однако подавляющее большинство этих работ изучает проблему личностных трансформаций в контексте определённых жизненных обстоятельств - угрозы жизни и здоровью, утраты работы и профессионального выгорания, ПТСР, возрастных переходов и т.п. - не выделяя при этом универсальные механизмы и характеристики, присущие любому кризисному переживанию. В современной психологической науке акцент в основном делается на специфике (вариативности) переживания кризиса, тогда как универсальные (инвариантные) компоненты, особенно связанные со смысловыми образованиями личности, остаются недостаточно детализированными и требуют углублённого анализа.

При всём многообразии факторов, вызывающих жизненный кризис, его ключевыми характеристиками выступают утрата человеком способности эффективно регулировать собственную жизнедеятельность и отсутствие чётких жизненных перспектив. В ходе переживания кризиса меняется отношение к жизни, трансформируются мировоззренческие позиции и ценностно-смысловая сфера, что усиливает внутренние противоречия, углубляет тяжёлые экзистенциальные переживания, затрудняет планирование и реализацию жизненных целей. Следует подчеркнуть, что специфика переживания кризиса

определяется не только психологической природой личности, её внутренним миром и культурным укладом, но и социально-экономическими и политическими условиями, включая нестабильность, характерную и для современной отечественной действительности. Множественные требования со стороны общества, противоречивые установки и дефицит устойчивых ориентиров часто становятся источником жизненных трудностей, провоцирующих кризисное состояние.

В процессе проживания жизненного кризиса значительные изменения происходят в ценностно-смысловых структурах, составляющих глубинное «ядро» личности и определяющих её жизненную направленность. Это обуславливает необходимость постановки ряда психологических вопросов: каким образом происходит перестройка ценностно-смысловой сферы в кризисный период, какие психологические механизмы запускают этот процесс, какова их природа и внутреннее содержание.

Ценностно-смысловая сфера формируется в зависимости от социального положения личности и её места в системе общественных отношений. Смена социальной позиции, особенно в условиях кризиса, нередко ведёт к переосмыслению отношения к действительности и к глубоким изменениям личностных смыслов, вплоть до феноменов «потери себя» или утраты смысла существования. Как свидетельствуют результаты ряда исследований, оказавшись в трудной жизненной ситуации, человек часто утрачивает прежнюю систему ценностей и формирует новую, ориентируясь на условия текущего положения, эмоциональную реакцию на него и переживание новых психологических состояний.

По мнению Г.М. Андреевой, изменения в социальной среде приводят к смещению ценностно-нормативных акцентов, что может вызывать кризис идентичности и дестабилизацию целостного образа мира [8]. В таких обстоятельствах перед личностью встаёт комплекс «смысловых задач», а структура её смысловой сферы подвергается резким изменениям под воздействием неопределённости. Стабилизация образа мира становится возможной лишь при сохранении прочного и устойчивого смыслового ядра личности.

Средняя взрослость рассматривается как один из наиболее продолжительных и продуктивных этапов онтогенеза, в течение которого значительное внимание уделяется развитию ценностно-смысловой сферы. Именно она задаёт ориентиры, определяет цели личностного роста и влияет на изменение жизненных приоритетов, связанных с генеративностью, самореализацией, саморазвитием и другими аспектами внутреннего развития. Однако жизненный путь человека нередко сопровождается воздействием факторов, способных по-разному влиять на динамику личностного становления. К числу таких факторов относятся нормативные жизненные кризисы.

Нормативный кризис взрослого возраста - это период глубоких внутренних преобразований, возникающий при переходе от одного возрастного этапа к другому и обусловленный противоречиями, разрешение которых сопровождается качественными изменениями личности. Ключевая особенность

такого кризиса заключается в множественности его исходов, от которых зависит последующее развитие человека и характер его взаимоотношений с окружающим миром и самим собой. Позитивное прохождение кризиса проявляется в расширении возможностей, формировании более продуктивных направлений развития, переживании состояния обновления, целостности и открытости новым перспективам.

Переход на более высокий уровень личностной организации в процессе саморазвития практически всегда сопряжён с кризисными фазами, источником которых являются экзистенциальные фрустрации, описанные В. Франклом [9]. Кризис выполняет функцию необходимого условия развития системы, так как именно он обеспечивает её выход из устойчивого состояния и запускает переход на качественно новый уровень организации. Роль нормативных кризисов в личностной эволюции определяется также наличием точки бифуркации - момента, в котором система получает возможность выбрать дальнейший путь. В этой точке возможен выбор либо конструктивного вектора развития, способствующего росту и укреплению системы, либо деструктивного направления, ведущего к её упадку.

Кризисы развития имеют внутреннюю детерминацию. Обобщив данные эмпирических исследований кризисов взрослого возраста, В.Р. Манукян приходит к выводу, что возможна целенаправленная подготовка к таким этапам, способная снизить интенсивность кризисных переживаний [10]. Нормативный характер кризиса предопределяет его неизбежность и значительное влияние на дальнейшее личностное развитие, что делает особенно важным изучение механизмов и закономерностей формирования внутренней готовности к его прохождению. При этом сама подготовка должна носить гибкий, вариативный характер, так как её эффективность в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей человека и от накопленного им опыта решения возрастных задач.

Именно в этом контексте целесообразно обращаться к изучению ценностно-смысловой сферы личности, которая играет ключевую роль на протяжении всего жизненного пути. В период преодоления возрастных кризисов центральный вектор внутренних изменений связан с переоценкой ценностей и смыслов собственного существования (Асмолов А.Г., Василюк Ф.Е., Леонтьев Д.А.). Е.Г. Баранов указывает, что во взрослом возрасте процессы социализации и профессионализации в основном завершены, что обуславливает стабильность ценностно-смысловой сферы и ограниченные возможности её перестройки. Однако в условиях кризиса, под воздействием психогенных факторов внешней среды, ценностно-смысловая сфера претерпевает заметные трансформации, затрагивающие не столько состав ценностей, сколько их иерархию и внутренние взаимосвязи в системе ценностно-смысловых ориентаций - «одни ценности становятся более значимыми, а иные - менее значимыми» [11].

На наш взгляд, такие изменения во многом обусловлены действием механизмов развития ценностно-смысловой сферы, под которыми понимаются психологические явления, «способствующие становлению и функционированию психических образований» [11].

Опираясь на труды М.В. Фломиной, Е.А. Лукина, В.В. Белова, М.Р. Гинзбурга, Э. Дэси с соавт., Н.С. Шадрина и других авторов, можно выделить ряд базовых механизмов, обеспечивающих развитие ценностно-смысловой сферы личности:

- **Самопознание** - механизм, предполагающий расширение и углубление представлений человека о собственных качествах, возможностях и ограничениях. Через осознание себя формируется более чёткая и устойчивая система личностных смыслов.

- **Самореализация** - процесс, связанный с формированием активной жизненной позиции и воплощением собственных планов в реальных поступках. Этот механизм обеспечивает реализацию декларируемых ценностей на практике, интегрируя их в жизненный опыт.

- **Самодетерминация** - характеристика поведения, отражающая - способность человека самостоятельно принимать решения на основе личных потребностей и убеждений, не полагаясь исключительно на внешние влияния. В контексте развития ценностно-смысловой сферы самодетерминация позволяет трансформировать социально-ориентированные ценности, усвоенные в рамках определённого культурного контекста, в лично значимые, наполняя их индивидуальными смыслами.

- **Самотрансценденция** - умение выходить за пределы собственных интересов и реализовывать смыслы, связанные с метамотивами: добром, красотой, справедливостью, гармонией и единством. Этот механизм запускает глубокие личностные и смысловые преобразования, актуализируя общечеловеческие ценности.

Все эти механизмы способствуют осмыслению и присвоению внешних ценностей, наделению их личностным смыслом и обеспечивают динамическое развитие ценностно-смысловой сферы с учётом возрастных задач средней взрослости.

Таким образом, нормативный кризис данного возрастного периода обусловлен логикой индивидуального психосоциального развития и связан с необходимостью разрешения противоречия между устремлениями и мечтами юности, достигнутыми результатами и возможными направлениями дальнейшего роста. Это кризис отказа от иллюзий, подведения промежуточных итогов и переоценки ценностных ориентиров. Его конструктивное прохождение расширяет внутреннее психологическое пространство личности, задавая новый вектор эволюции ценностно-смысловой сферы - от эгоцентризма к социо- и мирочентричной позиции.

Список использованной литературы

1. Пантелеева В.В., Арбузенко О.И. Психология кризисных состояний личности: учеб. пособие. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2011 – 194 с.
2. Петросьян С.Н. Кризисное состояние личности как психологический феномен // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - 2016. - №2 (178). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/krizisnoe-sostoyanie-lichnosti-kak-psihologicheskiy-fenomen>

3. Юрьева Л. Н. Кризисные состояния. - Днепропетровск: Арт-Пресс, 1998. - 156 с.
4. Баканова А.А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к. пс. н. -СПб., 2000.- 24с.
5. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы : справочник практического психолога. - Москва : Эксмо, 2004. - 554 с.
6. Козлов, В. В. Психология кризиса: монография. –М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. - 528 с.
7. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: Учеб. пособие по психологии личности. – М.: ПАРФ, 1998. - 494 с.
8. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Мысль, 1997. – 452 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. -М.: Книга по требованию, 2012. - 366 с.
10. Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода: автореф. канд.психол.наук. -СПб., 2003. -24 с.
11. Баранов Е. Г. Динамика формирования ценностно-смысловой сферы личности будущего офицера // Системная психология и социология. -2017. -№2 (22). -С. 38 – 47.

УДК 159.9.072

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ПРИЧИНЫ И ПРОЯВЛЕНИЯ

Фризен С.

научный руководитель: Кукина Ю.Е., к.пс.н., ассоциированный
профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики
ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск
e-mail: frizen.04@list.ru

Агрессивное поведение подростков в современном обществе становится всё более актуальной проблемой. Оно может проявляться в самых разных формах: от словесных оскорблений до физического насилия или кибербуллинга. Учитывая влияние агрессии на формирование личности и её возможную трансформацию в более серьёзные девиантные проявления, изучение причин и форм агрессии приобретает особую значимость. По данным Поздняковой М.Е. и Брюно В.В. (2022), агрессивное поведение подростков может быть ранним индикатором будущего девиантного и даже криминального поведения, особенно при наличии неблагоприятной среды и слабой эмоциональной саморегуляции [2].

Причины агрессивного поведения

Агрессия не возникает случайно - её провоцируют как внутренние, так и внешние факторы. Среди них можно выделить следующие группы:

1. Биологические причины - особенности темперамента, высокий уровень возбудимости нервной системы, гормональные колебания, особенно в подростковом возрасте.

