

10. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Институт практической психологии, 1999. – 348 с.
11. Селевко В.Г. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 2005. – 256 с.
12. Крылова Н.М., Бабаева Т.А. Познавательное развитие дошкольников: современные подходы и технологии. – М.: Просвещение, 2021. – 224 с.
13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Политиздат, 1976. – 383 с.
14. Кулюткин Ю.Н., Ковалев Г.С. Психология творческой деятельности. – Л.: ЛГУ, 1981. 192 с.

References:

1. Mektepke deingi tärбие men oqytudyñ memlekettik jalpyğa mindetti Standarty. 2022j.3 tamyz. № 348. Astana
2. Qazaqstan Respublikasynda mektepke deingi, orta, tehnikalyq jáne käsiptik bilim berudi damytudyñ 2023–2029 jylдарға арналған тўжырымдамасы. 2023j.28 наурыз. № 249. Astana
3. Vygotski L.S. Voobrajenie i tvorcestvo v detskom vozraste. – М.: Pedagogika, 1991. – 96 s.
4. Piaje J. Rech i myšlenie rebenka. – М.: Eksmo, 2003. – 384 s.
5. Usova A.P. Formirovanie poznatelnyh interesov u detei doškólnogo vozrasta. – М.: Prosvešenie, 1986. – 128 s.
6. Komarova T.S. İzobrazitelnaia deiatelnost v detskom sadu. – М.: Mozaika-Sintez, 2001. – 144 s.
7. Sätimbekova M.S. Mektep jasynda deingi balalardyñ syğarmasylyq qabileterin damytu. // Qazaqstan mektepke deingi bilim beru júiesi. – 2020. – №3. – B. 45–49.
8. Clements D.H., Sarama J. Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach. – New York: Routledge, 2009. – 304 p.
9. Resnick M. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. – Cambridge, MA: MIT Press, 2017. – 210 p.
10. Elkonin D.B. Psihologia igrы. – М.: Institut praktičeskoj psihologii, 1999. – 348 s.
11. Selevko V.G. Sovremennye obrazovatelnye tehnologii: Uchebnoe posobie. – М.: Narodnoe obrazovanie, 2005. – 256 s.
12. Krylova N.M., Babaeva T.A. Poznavatelnoe razvitie doškólnikov: sovremennye podhody i tehnologii. – М.: Prosvešenie, 2021. – 224 s.
13. Suhomlinski V.A. Serdse otđau detäm. – М.: Politizdat, 1976. – 383 s.
14. Kulütkin Ju.N., Kovalev G.S. Psihologia tvorčeskoj deiatelnosti. – L.: LGU, 1981. – 192 s.

МРНТИ 14.23.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.87.3.038>

Керимбаева Р.К.,¹  Сыздықбаева А.Д.,^{2*}  Иминова Ю.Б.³ 

¹Таразский университет имени М.Х.Дулати, г.Тараз, Казахстан

²Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ К ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

В статье рассматриваются педагогические трудности адаптации детей с особыми образовательными потребностями к дошкольной организации. Актуальность исследования определяется возрастающей численностью детей данной категории в детских садах и существующими противоречиями между потребностями инклюзивной практики и готовностью дошкольных организаций к их удовлетворению. Целью исследования является выявление и анализ педагогических трудностей адаптации детей с особыми образовательными потребностями к условиям дошкольных организаций для последующей разработки научно обоснованных рекомендаций по оптимизации данного процесса. Эмпирическое исследование проведено с использованием качественной методологии на базе трех дошкольных организаций города Тараз Жамбылской области с привлечением 6 воспитателей и 15 родителей детей целевой группы. Сбор данных осуществлялся методом полуструктурированного интервьюирования с последующим анализом полученного материала. Результаты исследования демонстрируют многоаспектный характер адаптационных трудностей, проявляющихся на эмоциональном, поведенческом, социальном и режимном уровнях функционирования детей. Выявлены недостаточность специальных компетенций у педагогов, неблагоприятные организационные условия и дефицит методического сопровождения. Установлено наличие коммуникативных барьеров между участниками воспитательно-образовательного процесса, обусловленных различиями в восприятии и интерпретации адаптационных явлений. Научная значимость работы заключается в расширении теоретических представлений о специфике адаптационного процесса детей с особыми образовательными потребностями в дошкольной организации.