2. Средовые причины - плохие отношения с родителями, давление со стороны сверстников, отсутствие поддержки со стороны педагогов. Исследование Урукова Ю.Н. и Шуваловой Н.В. (2023) показало, что агрессия чаще проявляется в условиях эмоциональной небезопасности и социальной нестабильности [3].

Формы проявления агрессии

1. Агрессия может проявляться в различных формах:
2. Физическая агрессия - удары, толчки, порча имущества.
3. Вербальная агрессия - оскорбления, угрозы, унижение достоинства.
4. Косвенная агрессия - распространение слухов, бойкот, манипуляции.
5. Аутоагрессия - самоповреждения, суицидальные мысли.
6. Кибербуллинг - агрессивное поведение в интернете (оскорбления, травля, распространение ложной информации).

Агрессия в подростковом возрасте

Подростки наиболее уязвимы к агрессии по причине психофизиологических изменений, нестабильного эмоционального состояния и социальной неустойчивости. В этом возрасте агрессия может служить способом самоутверждения, демонстрации силы, защиты от внешних угроз или реакцией на неприятие со стороны окружающих. Рахматуллина А.А. подчёркивает, что агрессия у подростков часто носит реактивный, а не осознанный характер. Это говорит о необходимости ранней профилактики и работы с эмоциональной сферой подростка [1]. Подростковый возраст - это период интенсивного физического, психического и социального развития. В это время усиливается стремление к самостоятельности, признанию, формируется самооценка и система ценностей. Однако эмоциональная неустойчивость, неумение справляться с внутренними конфликтами и стрессом могут привести к агрессивным реакциям.

Для подростков характерны:

- резкая смена настроения;
- чувствительность к критике;
- стремление к лидерству и превосходству;
- подверженность влиянию сверстников.

Агрессия может быть направлена на окружающих, сверстников, педагогов или самих себя. Часто она становится реакцией на несправедливость, унижение, отсутствие поддержки, а также способом добиться контроля над ситуацией.

Роль семьи и школы

Семья играет ключевую роль в формировании социальных навыков ребёнка. Авторитарный стиль воспитания, агрессивные методы общения в семье или, напротив, полное отсутствие контроля способствуют развитию агрессии у детей. Поддерживающая атмосфера, доверительные отношения и эмоциональная близость могут снизить риск проявлений агрессии. Школьная среда также способна либо усиливать, либо корректировать агрессивное

поведение. Отношения с учителями и сверстниками, школьный климат, наличие психологической помощи влияют на развитие подростка. Подростки, не получающие понимания и поддержки в семье, склонны искать признание в агрессивной форме или в неблагополучных компаниях. Также негативно влияет отсутствие положительных ролевых моделей: если подросток не видит конструктивных способов решения конфликтов, он будет использовать силу или грубость.

Психологические и социальные последствия агрессии у подростков

Агрессивное поведение в подростковом возрасте может иметь далеко идущие последствия как для самого подростка, так и для его окружения. Постоянное проявление агрессии оказывает негативное влияние на формирование личности, затрудняет процесс социализации и мешает выстраиванию конструктивных отношений с окружающими. Подростки с выраженными агрессивными тенденциями чаще других сталкиваются с социальным отторжением, отчуждением и конфликтами с одноклассниками, педагогами и родителями. Кроме того, агрессивное поведение может стать предиктором более серьёзных форм девиантного и криминального поведения в будущем. Такие подростки нередко становятся участниками групповых правонарушений, вступают в конфликты с законом, проявляют склонность к жестокому обращению с животными, младшими детьми и к разрушительным формам досуга (вандализм, драки и пр.). Психологические последствия также включают высокий уровень тревожности, эмоциональную нестабильность, заниженную самооценку, склонность к депрессии. При длительном отсутствии поддержки и коррективной помощи подросток может стать склонным к саморазрушению, аутоагрессии или развить психосоматические расстройства. По мнению А.А. Рахматуллиной (2022), подростки, постоянно находящиеся в состоянии внутренней агрессии, испытывают хронический стресс, что тормозит их личностное развитие и ухудшает психическое здоровье [1].

Влияние цифровой среды и социальных сетей на агрессивность подростков

В последние годы особое значение приобретает влияние цифровой среды на поведение подростков. Повсеместное распространение интернета, смартфонов и социальных сетей делает агрессивное поведение более доступным, а зачастую - и более безнаказанным. Подростки получают возможность выражать агрессию в анонимной форме, не сталкиваясь с немедленной реакцией собеседника. Это приводит к росту так называемой киберагрессии - оскорблений, угроз, унижений и издевательств в онлайн-пространстве. Платформы, такие как TikTok, Instagram, Telegram и другие, зачастую становятся пространством, где поощряется агрессивное, провокационное поведение ради привлечения внимания. Кроме того, подростки могут копировать агрессивные модели поведения, наблюдая за блогерами, участниками трендов и героями видеоигр. Позднякова М.Е. и Брюно В.В. (2022) подчёркивают, что цифровая среда выступает одним из наиболее значимых средовых факторов формирования девиантного поведения. Киберпространство способствует снижению уровня

эмпатии, а привычка к агрессии «в интернете» может переноситься и в офлайн-взаимодействие [2].

Агрессия подростков - это сложное, многопричинное явление, связанное как с личностными особенностями, так и с социальной средой. Она может быть формой протеста, способом самозащиты или результатом эмоциональной перегрузки. Особенности подросткового возраста, семейное воспитание и школьная обстановка играют ключевую роль в формировании агрессивных реакций.

Для предупреждения и коррекции агрессивного поведения необходимо комплексное воздействие: психологическое сопровождение, педагогическая поддержка, внимательное отношение со стороны родителей и педагогов. Только в условиях понимания, уважения и безопасности подросток может научиться справляться со своими эмоциями и выражать их в социально приемлемой форме.

Список использованной литературы

1. Рахматуллина А.А. Агрессивное поведение современных подростков: виды и методы преодоления // Вестник науки. – 2022. – Т. 4(49). – С. 141–145.
2. Позднякова М.Е., Брюно В.В. Агрессивное поведение детей и подростков как предиктор девиантного и криминального поведения: средовые и личностные факторы // Россия реформирующаяся. – 2022. – С. 407–447.
3. Уруков Ю.Н., Шувалова Н.В. Характерные особенности проявления различных форм агрессивного поведения у подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – С. 318–320.

4- секция.

Секция 4.

**БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ КӨМЕКШІ КӘСІПТЕР БОЙЫНША
ТҮЛҒАЛЫҚ ЖӘНЕ КӘСІБИ ДАМУЫ**

**ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ**

УДК 159.99

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

Мамырбекова А.А.

Научный руководитель: Искендерова Ф.В., доктор PhD,

КАСУ, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

e-mail: fatima2317@mail.ru

Инклюзивное образование, предполагающее совместное обучение студентов без ограничений и студентов с особыми образовательными потребностями, является одной из ведущих форм социальной интеграции людей с инвалидностью в общество. Этот подход признан мировым сообществом как наиболее гуманная модель обучения и стал важной стратегией российской образовательной политики. Для отечественной высшей школы включение студентов с ОВЗ в образовательный процесс остаётся сравнительно новым явлением, требующим адаптации учебной среды и методик.

В Казахстане образование является приоритетом государственной политики, что закреплено в Конституции РК и подтверждается разработкой нормативных документов, регулирующих образовательную сферу. Согласно определению, инклюзивное образование — это «обеспечение равного доступа к обучению для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Необходимость внедрения инклюзии на государственном уровне обусловлена задачей формирования общества, готового понимать и поддерживать интересы граждан с особыми потребностями, обеспечивая им доступную среду для образования, профессиональной и творческой деятельности. Средства массовой информации также активно популяризируют идею инклюзивного общества, в котором люди с ОВ могут реализовать свой потенциал во всех сферах.

Образование, выступая одновременно хранителем культурных традиций и пространством инноваций, становится ключевым инструментом построения инклюзивного общества. Инклюзия как социальная и педагогическая стратегия начала XXI века требует комплексного подхода к формированию доступной образовательной среды.

Проблематика инклюзивного образования всё активнее привлекает внимание исследователей, хотя число фундаментальных работ в этой области остаётся ограниченным. Уже обозначены перспективные направления научного поиска: анализ инклюзии как фактора социальной интеграции (А.Я. Чигрина), разработка моделей инклюзивной среды и адаптивно-воспитательной системы (Ю.В. Богинская, Л.Е. Олтаржевская, В.Ц. Цыренов и др.), сравнительные исследования в области общего инклюзивного образования (Ю.В. Мельник и др.), а также подготовка педагогов к реализации инклюзивных практик (Н.Ю. Корнеева, О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк). Таким образом, значительное число актуальных вопросов уже получает научное и практическое решение.

Несмотря на активное развитие инклюзивного образования, проблема профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзии, на наш взгляд, всё ещё изучена недостаточно. Существуют аспекты, которые до настоящего времени оставались вне фокуса внимания исследователей.

Равенство возможностей для студентов с ограниченными возможностями здоровья в получении профессионального образования - это гораздо больше, чем формальное право посещать занятия. Инклюзия подразумевает создание адаптированной образовательной среды и предоставление комплекса поддерживающих услуг.

Трудности реализации этого подхода отражены в понятии «барьеры на пути инклюзивного образования», а необходимые условия его успешности - в концепции «безбарьерной среды».

Инклюзивная безбарьерная образовательная среда - это целостная система условий, позволяющих студентам свободно передвигаться, обучаться, получать доступ к информации, взаимодействовать со сверстниками, участвовать в общественной жизни и осваивать востребованную профессию, обеспечивающую конкурентоспособность на рынке труда [1].

Исследователи выделяют несколько основных групп барьеров, препятствующих созданию доступного и комфортного образовательного пространства для лиц с ОВ [2]:

- 1) архитектурные - физические препятствия в инфраструктуре;
- 2) организационно-правовые - недостатки в нормативно-правовом обеспечении;
- 3) финансовые - дефицит ресурсов на адаптацию среды;
- 4) когнитивные - недостаточная осведомлённость и компетенции участников образовательного процесса;
- 5) информационные - ограниченный доступ к информации;
- 6) технические и технологические - отсутствие необходимого оборудования и технологий;
- 7) социально-психологические - стереотипы, предвзятость и отсутствие толерантности.

- 1) Архитектурные барьеры.

Одним из наиболее ощутимых препятствий на пути получения профессионального образования людьми с инвалидностью является неприиспособленность инфраструктуры учебных заведений к их потребностям. Отсутствие пандусов, специальных лифтов, поручней, адаптированных учебных мест, специализированного оборудования и технических средств обучения - всё это делает образовательную среду физически недоступной. Проблема включает как здания и кампусы вузов, так и прилегающую территорию и маршруты следования к месту обучения.