Практическая ценность исследования определяется возможностью использования полученных результатов для оптимизации инклюзивной образовательной практики, совершенствования системы профессиональной подготовки педагогов и развития эффективных механизмов взаимодействия между дошкольными организациями и семьями воспитанников.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, адаптация, дошкольная организация, педагогические трудности, инклюзивное образование.

Р.К.Керимбаева,¹ А.Д.Сыздыкбаева,^{2} Ю.Б.Иминова³*

¹М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., Қазақстан

²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

³Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМҒА БЕЙІМДЕЛУІНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚИЫНДЫҚТАРЫН ТАЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мектепке дейінгі ұйымға бейімделуінің педагогикалық қиындықтары қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі балабақшаларда осы санаттағы балалардың санының артуы және инклюзивті практиканың қажеттіліктері мен мектепке дейінгі ұйымдардың оларды қанағаттандыруға дайындығы арасындағы қайшылықтармен анықталады. Зерттеудің мақсаты ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мектепке дейінгі ұйымдар жағдайларына бейімделуінің педагогикалық қиындықтарын анықтау және талдау арқылы осы процесті оңтайландыру бойынша ғылыми негізделген ұсынымдар әзірлеу болып табылады. Эмпирикалық зерттеу Жамбыл облысы Тараз қаласының үш мектепке дейінгі ұйымы базасында 6 тәрбиеші және мақсатты топтың 15 баланың ата-анасын тарта отырып сапалық әдіснаманы қолдана отырып жүргізілді. Деректерді жинау жартылай құрылымдалған сұхбат алу әдісімен жүзеге асырылып, алынған материалды кейіннен талдау жүргізілді. Зерттеу нәтижелері балалардың эмоционалды, мінез-құлықтық, әлеуметтік және режимдік деңгейлерінде көрінетін бейімделу қиындықтарының көпқырлы сипатын көрсетеді. Педагогтердің арнайы құзыреттіліктерінің жеткіліксіздігі, қолайсыз ұйымдастырушылық жағдайлар және әдістемелік сүйемелдеудің тапшылығы анықталды. Бейімделу құбылыстарын қабылдау мен түсіндірудегі айырмашылықтармен шартталған тәрбие-білім беру процесі қатысушылары арасында коммуникативтік кедергілердің болуы анықталды. Жұмыстың ғылыми маңыздылығы мектепке дейінгі ұйымдағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың бейімделу процесінің ерекшелігі туралы теориялық түсініктерді кеңейтуде жатыр. Зерттеудің практикалық құндылығы алынған нәтижелерді инклюзивті білім беру практикасын оңтайландыру, педагогтердің кәсіби дайындығы жүйесін жетілдіру және мектепке дейінгі ұйымдар мен тәрбиеленушілердің отбасылары арасында тиімді өзара іс-қимыл механизмдерін дамыту үшін пайдалану мүмкіндігімен анықталады.

Түйін сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, бейімделу, мектепке дейінгі ұйым, педагогикалық қиындықтар, инклюзивті білім беру.