2) Организационно-правовые барьеры.

Масштаб и новизна внедрения инклюзивных практик в высшей школе требуют значительной доработки нормативно-правовой базы и преобразования ряда социальных и образовательных институтов. Инклюзия, в отличие от традиционной интеграции, рассматривается как комплексная социокультурная технология, а значит, её реализация требует участия не только образовательных структур, но и межведомственного взаимодействия.

Эффективная организация обучения студентов с различными нарушениями здоровья предполагает согласованную работу разных ведомств, разработку сетевых форм сотрудничества между вузами, обмен ресурсами и создание комбинированных форм обучения (очно-дистанционных). Кроме того, в самих образовательных организациях необходимо формировать внутренние структуры, отвечающие за полный цикл инклюзивных практик, что требует создания детализированных локальных регламентов. Задачу усложняет то, что развитие инклюзии совпадает с масштабными реформами в системе высшего образования: внедрением норм Болонского процесса, переходом на новые стандарты, реорганизацией вузов и программами повышения их конкурентоспособности.

3) Финансовые барьеры.

Создание доступной образовательной среды требует значительных финансовых ресурсов: перестройка архитектурной инфраструктуры, приобретение специализированного оборудования, внедрение технологий, формирование штата специалистов (тьюторов, ассистентов) и других сотрудников поддержки. Преодоление финансовых ограничений возможно при условии целевого государственного финансирования, рационального использования уже имеющихся ресурсов вузов и поиска дополнительных источников, включая грантовые программы и партнёрские проекты.

4) Когнитивные барьеры.

Распространено мнение, что студенты с ограниченными возможностями здоровья не в состоянии в полном объёме усвоить учебный материал. Однако правильнее говорить о том, что основная трудность заключается в необходимости осваивать программу в том же темпе, с тем же объёмом и в той же последовательности, что и студенты без ОВ. Решения этой проблемы предусмотрены в государственных образовательных стандартах высшего образования: допускается увеличение срока обучения, разработка индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ с учётом особых потребностей обучающегося. Дополнительным ресурсом

является система комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения, способная существенно повысить результативность обучения студентов с ОВ.

5) Информационные барьеры.

Будущие абитуриенты с инвалидностью сталкиваются с рядом затруднений при выборе профессии и образовательного учреждения, а также при поиске сведений о необходимых условиях для обучения. Ограниченность социальных контактов выпускников специальных (коррекционных) школ усиливает значимость информационной поддержки. Современные технологии дают возможность предоставлять исчерпывающую и доступную информацию: на сайте вуза должен быть выделен отдельный раздел, где отражены адаптированные образовательные программы для разных нозологий, виды и формы сопровождения, перечень специальных технических средств, дистанционные технологии обучения, а также сведения о наличии безбарьерной среды.

6) Технические и технологические барьеры.

Высшее образование сегодня тесно связано с использованием современных технических и информационных средств обучения. Для студентов с ОВ эти ресурсы могут быть как препятствием, так и вспомогательным инструментом. Например, сложные лабораторные работы и работа с определённым оборудованием могут быть затруднены или небезопасны для студентов с нарушениями зрения, слуха или моторики. Вместе с тем, специальные технические решения - электронные лупы и программы экранного доступа для слабовидящих и незрячих, звукоусиливающая аппаратура для слабослышащих, компьютерные тренажёры для обучающихся с двигательными нарушениями - позволяют частично или полностью компенсировать ограничения.

Важно обеспечить доступность информации в удобной для конкретного студента форме, а также разрабатывать педагогические технологии, адаптированные под различные нозологии. Эти меры существенно снижают технические и технологические барьеры, способствуя успешному освоению образовательных программ.

7) Социально-психологические барьеры.

В отличие от архитектурных или технических ограничений, социально-психологические барьеры не имеют материального выражения и напрямую не связаны с затратами на инфраструктуру. Они могут проявляться как на уровне организации вуза, так и внутри студенческого сообщества. К таким барьерам относятся профессиональные установки педагогов, предвзятость со стороны однокурсников, негибкая система оценивания, а также недостаточная разработанность нормативно-правовой базы.

Особое значение имеет социально-психологический климат в образовательной среде, который определяется характером взаимоотношений студента с ОВЗс преподавателями, другими студентами, руководством и персоналом вуза. Важной задачей является обеспечение психологической доступности, то есть создание доброжелательной атмосферы, общего

позитивного настроения и чувства принятия. Исследования показывают, что при отсутствии комфортного психологического фона даже высокомотивированные студенты с ОВ утрачивают способность полноценно осваивать профессиональные знания, умения и навыки.

В отечественной образовательной традиции решение этой задачи связывают с формированием толерантного отношения всех участников образовательного процесса к студентам с особенностями развития. Длительный период сегрегации неизбежно отразился на установках и стереотипах, присущих как части студенчества, так и некоторым преподавателям. Однако опыт конца XX века в европейских странах показал, что целенаправленная борьба с дискриминацией формирует новую культурную норму — уважение к различиям и разнообразию [3].

Процесс воспитания толерантности по отношению к людям с ограниченными возможностями следует рассматривать как системный и управляемый процесс социализации, ориентированный на общественные ценности и потребности. Ключевая роль здесь принадлежит институтам образования, которые должны не только транслировать соответствующие установки, но и активно формировать их через учебную и внеучебную деятельность [4].

Толерантность рассматривается как личностное качество, основанное на признании многомерности окружающего мира и социальной среды, что предполагает разнообразие взглядов, убеждений, обычаев и внешних проявлений. Такое восприятие исключает навязывание единообразия или приоритета одной позиции над другими [5]. Воспитание толерантности должно быть направлено на противодействие влияниям, порождающим страх, отчуждение и предвзятость по отношению к представителям иных групп.

Исследования показывают, что отношение к людям с особыми потребностями тесно связано с уровнем информированности общества об их жизни, трудностях и потребностях [6–8]. В последние годы наблюдается положительная тенденция в интеграции лиц с ограниченными возможностями, что особенно значимо для студентов с ОВ, обучающихся совместно с другими студентами. Такие условия способствуют более благоприятному психосоциальному климату, повышенной мотивации к обучению и успешному освоению программы, в отличие от дистанционного формата или занятий в обособленных группах.

Опыт стран с развитой инклюзивной практикой в высшей школе подтверждает, что ключевым условием формирования интеграционной культуры является наличие в университете единой системы ценностей. Эта система предполагает согласованность действий всего профессорско-преподавательского состава и персонала вуза в направлении воспитания личности, ориентированной на толерантность. «Общая философия университета» должна быть известна и разделяться всеми участниками образовательного процесса, обеспечивая атмосферу взаимопонимания, раскрытия потенциала каждого и уважения к студентам с особыми образовательными потребностями [6].

Люди с ограниченными возможностями должны восприниматься как полноценные и равноправные участники образовательного процесса, а требования и стандарты обучения - быть едиными для всех студентов, вне зависимости от состояния здоровья. Идеальной моделью можно считать ситуацию, когда между студентами складываются отношения партнерства, основанные на взаимном уважении и равноправии.

Одним из наиболее серьезных препятствий для развития инклюзии в высшей школе является недостаток квалифицированных кадров. Как и на других уровнях образования, ключевая проблема заключается в отсутствии преподавателей, способных работать с учащимися, имеющими широкий спектр особых образовательных потребностей, по самым разным дисциплинам и направлениям подготовки.

Подготовка и переподготовка педагогов, включая преподавателей вузов, для работы в условиях инклюзии - одна из приоритетных задач современного образования. Без сформированных ценностных установок, мотивации, инициативы и специальных компетенций со стороны педагога невозможно обеспечить полноценное включение студентов с инвалидностью в образовательный процесс. Особенно остро ощущается нехватка специально-психологических и специально-педагогических знаний, необходимых для учета индивидуальных особенностей и ограничений студентов с различными нозологиями.

Аким образом, для успешного внедрения инклюзии в высшей школе требуется комплексное решение, включающее:

- государственное регулирование и поддержку инициатив, направленных на развитие инклюзивного образования;
- обеспечение архитектурной и транспортной доступности кампусов, учебных корпусов, общежитий, спортивных и культурных объектов;
- оснащение студентов с ОВ техническими средствами обучения и адаптированными приспособлениями;
- предоставление учебно-методических материалов, адаптированных под потребности обучающихся;
- системную психолого-педагогическую переподготовку преподавательского состава;
- формирование культуры толерантности и уважительного взаимодействия в студенческом сообществе и вузе в целом.

Список использованной литературы

1. Братцева О.А., Булатова О.В. Инклюзивная образовательная среда как условие развития профессиональной мобильности студентов с ограниченными возможностями здоровья // АНИ: педагогика и психология. - 2018. - №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-professionalnoy-mobilnosti-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>

2. Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова, И.А. Нигматуллина, А.А. Твардовская, А.Т. Файзрахманова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.

3. Коростелева Н. А., Краснов А. М., Леонов В. В. Актуальность проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном социуме // Ped.Rev. -2014. -№1 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-problemy-formirovaniya-tolerantnogo-otnosheniya-k-studentam-invalidam-v-sovremennom-sotsiume>

4. Волкова Е.А. Опыт исследования и воспитания толерантного отношения студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями и инвалидам // Научный вестник ЮИМ. -2016. -№2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-issledovaniya-i-vozpitaniya-tolerantnogo-otnosheniya-studencheskoy-molodezhi-k-litsam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-i>

5. Батарчук Д. С. Толерантность как социально-психологический феномен этнически диверсифицированного общества // Вестник ТГПУ. 2010. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-kak-sotsialno-psiologicheskii-fenomen-etnicheski-diversifitsirovannogo-obschestva>

6. Жаворонков Р.Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки // Психологическая наука и образование/ www.psyedu.ru. – 2010. – № 5.

7. Морозов А.В. Проблемы и реалии развития инклюзивного образования в современной высшей школе // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной научно-практической конференции ЮНЕСКО / под ред. проф. Н.М. Прусс, проф. Ф.Г. Мухаметзяновой. – Казань: ТИСБИ, 2014. – С. 31-39.

8. Морозов А.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном и дистанционном образовании при обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 1-5. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56111.htm>.

УДК 796. 01 : 159. 9

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА

¹Паюк А.М., ²Паюк Ю.М.

научный руководитель: Русанов В.П., д.п.н., профессор

¹Восточно-Казахстанского университета им. С. Аманжолова,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан.

²Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия
e-mail: prep_rusanov@mail.ru

Эффективная организация учебного труда студентов подразумевает оптимальное взаимодействие умственных и физических нагрузок, при которых обеспечивается высокий уровень их учебно-познавательной деятельности и формирование гармонически развитой личности. Помимо укрепления здоровья, повышения уровня спортивно-технической подготовленности, подготовки к будущей профессиональной деятельности занятия физической культурой и спортом призваны так же содействовать росту учебно-трудовой активности и профессиональной работоспособности студентов-спортсменов. Обеспечение этих условий – одна из определяющих задач спорта в процессе обучения [1].

Данная функция спорта может быть успешно реализована лишь в том случае, если определены условия для оптимального его использования. Однако, на сегодняшний день, в большинстве случаев роль спорта в умственном развитии будущих специалистов по физической культуре и спорту мало учитывается. При организации учебного процесса важно знать, в какой степени развитие психических процессов будет зависеть от вида спорта, специфики выполнения физических упражнений, их объема и интенсивности.

Спортивные достижения во многом определяются одаренностью спортсмена к определенному виду спорта, степенью его подготовленности к спортивному достижению через целенаправленную физическую, технико-тактическую и психическую подготовку. Последнее определяет высокую активность мыслительной деятельности в процессе тренировочной и соревновательной деятельности [2].

Влияние физической культуры и спорта на личность широко и разнообразно. Так под воздействием ФКиС повышается уровень здоровья и физической подготовки студентов, активно развиваются психические процессы и как следствие этого улучшается успеваемость. Данный факт доказан исследованиями многих авторов. Однако успеваемость – это интегральная характеристика успешности обучения, которая может зависеть от целого ряда факторов: одаренности студента, его работоспособности, устойчивости к нервно-эмоциональному напряжению, возникающему во время экзаменационных сессий, психических особенностей, от способа обучения, от состояния здоровья, уровня физической и функциональной подготовки и др. [3, 4].

Всё это общеизвестные факторы, полученные во многих исследованиях. Поэтому одним из актуальных направлений исследований в настоящее время должно быть уже не доказательство в общем плане положительной роли ФКиС на развитие личности, а изучение ряда конкретных вопросов, связанных с влиянием спортивной деятельности на развитие психических процессов (внимания, памяти, мышления) у студентов специальности «Физическая культура и спорт», напрямую связанных с повышением качества их учебно-познавательной деятельности [4].

В настоящее время существенным и недостаточно изученным вопросом является выяснение того, каким образом различная по виду и характеру физическая нагрузка влияет на развитие психических процессов (внимания,

памяти, мышления и др.). В то же время имеется ряд исследований, в которых утверждается, что использование умеренных физических нагрузок циклического характера улучшает функцию произвольного внимания, повышает объем памяти, оперативное мышление у студентов-спортсменов. Данные физические нагрузки ускоряют процесс восстановления в системе мозговой гомеостатической регуляции, снижают тонус артериальных сосудов мозга, повышают его работоспособность [5, 6].

Специфика обучения в вузе студентов-спортсменов связана с оптимальным сочетанием их физической и умственной деятельности. Углубленное совершенствование в избранном виде спорта обязывает таких студентов отводить достаточно много времени для занятий спортом. При этом особое внимание необходимо обращать на их неудачное сочетание, которое может оказать негативное влияние на их успеваемость, спортивные достижения и здоровье.

Поэтому крайне важно знать, как соотносится спортивная подготовка данных студентов с их интеллектуальной деятельностью, в виде развития психических процессов и качеством их учебного труда.

Целью нашего исследования было изучение влияния занятий различными видами спорта студентов-спортсменов на развитие психических процессов (внимания, памяти, мышления) и учебно-познавательной деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические и методические особенности взаимодействия физической и интеллектуальной деятельности студентов-спортсменов в учебном процессе.
2. Определить степень влияния занятий различными видами спорта на развитие психических процессов у студентов-спортсменов.
3. Выявить педагогические условия, обеспечивающие активизацию учебно-познавательной деятельности студентов-спортсменов, занимающихся различными видами спорта.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс студентов-спортсменов.

Предмет исследования – развития психических процессов у студентов-спортсменов в процессе спортивного совершенства.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ и систематизация литературных данных по теме исследования.
2. Опрос студентов-спортсменов и обобщение их практического опыта.
3. Тестирование.
4. Педагогические наблюдения за учебно-тренировочной и соревновательной деятельностью студентов-спортсменов

Анализ и систематизация литературных данных позволили изучить теоретические и методические особенности взаимосвязи физических и интеллектуальных воздействий на студентов-спортсменов в процессе учебно-познавательной деятельности в вузе, составить представление о возможностях влияния занятий различными видами спорта на развития психических качеств у

студентов-спортсменов, обобщить методические аспекты исследуемой проблемы.

Опрос студентов-спортсменов проводился с целью выяснения степени влияния активной спортивной деятельности на развитие психических процессов и успеваемость. Использовались традиционные методы сбора информации: анкетирование, интервьюирование, беседа и т.п.

Тестирование использовалось для изучения развития психических качеств у студентов-спортсменов:

- устойчивости внимания – корректурная проба с кольцами Ландольта;
- объем кратковременной памяти – метод А.П. Нечаева (запоминание и воспроизведение 12 двухзначных цифр);
- оперативное мышление - методика «арифметический счет».

Педагогические наблюдения за тренировочным и соревновательным процессом были направлены на всестороннее изучение объема и интенсивности выполняемой физической нагрузки и ее влияние на психо-физическое состояние студентов-спортсменов.

Исследование проводилось с ноября 2023 г. по март 2024 года. В исследовании приняли участие 20 студентов III и IV курсов специальности «Физическая культура и спорт» ВКУ им. С. Аманжолова среди которых было 2 МСМК, 7 МС, 8 КМС и 3 студента имели I спортивный разряд.

Гипотеза исследования основана на предположении, что занятия различными видами спорта далеко не однозначно будут влиять на развитие психических процессов и качество учебного труда у студентов-спортсменов. Виды спорта, в которых в большей степени преобладает мыслительная деятельность в процессе тренировочной и соревновательной деятельности, более активно будут влиять и на развитие психических процессов, и повышение успеваемости.

Научная новизна исследования:

1. Будет определена степень влияния занятий различными видами спорта на развитие психических процессов у студентов-спортсменов.
2. Будут выявлены педагогические условия, обеспечивающие активизацию учебно-познавательной деятельности студентов-спортсменов, занимающихся различными видами спорта.

Практическая значимость исследования. Полученные данные дадут возможность определить степень влияния занятий различными видами спорта на развитие психических процессов (устойчивость внимания, объем памяти, оперативное мышление) у студентов-спортсменов и направленно управлять их интеллектуальным развитием в процессе обучения в вузе и становления спортивного мастерства.

Результаты исследования. Виды спорта, по степени их влияния на развитие психических процессов у студентов-спортсменов условно можно разделить на две группы:

1. По объему выполняемой нагрузки: высокая (лыжный спорт, плавание, велоспорт, легкая атлетика), умеренная (бокс, борьба, фехтование, настольный теннис) средняя (волейбол, баскетбол, футбол, хоккей с шайбой).

2. По интенсивности интеллектуальной деятельности: высокая (фехтование, бокс, борьба, настольный теннис); средняя (акробатика, волейбол, баскетбол, тяжелая атлетика); умеренная (лыжный спорт, плавание, гимнастика, легкая атлетика).

В начале исследования перед нами стояла задача выявить мнения студентов-спортсменов по основным направлениям совершенствования их спортивной и интеллектуальной деятельности. Для этого мы опросили 20 студентов 3-4 курсов специальности «Физическая культура и спорт» ВКУ им. С. Аманжолова, занимающихся различными видами спорта.

Так, на заданный нами вопрос «Влияют ли физические нагрузки на Ваше психическое состояние (внимание, память, мышление и др.)» 90,2% опрошенных ответило положительно. На вопрос «Помогают ли Вам занятия спортом преодолевать стрессовые состояния, которому подвергаются студенты во время учебы и экзаменационных сессий» 85,3% опрошенных ответило так же положительно. В то же время на вопрос «Помогает ли занятие спортом на Ваше успешное обучение в вузе» были получены неоднозначные ответы. Студенты-спортсмены (мастера спорта и мастера спорта международного класса) дали отрицательный ответ (34,5%), студенты более низкой квалификации (кандидаты в мастера спорта и перворазрядники) в основном ответили положительно (54,7%) и 10,8% студентов дали отрицательный ответ.

По всей видимости высокие физические нагрузки, которые выполняют спортсмены высокой квалификации и их длительное отсутствие на учебных занятиях, в связи с участием в спортивных соревнованиях и учебно-тренировочных сборах, отрицательно повлияло на качество их учебы в вузе. И в то же время более низкие нагрузки у студентов-спортсменов невысокой квалификации положительно повлияли на развитие их психических качеств и успеваемость в целом.

На вопрос «Как влияют занятия различными видами спорта на развитие таких психических процессов как: внимания, памяти, мышления были получены так же не однозначные ответы. Так, студенты, которые занимаются игровыми видами спорта, боксом, фехтованием ответили, что данные психические процессы у них развиваются очень хорошо. Студенты, которые занимаются плаванием, лыжным спортом, легкой атлетикой ответили следующим образом: развиваются хорошо (35,6%), удовлетворительно – 26,4%, не заметил никаких изменений (40,0%).

Выводы.

1. Полученные данные опроса убедили нас в том, что занятия различными видами спорта далеко не однозначно влияют на развитие психических процессов у студентов-спортсменов. Поэтому важной задачей дальнейшего нашего исследования является детальное изучение влияния различных видов спорта на развитие психических процессов у студентов-спортсменов и как следствие этого, повышение качества их учебно-познавательной деятельности.

2. Изучение проблемы оптимального взаимодействия спортивной и интеллектуальной деятельности студентов-спортсменов даст возможность не

только повысить их активность к учебной деятельности, но и добиться ощутимых спортивных достижений в избранном виде спорта.

Список использованной литературы

1. Кардаков, Л. Д. Влияние физической активности на психологическое состояние студентов Пермского государственного медицинского университета имени академика Е. А. Вагнера / Л. Д. Кардаков, А. С. Загумённых, Е. А. Пестерев. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 50 (445). — С. 481-484. — URL: <https://moluch.ru/archive/445/97891/> (дата обращения: 01.03.2024).
2. Савельева О.В., Данилова А.М., Воронин А.Д. Проблема гармонизации физического и психического здоровья человека. //Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2022. - № 10 (212). – С. 555- 558.
3. Ханевская, Г.В. Поддержание высокого уровня психического здоровья студентов средствами и методами физической культуры и спорта / Г.В. Ханевская. — Текст : электронный // NovaInfo, 2019. — № 101 — С. 61-68 — URL: <https://novainfo.ru/article/16518> (дата обращения: 04.02.2024).
4. Макалютина Ю.В., Макалютин В.Д. Влияние командных видов спорта на развитие аналитического мышления у студентов технических вузов // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 6А. С. 393-401.
5. Серова Л.К. Психология личности спортсмена. – М.: Советский спорт, 2007. – 116 с.
6. Робинс Л. Психологические выгоды от физических тренировок/ Л. Робинс, Д. Сигал, М.Смитс [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://mentalhelpguide.ru/exercises-/psychological-benefits-from-exercises.php> (дата обращения: 5.02.2024).

УДК 159.923

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Русских В.А.

научный руководитель: Искендерова Ф.В., доктор PhD

КАСУ, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

e-mail: fatima2317@mail.ru

Система образования Республики Казахстан находится в процессе интенсивных преобразований, главная цель которых – повышение качества подготовки специалистов будущего. Векторы развития включают усиление научной составляющей, коммерциализацию результатов исследований, активное внедрение инновационных технологий, расширение практики государственно-частного партнёрства и предоставление университетам большей академической свободы. Согласно *Концепции развития образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы*, модернизация высшего образования осуществляется с учётом

глобальных вызовов и необходимости формирования междисциплинарных компетенций XXI века.

Технологическая трансформация экономики требует кадров, обладающих системным мышлением, универсальными навыками и способностью адаптироваться к стремительным изменениям. Поэтому на первый план выходит задача подготовки не только профессионально компетентных специалистов, но и инициативных, креативных, склонных к риску личностей, готовых реализовывать предпринимательские инициативы. В связи с этим формирование предпринимательского мышления у студентов рассматривается как одна из ключевых задач высшей школы. Данный процесс обусловлен совокупностью факторов – личностных, социальных, образовательных, институциональных, экономических и культурно-нормативных.

Особое значение приобретает подготовка педагогов, так как именно им предстоит формировать конкурентоспособное поколение. Успешная адаптация и профессиональная самореализация студентов возможны при условии развития их предпринимательских способностей уже на этапе вузовского обучения. Современные педагогические университеты должны готовить специалистов новой формации – креативных, прогрессивных, с активной жизненной позицией и созидательным подходом к собственной деятельности и к обществу в целом.

Формирование предпринимательской культуры студентов является важной частью их социализации. Она понимается как совокупность принципов, методов и норм, регулирующих хозяйственную деятельность субъектов в соответствии с законодательством, этическими стандартами и деловыми кодексами [1].

Предпринимательская культура способствует развитию личности студента и формированию у него ценностного отношения к профессиональной деятельности, что особенно важно в условиях неопределенности современного рынка труда.

Предпринимательство выступает драйвером инновационного развития и экономического роста, создаёт рабочие места и способствует реализации общественно значимых задач. По этой причине оно поддерживается на государственном уровне: внедряются налоговые льготы, создаётся инфраструктура для стартапов и специальные программы стимулирования новых предприятий.

Ключевым условием устойчивого экономического развития становится наличие институтов, обеспечивающих подготовку образованных и компетентных предпринимателей. Всё больше студентов рассматривают предпринимательство как перспективный способ участия в экономике, сочетающий карьерные возможности с личной свободой [2]. Важную роль в этом играют уровень безработицы и меры государственной политики по стимулированию малого и среднего бизнеса [3].

Наряду с внешними факторами значительную роль играют внутренние мотивы студентов. Разочарование в традиционной занятости, стремление к независимости и самореализации, готовность к решению сложных задач и

желание реализовать собственные идеи – всё это усиливает интерес к предпринимательской деятельности [4].

Современные исследования показывают, что большинство молодых людей проявляют интерес к предпринимательству именно в студенческом возрасте. Студенческое предпринимательство можно определить как любую попытку создания нового бизнеса, инициированную одним или несколькими студентами [5]. Оно формируется под влиянием личных карьерных планов, отношения к самостоятельной занятости, а также образовательной среды, социальной поддержки и культурных ценностей.

Механизм развития студенческого предпринимательства включает в себя организационные, финансовые и экономические условия, обеспечивающие возможность реализации инициатив. Важная роль при этом принадлежит университету, семье и социальному окружению, которые формируют ценностное отношение к предпринимательской деятельности [5].

Предпринимательская активность в студенческой среде может быть определена как совокупность конкретных действий, направленных на создание нового бизнеса. В отличие от предпринимательских намерений, которые фиксируют лишь мотивацию и готовность индивида к реализации бизнес-идей, активность отражает уже практическую вовлеченность в предпринимательскую деятельность и выполнение шагов по запуску собственного дела. Поэтому изучение факторов, формирующих предпринимательские намерения, является необходимым условием для понимания закономерностей предпринимательского поведения студентов и их последующей активности [6].

Современные исследования выделяют четыре основные группы факторов, оказывающих определяющее влияние на формирование предпринимательского мышления у студентов: 1) личные мотивы; 2) университетская среда; 3) семья; 4) социально-культурный контекст [7].

Первую группу факторов составляют личные характеристики студентов и их связь с предпринимательскими намерениями. Здесь ключевыми выступают инициативность, креативность, стрессоустойчивость, способность принимать решения в условиях неопределённости. Особое значение имеет мотивация, основанная на стремлении к самореализации и финансовой независимости, а также ценностные установки, включающие ориентацию на успех, ответственность и нацеленность на долгосрочные цели.

Формированию предпринимательского мышления способствует практический опыт – участие в бизнес-проектах, конкурсах, хакатонах, стартапах. Даже ошибки и неудачи в этом процессе становятся важной частью обучения, формируя стратегическое и критическое мышление. Не менее значимым является опыт фриланса или работы в семейном бизнесе, который выступает своеобразной школой предпринимательства.

Вторая группа факторов связана с инфраструктурой и образовательной политикой вуза. Одним из ключевых условий является включение курсов по предпринимательству, бизнес-планированию и экономике, что формирует базовые компетенции будущих специалистов. Эффективными педагогическими

технологиями выступают проектное и кейс-обучение, бизнес-симуляции, участие в стартап-лабораториях.

Особая роль отводится преподавателю-наставнику, который способен не только передавать знания, но и формировать у студентов установки на самостоятельность и критическое мышление. Важным фактором выступает и наличие в вузе бизнес-инкубаторов, акселераторов, стартап-центров, а также доступ студентов к практикам, стажировкам и совместным проектам с предпринимателями. Поддержка инициатив осуществляется через гранты, конкурсы и программы молодежного предпринимательства.

Третья группа факторов связана с влиянием семьи и ближайшего социального окружения. Поддержка родителей, особенно при наличии опыта предпринимательства, оказывает заметное воздействие на выбор карьерного пути студентов. Социализация в семейной среде формирует ценности, установки и готовность к предпринимательскому риску.

Немаловажную роль играет и студенческое сообщество: совместные проекты, обмен опытом и работа в командах способствуют созданию «микросреды» предпринимательства, которая стимулирует инициативность и практическую вовлеченность.

Четвёртая группа факторов включает внешние условия – состояние рынка труда, доступность финансовых ресурсов, правовую и культурную среду. Ограниченные перспективы традиционного трудоустройства нередко подталкивают студентов к самостоятельной предпринимательской деятельности. Существенную роль играют доступ к кредитам, венчурному финансированию, государственным программам поддержки, а также цифровым платформам и маркетинговым инструментам.

Формирование предпринимательского мышления происходит эффективнее в обществе с развитой культурой предпринимательства, где ценится инновационность и толерантность к неудачам. Здесь особое значение приобретает правовое регулирование: упрощённые процедуры регистрации бизнеса, налоговые льготы и система государственных стимулов. Дополнительными источниками формирования предпринимательского мышления становятся информационные ресурсы – бизнес-литература, онлайн-курсы, вебинары и успешные практики предпринимателей.

Таким образом, формирование предпринимательского мышления студентов является комплексным и многоуровневым процессом, который складывается под влиянием личностных особенностей, образовательной среды, семейного воспитания и социально-культурных факторов. Для его успешного развития необходим системный подход: интеграция предпринимательских дисциплин в учебные программы, создание практико-ориентированной инфраструктуры в вузах, а также формирование позитивного имиджа предпринимательства в обществе.

Список использованной литературы

1. Белых В.С., Митин А.Н. К вопросу о культуре, этике предпринимательства и его правовом обеспечении в контексте обсуждения проекта предпринимательского кодекса Республики Казахстан // АБУ. - 2015. - №2 (132). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kulture-etike-predprinimatelstva-i-ego-pravovom-obespechenii-v-kontekste-obsuzhdeniya-proekta-predprinimatelskogo-kodeksa>
2. Широкова Г.В., Цуканова Т.В., Богатырева К.А. Факторы формирования предпринимательских намерений российских студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. - 2015. - №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-formirovaniya-predprinimatelskih-namereniy-rossiyskih-studentov>
3. Факторы формирования предпринимательской активности студентов. Под редакцией Г. В. Широковой. – СПб Университет, 2017 URL: <https://mybook.ru/author/kollektiv-avtorov-3/factory-formirovaniya-predprinimatelskoj-aktivnost/read/>
4. Глобальное исследование предпринимательского духа студентов. Национальный отчет / Г.В Широкова, Т.В. Цуканова, А. Бгатырева – М.: Высшая школа менеджмента, 2014
5. Широкова Г.В., Беляева Т. В. Предпринимательские намерения студентов: концепция и основные подходы к исследованию // Современная конкуренция. - 2015. - №2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprinimatelskie-namereniya-studentov-kontseptsiya-i-osnovnye-podhody-k-issledovaniyu>
6. Берман Д., Клетцер Л., МакФирсон М., Шапиро М.О. Выбор вуза, карьера, формирование заработной платы: микроэкономический подход // Вопросы образования. - 2008. - № 2. - С. 108–121.
7. Нанакина Ю.С. О формировании предпринимательской культуры студентов: теория и практика развития // Научное обозрение. Педагогические науки. - 2016. - №6. - С. 110-113; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1580>

5- секция.

Секция 5.

ЖАС ЗЕРТТЕУШІЛЕРДІҢ ҒЫЛЫМИ БАСТАМАЛАРЫ

НАУЧНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

УДК 157

**АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ВЛИЯНИЯ СТРЕССА НА ЧЕЛОВЕКА:
ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА**

Горкунова А.В.

научный руководитель: Мацкевич И. К., к. пс. н.

ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

e-mail: vgelenka@bk.ru

Стресс, как комплексная реакция организма на внешние и внутренние вызовы, оказывает многогранное воздействие на здоровье человека. Понимание возрастных особенностей влияния стресса имеет ключевое значение для разработки целенаправленных подходов к профилактике и лечению стресс-ассоциированных расстройств. Исследования последних лет (2020–2025) показывают, что стресс может ускорять биологическое старение, вызывать нарушения психического здоровья и способствовать развитию хронических заболеваний. Данный обзор анализирует современные научные данные, фокусируясь на возрастной специфике этих процессов.

Возрастные особенности влияния стресса

Дети (0–12 лет)

У детей стресс часто связан с социальными факторами, такими как школьная среда, семейные конфликты или травматические события. Исследования показывают, что хронический стресс в раннем возрасте может влиять на развитие мозга, особенно на гиппокамп и префронтальную кору, что приводит к когнитивным и эмоциональным нарушениям. Например, исследование 2022 года выявило, что стресс, вызванный пандемией COVID-19, усилил симптомы тревожности и депрессии у детей, особенно в возрасте 8–12 лет. Кроме того, стресс у детей может проявляться в виде соматических жалоб, таких как головные боли или нарушения сна, что требует особого внимания со стороны родителей и педагогов.

Подростки (13–18 лет)

Подростковый возраст характеризуется высокой восприимчивостью к стрессу из-за физиологических изменений, связанных с половым созреванием, и социальных давлений. Исследования 2023 года подчеркивают, что хронический стресс в этой группе связан с увеличением выработки кортизола, что может привести к укорочению теломер — маркеров клеточного старения. Подростки, испытывающие стресс из-за учебной нагрузки или социальных конфликтов, демонстрируют повышенный риск развития депрессии и поведенческих расстройств, включая склонность к агрессии или социальной изоляции. Важно

отметить, что методы управления стрессом, такие как медитация и физические упражнения, показывают высокую эффективность в этой возрастной группе.

Взрослые среднего возраста (19–59 лет)

Взрослые среднего возраста сталкиваются со стрессом, связанным с профессиональной деятельностью, семейными обязанностями и социальными ролями. Исследование 2023 года показало, что стресс, вызванный профессиональной деятельностью, способствует преждевременному биологическому старению, особенно у сотрудников экстремальных профессий, таких как работники уголовно-исполнительной системы. Хронический стресс в этой группе связан с увеличением выработки провоспалительных цитокинов, которые ассоциированы с возрастными заболеваниями, такими как гипертония и сердечно-сосудистые патологии. Кроме того, стресс, вызванный пандемией COVID-19, усилил психоэмоциональное напряжение, что привело к росту психических расстройств в этой возрастной группе.

Пожилые люди (60 лет и старше)

У пожилых людей стресс часто связан с утратой близких, хроническими заболеваниями и социальной изоляцией. Исследования 2021 года показывают, что хронический стресс у пожилых людей способствует ускорению процессов старения за счет укорочения теломер и нарушения работы иммунной системы. Боевой стресс, пережитый ветеранами военных конфликтов, также оказывает долгосрочное влияние на биопсихологический возраст, усиливая симптомы посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Методы управления стрессом, такие как психотерапия и социальная поддержка, демонстрируют эффективность в снижении негативных последствий стресса у пожилых людей.

Механизмы влияния стресса

Хронический стресс активирует гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую ось, что приводит к повышенной выработке кортизола. Этот гормон, попадая в кровоток, повышает уровень сахара в крови и вызывает выброс адреналина, усиливая физиологическое напряжение. Длительное воздействие кортизола связано с укорочением теломер, что ускоряет клеточное старение. Кроме того, стресс влияет на состав кишечной микрофлоры, увеличивая проницаемость кишечного барьера и способствуя воспалительным процессам. Эти механизмы имеют возрастную специфику: у детей они влияют на развитие нервной системы, у подростков — на гормональный баланс, у взрослых — на сердечно-сосудистую систему, а у пожилых — на иммунную функцию.

Методы управления стрессом

Для детей эффективны игровые терапии и вовлечение родителей в процесс управления стрессом. Подросткам помогают дыхательные практики и физическая активность, которые снижают уровень кортизола. Взрослым среднего возраста рекомендуются психотерапевтические подходы, включая когнитивно-поведенческую терапию, а также регулярные физические упражнения. Для пожилых людей важна социальная поддержка и участие в групповых программах, направленных на снижение чувства одиночества.

Анализ исследований 2020–2025 годов показывает, что стресс оказывает значительное влияние на здоровье человека, причем его эффекты варьируются в зависимости от возраста. У детей стресс влияет на развитие мозга, у подростков — на гормональный баланс и психическое здоровье, у взрослых среднего возраста — на биопсихологическое старение и соматические заболевания, а у пожилых — на иммунную систему и общее качество жизни. Понимание этих возрастных особенностей позволяет разрабатывать целенаправленные стратегии управления стрессом, которые учитывают физиологические и психологические характеристики каждой возрастной группы. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение долгосрочных последствий стресса и разработку персонализированных подходов к его профилактике.

Список использованной литературы

1. Финогенова, Т.А., Березина, Т.Н., Литвинова, А.В., Рыбцов, С.А. Влияние разных видов стресса на биопсихологический возраст. //Современная зарубежная психология. – 2023. - №12(3). – С. 41–51. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120304>
2. The Influence of Different Types of Stress on Psychological Age // Journal of Modern Foreign Psychology. – 2023. - №12(3).
3. Стресс: причины, симптомы, стадии. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://vielclinic.ru>
4. Стресс: суть, уровни, влияние на жизнь, как снять [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://rehabfamily.com>
5. Combat stress research prospects in Russian academic publications analyzed using VOSviewer software (2005–2021) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://mchsros.elpub.ru>

УДК 157

ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Горкунова А.В.

научный руководитель: Мацкевич И. К., к. пс. н.

ВКУ имени Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

e-mail: vgelenka@bk.ru

Молодые люди сталкиваются с множеством стрессоров, включая академические требования, социальные изменения и внешние кризисы, такие как пандемия. Исследования последних лет показывают, что хронический стресс может привести к депрессии, тревоге и снижению академической успеваемости [5]. В обзоре используются данные из 10 источников 2020–2025 годов для анализа этих эффектов.

Источники стресса у молодых людей

Академическая нагрузка является одним из основных источников стресса. Систематический обзор показал, что высокое академическое давление

ассоциировано с повышенным риском депрессии, тревоги, самоповреждений и суицидальных мыслей у подростков [3]. Аналогично, академический стресс коррелирует с когнитивно-поведенческими исходами у молодых взрослых, где просоциальное поведение может изменить роль [4]. Семейный стресс также играет ключевую роль. Исследование выявило, что семейный и академический стресс повышают уровень депрессии, негативно влияя на академическую производительность [5]. Ранняя нестабильность в семье связана с изменениями в нейронных сетях подростков, предсказывающими депрессию в молодом взрослом возрасте. Пандемия COVID-19 усилила стресс, приводя к росту тревоги и депрессии у детей и подростков [1], а также к повышенным внутренним симптомам. Использование социальных сетей и экранов ассоциировано с повышенным воспринимаемым стрессом, особенно при высоком времени на мобильных устройствах [2], и влияет на психическое здоровье в зависимости от типа использования.

Механизмы влияния стресса на молодых людей

Хронический стресс у молодых людей (возраст 13–25 лет) активирует гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую ось, приводя к повышенной выработке кортизола и адреналина, что вызывает физиологические изменения, такие как ускорение сердцебиения, повышение артериального давления и нарушения сна [2]. Эти гормоны, в избытке попадая в кровоток, подавляют функцию иммунной системы, способствуя частым инфекциям и воспалительным процессам, что особенно заметно у подростков во время пандемии COVID-19, когда стресс усилил тревогу и депрессию [1]. На нейробиологическом уровне стресс изменяет структуру и функцию мозга: у подростков наблюдается сокращение объема гиппокампа (ответственного за память и обучение), увеличение активности амигдалы (центра страха) и снижение плотности связей в префронтальной коре, что приводит к когнитивным нарушениям, таким как проблемы с концентрацией и принятием решений. Ранние стрессоры, включая семейную нестабильность, вызывают долгосрочные изменения в нейронных сетях, предсказывая депрессию в молодом взрослом возрасте. Кроме того, стресс ускоряет эрозию теломер — маркеров клеточного старения, — что усиливает риск психических расстройств и преждевременного биологического старения [3].

Психологически стресс опосредован снижением удовлетворенности жизнью и социальной поддержкой: у молодых людей с низким самооценкой и эмоциональным стилем (например, избеганием) он усиливает симптомы тревоги и депрессии, создавая порочный круг, где стресс провоцирует социальную изоляцию, а изоляция — дальнейший стресс. Социальные факторы, такие как академическое давление и социальные сети, усиливают это через сравнение себя с другими, приводя к поведенческим изменениям, включая прокрастинацию и снижение мотивации [4][5]. Уязвимые группы (женщины, молодежь, низкий социально-экономический статус) испытывают кумулятивный стресс от поликризиса (пандемия, климат, экономика), что повышает негативную аффективность и суицидальные мысли. В целом, механизмы стресса у молодых людей многофакторны: от гормональных и нейронных изменений до

социальных и поведенческих, с акцентом на возрастную уязвимость мозга в период полового созревания [2].

Методы снижения стресса

Для снижения стресса у молодых людей эффективны интервенции, основанные на доказательной медицине, которая в рандомизированном контролируемом исследовании 2021 года повысила устойчивость и снизила тревогу на 20–30% за 8 недель. Рекомендуется ежедневная практика осознанности (медитация 10–15 мин), дыхательные упражнения (диафрагмальное дыхание) и прогрессивная мышечная релаксация, что помогает активировать парасимпатическую нервную систему и снижать кортизол. Физическая активность (60 мин в день, включая йогу или командные виды спорта) высвобождает эндорфины, улучшая настроение и сон; исследования показывают, что это снижает симптомы депрессии на 25% у подростков [2]. Важно ограничивать экранное время (не более 2 ч/день) и социальные сети, заменяя их оффлайн-активностями, такими как прогулки на природе, что уменьшает уровень кортизола и улучшает благополучие [4]. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) и эмоционально-фокусированный (журналирование, позитивное перефрейминг) помогают перестроить негативные мысли; в обзоре 2023 года такие методы повысили академическую успеваемость и снизили прокрастинацию [3]. Социальная поддержка — ключевой фактор: разговоры с родителями или участие в групповых программах сказываются крайне положительно. [5]. Питание и сон (7–9 ч/ночь) играют роль: сбалансированная диета с омега-3 и ограничением кофеина снижает воспаление от стресса, а режим сна предотвращает эмоциональные всплески. Для уязвимых групп рекомендуются само-помощь (например, для guided imagery), показавшие эффективность в пилотных исследованиях 2020–2024 гг. Регулярное применение этих методов (комбинация 2–3) приводит к долгосрочному снижению стресса, улучшению психического здоровья и профилактике расстройства

Стресс оказывает значительное негативное влияние на молодых людей, способствуя психическим расстройствам и снижению качества жизни. Исследования 2020–2025 годов подчеркивают необходимость интервенций, учитывающих источники стресса. Дальнейшие работы должны фокусироваться на долгосрочных эффектах и персонализированных подходах.

Список использованной литературы

1. Lebrun-Harris, L.A., et al. (2022). Five-Year Trends in US Children's Health and Well-being, 2016-2020. JAMA Pediatrics. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.0056>
2. Haapala, E.A., et al. (2025). Associations of Cumulative Lifestyle Behaviors From Childhood to Adolescence With Perceived Stress and Depressive Symptoms in Adolescence. JAMA Network Open. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.60012>

3. Steare, T., et al. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. Journal of Affective Disorders. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>

4. Deng, Y., et al. (2022). Family and Academic Stress and Their Impact on Students' Depression Level and Academic Performance. Frontiers in Psychiatry. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.869337>

УДК 376

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Жақитова С.Т.

ВКУ им. Сарсена Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

e-mail: sabinazhakitova.2004@gmail.com

Ранний возраст, охватывающий период от рождения до трёх лет, является чрезвычайно важным для развития речи. Именно в этот период закладываются основы коммуникативной деятельности, формируется понимание обращённой речи, начинается накопление активного словаря и усвоение элементарных грамматических структур. Любые нарушения в этом процессе могут привести к затруднениям в дальнейшем обучении, затормозить формирование познавательной активности и оказать отрицательное влияние на социализацию ребёнка.

В норме речевое развитие проходит последовательные этапы: от первых вокализаций и гуления у младенца к лепету, а затем к появлению первых осознанных слов ближе к концу первого года жизни. В возрасте около двух лет ребёнок способен использовать в активном словаре до 200–300 слов, строить простые предложения и активно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. К трём годам речь становится основным средством общения и выполняет не только коммуникативную, но и познавательную функцию.

Однако у части детей наблюдаются различные отклонения в формировании речи, которые проявляются в замедлении темпа, нарушении последовательности или искажении отдельных этапов речевого развития. Одним из наиболее распространённых вариантов является задержка речевого развития. Для неё характерно позднее появление первых слов и фраз, ограниченный словарный запас и недостаточное понимание обращённой речи. При выраженной форме ребёнок к трём годам может не владеть фразовой речью, что существенно осложняет его общение с окружающими.

Другой формой отклонений становятся фонетико-фонематические трудности, проявляющиеся в нечётком произношении звуков, их искажении или замене, а также в неспособности различать близкие по звучанию слова. Подобные проблемы часто сопровождаются недоразвитием фонематического слуха, что в дальнейшем затрудняет процесс овладения грамотой. Более тяжёлые нарушения проявляются в общем недоразвитии речи, когда страдают сразу все её компоненты: фонетический, лексический и грамматический. Речь таких детей

отличается бедным словарём, аграмматизмами и низким уровнем связности высказываний.

Особого внимания требует алалия, ранние признаки которой могут быть заметны уже в младенческом возрасте. При этом нарушении ребёнок долго не начинает говорить при сохранности слуха, у него формируется крайне ограниченный активный словарь, а понимание речи окружающих остаётся на низком уровне. Ещё одним вариантом нарушения является заикание, которое может проявиться уже в 2–3 года. Оно выражается в нарушении плавности речи, появлении запинок и спазмов при произнесении слов, а причиной нередко становятся стрессовые ситуации и особенности нервной системы ребёнка.

Причины речевых нарушений в раннем возрасте разнообразны. К ним относятся органические поражения центральной нервной системы, возникшие в результате гипоксии, родовых травм, инфекционных заболеваний; наследственные факторы; нарушение слуха различной степени; а также неблагоприятные условия воспитания, включающие дефицит речевого общения или отсутствие стимулирующей речевой среды. В ряде случаев решающую роль играют психоэмоциональные перегрузки, которые также могут негативно отражаться на становлении речи.

Раннее выявление и диагностика речевых нарушений имеет огромное значение. Чем раньше ребёнок будет направлен к специалистам — логопеду, дефектологу, неврологу, — тем эффективнее окажется коррекционная работа. На данном этапе возможно не только предупреждение осложнений, но и полное устранение речевых трудностей, что создаёт основу для успешного обучения и гармоничного развития личности в будущем.

Таким образом, речевые нарушения в раннем возрасте представляют собой широкий спектр отклонений, связанных с задержкой, искажением или нарушением нормального процесса становления речи. Их своевременное выявление и систематическая помощь позволяют предотвратить вторичные трудности и способствуют полноценной социализации ребёнка. Именно поэтому проблема ранней диагностики и коррекции речевых нарушений является одной из центральных в современной логопедии и педагогике.

Список использованной литературы

1. Беспятова К. В., Перепелица С. А. Поиск причин речевых нарушений у детей (перинатальные аспекты) //Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2024. – №. 3. – С. 120-129.
2. Носкова Ю., Козырева Д. Диагностика уровня развития фразовой речи у детей младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития //Ребёнок и общество. – 2024. – №. 3. – С. 35-50.
3. Юнусова Н., Ким О. В. Специфические нарушения речевого развития у детей //In The World Of Science and Education. – 2025. – № 15. – С. 82-89.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІ
БҰЗЫЛЫСЫН ҰСАҚ ҚОЛ МАТОРИКАСЫ
АРҚЫЛЫ ЖЕТІЛДІРУ ЖОЛДАРЫ

Жақатова Ү.Б.

ғылыми жетекшісі: Канапиянова К.Д., пс.ғ.магистрі
С.Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті КЕАҚ,
Өскемен, Қазақстан
e-mail: uzhakatova@gmail.com

Соңғы жылдары сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың пайызы айтарлықтай өскені анық. Өкінішке орай, бұл балалар мектепке барар алдында немесе ең жақсысы бес жастан кейін логопедке жіберіледі. Баланың дамуы үшін ең шешуші жас (сензитивті кезең) ескерілмей қалғаны айқын. Бұл ауызша сөйлеуде ғана емес, жазбаша тілде де көптеген мәселелерге әкеледі. Бұл проблемалар әсіресе оқу мен жазуды үйренетін балаларда байқалады. Дегенмен, балаға өмірдің алғашқы күндерінен бастап мұқият қарау аналарға, дәрігерлерге, әсіресе педиатрларға бейімді факторларды дереу анықтауға және оларды жою бойынша шаралар қабылдауға мүмкіндік беретіні хақ [1].

Ата-аналар үшін өзара бірлескен әрекет, ойындар, массаж және жаттығулар арқылы баласына мүмкіндігінше көп көңіл бөлу маңызды. Өмірдің бірінші жылында ұсақ моториканы дамытуға ерекше назар аудару керек, өйткені қол қозғалысы мен артикуляциялық қозғалыстарға жауапты орталықтар (ерін, тіл, төменгі жақ, жұмсақ таңдай) ми қыртысында бір-біріне жақын орналасқан. Ұсақ моториканы дамыта отырып, артикуляциялық қимылдарға негіз дайындаймыз [2].

Қол праксисін дамытатын ойындардан басқа, саусақ массажы пайдалы, әсіресе саусақтардың ұштарына назар аудару, алға және артқа айналмалы қозғалыстарды қолдану (он-ға дейін). Қолды қармен сүрту қыста тиімді екенін дәлелдеді, өйткені жасанды жергілікті гипотермия қан айналымын жақсартады және бұлшықет тонусын қалыпқа келтіреді.

Ата-аналар баланың қарым-қатынасына, әсіресе сөйлеуге дейінгі кезеңде мұқият болуы керек. Бала жақындарын дауысынан танып, қоңырау шалғанда басын бұрса, сөйлеушінің ерніне еріп, соларға еліктеуге тырысса жақсы — мұның бәрі олардың сөйлеу тілін дамытуға, есту қабілетінің дамуына, фонематикалық есту қабілетінің (сөйлеу дыбыстарын ажырата білу) дамуына ықпал етеді. Қ. Жарықбаевтың мектепке дейінгі баланың сөйлеуін дамыту мен оны тәрбиелеу жөнінде ғылымға негіздеген пікірлері бар. Мектепке дейінгі балалардың тілі үлкендердің сөзіне еліктеуден қалыптасатынын дәлелдеген. Ол баланың сөйлеуі мектепке дейін тек қарым-қатынас рөлін атқарса, мектепте жүргенде білім жүйелерін меңгерудің негізгі құралы қызметін атқаратыныны саралаған [3].

Мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамытуда ұсақ қол моторикасына ерекше көңіл бөлу қажет. Саусақ жаттығулары мен шығармашылық

тапсырмаларды қолдану арқылы баланың тілдік белсенділігі артып, ойлау қабілеті дамиды. Бұл тәсіл баланың мектепке психологиялық және тілдік тұрғыдан дайын болуына ықпал етеді [4].

Мектепке дейінгі шақ – баланың тілдік қабілеттері қалыптасып, қарым-қатынас мәдениеті дамитын ең маңызды кезең. Бұл кезде сөз қоры байып, ойды жеткізу мүмкіндігі артады. Баланың сөйлеу тілі мен қол қимылының дамуы өзара тығыз байланысты екені белгілі. Ғалымдар (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, М.М. Кольцова) дәлелдегендей, қолдың ұсақ бұлшықеттерін жетілдіру сөйлеу орталықтарының белсенділігіне ықпал етеді. Осыған байланысты мектепке дейінгі мекемелерде тіл дамыту сабақтарын моторикалық жаттығулармен ұштастыру аса маңызды[5].

Сөйлеу - адамның негізгі қарым-қатынас құралы. Онсыз адамдар үлкен көлемдегі ақпаратты, әсіресе маңызды семантикалық салмақты немесе сезім мүшелері арқылы қабылданбайтын ақпаратты түсіретін ақпаратты қабылдау және беру мүмкін емес еді. Балалар үшін сөйлеу – бұл үлкендерден естіген үлгілерді жай ғана қайталау емес, сөйлеудің қарым-қатынас құралы, таным құралы, өзінің және өзгенің іс-әрекетін реттеу құралы ретінде пайда болатын шығармашылық процесс [6].

Сөйлеудің кешігуінің ең ауыр салдары баланың интеллектуалдық дамуының біртіндеп баяулауы болып табылады. Баланың барлық психикалық процестері:

- есте сақтау,
- назар аудару,
- ойлау,
- қиял,
- мақсатқа бағытталған мінез-құлық.

Сөйлеуді дамытудың кешігуі, түзету сабақтарын уақтылы бастау болмаған жағдайда, баланың кейінгі бүкіл психикалық дамуын тежейді және бұрмалайды.

Саусақ жаттығулары: «Бес саусақ», «Саусақтар амандасады», «Қуырмаш» секілді ойындар баланың сөйлеу ырғағын қалыптастырып, сөздік белсенділігін арттырады.

Қол бұлшықеттерін дамыту тәсілдері:

- Жіпке моншақ тізу, түйме қадау;
- Қағазды қиып-бүктеу;
- Пластиннен мүсін жасау.

Шығармашылық тапсырмалар:

- Бояу, сурет салу, өрнек жүргізу;
- Штрихтау – тыныс пен қол қимылының үйлесімділігін

қалыптастырады.

Саусақ театры мен қуыршақ ойыны: қуыршақтар арқылы тақпақтар мен шағын диалогтарды сахналау балалардың қиялын дамытып, байланыстырып сөйлеуін жетілдіреді.

Дидактикалық ойындар: «Қай дыбыс жоғалды?», «Кім қалай дыбыстайды?» сияқты тапсырмалар балалардың дұрыс дыбыстауына және есте сақтау қабілетіне оң ықпал етеді [7].

Жүргізілген зерттеулер әртүрлі жастағы адамдарда қалыпты сөйлеуді қалпына келтірудегі психокоррекциялық әдістердің жоғары тиімділігін растайды. Бұзылыстың қайталану жиілігінің төмендеуі, симптомдардың ауырлығының төмендеуі және әлеуметтік белсенділіктің жоғарылауы байқалғаны анықталған [8].

Сондықтан сөйлеу қабілетінің бұзылысы бар адамдарды кешенді оңалтуда психокоррекциялық сөйлеу бұзылыстары шешуші рөл атқарады. Уақытылы диагноз қою, диагностика өткізу оңтайлы емдеу әдісін таңдау және дәрігердің ұсыныстарын орындау сауығу және белсенді әлеуметтік өмірге оралу мүмкіндігін арттырады.

Ғылыми зерттеулерді жалғастыру және жаңа, тиімді әдістерді әзірлеу қажеттілігі анық, өйткені бұл халыққа педагогикалық, медициналық көмек көрсетудің сапасын айтарлықтай арттырады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Выготский Л.С. «Мышление и речь». – М., 1999.
2. Лурия А.Р. «Основы нейропсихологии». – М., 2003.
3. Кольцова М.М. «Развитие речи у детей дошкольного возраста». – М., 2000.
4. ҚР Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. – Астана, 2021.
5. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей младшего школьного возраста // Дефектология. — №6. — 2019. — С. 3–12.
6. Романова Е.С. Практикум по детской логопедии // СПб.: Речь, 2017. — 236 с.
7. Симонова Н.Н. Особенности игровой терапии в работе с детьми с патологией речи // Журнал практического психолога. — №4. — 2018. — С. 18–26.
8. Ткачева И.А. Психофизиологический подход к коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. — №5. — 2019. — С. 45–52.

СОДЕРЖАНИЕ

	Секция 1. БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	
1.	АЙТКАЛИЕВА А.М., СТЕЛЬМАХ С.А. Логопедиялық топтағы мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілетін бейнелеу арқылы жетілдіру жолдары	4
2.	ПОЛТОРАНИНА А.С., МАЦКЕВИЧ И.К. Музыкальная психотерапия как метод работы с кризисными состояниями: теоретический обзор	8
3.	ФРИЗЕН С., КУКИНА Ю.Е. Стресс у студентов во время экзаменов: причины, проявления и способы преодоления	11
4.	ҚҰМАРБЕК К.М. КАНАПИЯНОВА К.Д. «Мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балалармен дамыту жұмысындағы нейропсихологиялық тәсіл»	14
	Секция 2. АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗАМАНАУИ ТӘЖІРИБЕЛЕР МЕН ТӘСІЛДЕР СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ И ПОДХОДЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
5.	АДИЛБЕКОВА Д.А., АКАНОВА Ж.М. Билингвалдық ортадағы балалардың сөйлеу ерекшеліктерін логопедиялық түзетудің заманауи тәсілдері	22
6.	БАУЫРЖАНҚЫЗЫ Ә., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Афазия кезіндегі ойындық іс-әрекеттің жоғары психикалық функцияларға ықпалы және реабилитациялық маңызы	25
7.	БАУЫРЖАНҚЫЗЫ Ә., БАЙТЕМИРОВА К.Б. Инклюзивті білім беру жүйесін жетілдірудегі инновациялық қызметтің басым бағыттары	28
8.	БЕКТУРГАНОВА И. А., НУРЛАНОВА Д.Н., БАЙЧИНОВ Р.Т. Қоғамның инклюзияға көзқарасы: стереотиптер мен әлеуметтік бейімделу мәселелері	31
9.	ЗЕЙНЕТУЛДА Ш.С., ОСПАНОВА Д.Б. Ерекше балаларды қоғамға бейімдеудегі отбасының рөлі және дефектологтың психологиялық-педагогикалық қолдауы	37

10.	ЖАҚИТОВА С.Т., СМАИЛОВА Ж.У. Деятельность педагога-ассистента по сопровождению детей с СДВГ в условиях инклюзивного образования	40
11.	ЖАНАРБЕК Ж.Ж., БАЙЧИНОВ Р.Т., БЕКБАЕВА М.Ф. Цифрлық геймификация әдістері арқылы ерекше білім алушылардың мотивациясын арттыру	44
12.	ЖАНАРБЕК Ж. Ж., БЕКТУРГАНОВА И. А., БАЙЧИНОВ Р.Т. Мектепке дейінгі логопедиялық жұмыста «Dana Bala» қобдиша әдістемесін қолдану	49
13.	ЖОМАРТОВА Б.М., МАТАЕВА Б.У. Мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарын топтастыру жүйесі (Қазақстан Республикасының мысалында)	52
14.	ЖОМАРТОВА Б.М., МАТАЕВА Б.У. Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелейтін отбасылардың педагогикалық әлеуеті және оны дамыту жолдары	55
15.	КӘКЕНОВА М.Ж., МАНАРБЕКҚЫЗЫ М., СМАИЛОВА Ж.У. Балалар церебралды сал ауруы бар балалардағы баламалы сөйлеу ұғымы	57
16.	КӘКЕНОВА М.Ж, МАНАРБЕКҚЫЗЫ М., АДИБЕКОВА Д.А., БАЙЧИНОВ Р.Т. Ерте жастағы балалардың сөйлеу тілінің дамуының кезеңдері (әдебиеттік шолу)	62
17.	МЕДҒАТОВА М., ТЕНКЕБАЕВА А.З. Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытудағы заманауи технологиялар	66
18.	МҰЛДЫҚАНОВА Л.З., УШАКОВА А.А., СМАИЛОВА Ж.У. Особенности деятельности педагога-ассистента по сопровождению детей с НОДА в условиях инклюзивного образования	71
19.	НИДЕНТАЛЬ А.С., СМАИЛОВА Ж.У. Ежедневный мониторинг образовательной динамики ребенка: дневник педагога-ассистента	78
20.	НУРЛАНОВА Д.Н., БАУЫРЖАНҚЫЗЫ Ә., БАЙЧИНОВ Р.Т. Түзету дамыту жұмысында «Үшқырлы «Dana bala» әлемі» әдістемесін қолдану	85
21.	САДУЕВА А. А., БЕКБАЕВА М. Ф. Мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарын психолінгвистикалық тұрғыда топтастыру ерекшеліктері	91
22.	СНЕГИРЕВА Д.Н., СМАИЛОВА Ж.У. Подходы к сопровождению педагогом-ассистентом детей с РАС в условиях инклюзивного образования	96
23.	УКОЛОВА А.А., СМАИЛОВА Ж.У. Деятельность педагога-ассистента по сопровождению младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования	103
24.	УРАЗБЕКОВА А.Х. АСБ бар балалардың жағымсыз мінез-құлқын түзетудегі мінез-құлық және сенсорлық тәсілдердің салыстырмалы сипаттамасы	109

	Секция 3. БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ ӨЗГЕРІСТЕР ЖАҒДАЙЫНДА ТҰЛҒАНЫ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУ, ТӘРБИЕЛЕУ ЖӘНЕ ДАМУ СОЦИАЛИЗАЦИЯ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ	
25.	ЗИЯДАНОВА М.Қ., КУРЕБАЕВА Г.А. Студенттердің уақытты басқару дағдылары және академиялық табыстылығы	115
26.	КРАСУЛИНА Ю., КУКИНА Ю.Е. Кибербуллинг среди подростков: масштабы, причины, последствия и пути решения	119
27.	ҚҰДАЙБЕРГЕН А.А., КУКИНА Ю.Е. Буллинг среди подростков: современное состояние проблемы, последствия и пути преодоления	122
28.	ҚҰДАЙБЕРГЕН А.А., ТЮЛЮПЕРГЕНЕВА Р.Ж. Девиантное поведение среди подростков: причины, формы и профилактика	126
29.	ПАЮК А.М., ТЮЛЮПЕРГЕНЕВА Р.Ж. Анализ влияния социальных сетей на агрессию в связи с ревностью в отношениях	130
30.	ПОЛТОРАНИНА А.С., МАЦКЕВИЧ И.К. Аналитический обзор направлений и особенностей психологической и психотерапевтической работы с кризисными состояниями у старших подростков	132
31.	ПРОСИН С.А., ИСКЕНДЕРОВА Ф.В. Особенности ценностно-смысловых трансформаций в ситуации преодоления личностного кризиса	142
32.	ФРИЗЕН С., КУКИНА Ю.Е. Агрессивное поведение подростков как форма социального поведения: причины и проявления	148
	Секция 4. БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ КӨМЕКШІ КӘСІПТЕР БОЙЫНША ТҰЛҒАЛЫҚ ЖӘНЕ КӘСІБИ ДАМУ ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	
33.	МАМЫРБЕКОВА А.А., ИСКЕНДЕРОВА Ф.В. Психолого-педагогические условия реализации инклюзивной практики в высшем образовании	152
34.	ПАЮК А.М., ПАЮК Ю.М., РУСАНОВ В.П. Особенности развития психических процессов у студентов, занимающихся различными видами спорта	158
35.	РУССКИХ В.А., ИСКЕНДЕРОВА Ф.В. Факторы, влияющие на формирование предпринимательского мышления студентов	163

	Секция 5. ЖАС ЗЕРТТЕУШІЛЕРДІҢ ҒЫЛЫМИ БАСТАМАЛАРЫ НАУЧНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ	
36.	ГОРКУНОВА А.В., МАЦКЕВИЧ И.К. Аналитический обзор влияния стресса на человека: возрастная специфика	168
37.	ГОРКУНОВА А.В., МАЦКЕВИЧ И.К. Влияние стресса на молодых людей	170
38.	ЖАҚИТОВА С.Т. Характеристика речевых нарушений в раннем возрасте	173
39.	ЖАҚАТОВА Ү.Б. КАНАПИЯНОВА К.Д. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі бұзылысын ұсақ қол маторикасы арқылы жетілдіру жолдары	175