Kerimbayeva R.,¹ Syzdykbayeva A.,^{2} Iminova Yu.³*

¹M.Kh.Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan

²Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

³Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL DIFFICULTIES IN ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO PRESCHOOL ORGANIZATIONS

Abstract

The article examines pedagogical difficulties in adaptation of children with special educational needs to preschool organizations. The relevance of the study is determined by the increasing number of children in this category in kindergartens and existing contradictions between the needs of inclusive practice and the readiness of preschool organizations to meet them. The aim of the study is to identify and analyze pedagogical difficulties in adaptation of children with special educational needs to preschool organization conditions for subsequent development of scientifically grounded recommendations for optimizing this process. The empirical study was conducted using qualitative methodology at three preschool organizations in Taraz city of Zhambyl region involving 6 educators and 15 parents of children from the target group. Data collection was carried out through semi-structured interviewing followed by analysis of the obtained material. The research results demonstrate the multifaceted nature of adaptation difficulties manifested at emotional, behavioral, social and routine levels of children's functioning. Insufficient special competencies among educators, unfavorable organizational conditions and deficit of methodological support were identified. The presence of communication barriers between participants in the educational

process was established, caused by differences in perception and interpretation of adaptation phenomena. The scientific significance of the work lies in expanding theoretical understanding of the specifics of the adaptation process of children with special educational needs in preschool organizations. The practical value of the study is determined by the possibility of using the obtained results to optimize inclusive educational practice, improve the system of professional training of educators and develop effective mechanisms of interaction between preschool organizations and families of pupils.

Keywords: children with special educational needs, adaptation, preschool organization, pedagogical difficulties, inclusive education.

Введение. Современные демографические тенденции свидетельствуют о устойчивом увеличении численности детей с особыми образовательными потребностями (Marzec, 2017), получающих дошкольное образование. Согласно данным международных исследований (Vogkarić, 2022), доля данной категории детей в структуре контингента дошкольных организаций варьируется от 8 до 15 процентов в различных национальных системах образования, демонстрируя при этом устойчивую тенденцию к ежегодному росту на 3-5 процентов. Параллельно наблюдается качественная трансформация состава детей с особыми образовательными потребностями: отмечается увеличение доли воспитанников с расстройствами аутистического спектра и сложными комплексными нарушениями развития (Rosa, 2017), обуславливая необходимость разработки принципиально новых подходов к организации их адаптационного периода [1-3].

Актуальность исследования педагогических аспектов адаптации детей с особыми образовательными потребностями к условиям дошкольных организаций определяется кардинальными преобразованиями в системе дошкольного образования, связанными с переходом к инклюзивной модели обучения и необходимостью обеспечения равных возможностей получения качественного образования для всех категорий воспитанников. В контексте реализации международных обязательств по созданию инклюзивной образовательной среды система дошкольного образования сталкивается с комплексом новых вызовов, требующих как глубокого научного осмысления, так и разработки эффективных практических решений.

Проведенный анализ современного состояния проблемы (Hudym, 2020; Naciibrahimoglu, 2022) выявляет существенное противоречие между социальным заказом на создание инклюзивной образовательной среды и реальными возможностями дошкольных организаций по обеспечению успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями [4-5]. Указанное *противоречие* имеет многоаспектный характер и проявляется в сфере нормативно-правового регулирования, организационно-методического обеспечения, ресурсного оснащения и содержательного наполнения воспитательно-образовательного процесса.

Изучение научной литературы по проблеме исследования позволило констатировать недостаточную разработанность теоретических основ понимания специфики адаптационного процесса детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной организации. Существующие исследования отличаются фрагментарностью: часть работ сосредоточена на изучении особенностей адаптации детей с конкретными нарушениями развития, другие рассматривают общие вопросы инклюзивного образования без должного учета возрастной специфики дошкольного периода, третьи ограничиваются описанием частных методических приемов без комплексного анализа системных трудностей адаптационного процесса.

Цель исследования заключается в выявлении и анализе педагогических трудностей адаптации детей с особыми образовательными потребностями к условиям дошкольных организаций для последующей разработки научно обоснованных рекомендаций по оптимизации данного процесса. В соответствии с поставленной целью формулируется *исследовательский вопрос*: Какие педагогические трудности адаптации испытывают дети с особыми образовательными потребностями при включении в развивающую среду дошкольной организации?

Основные положения. Адаптационный процесс детей с особыми образовательными потребностями имеет пролонгированный характер и требует создания специальных педагогических условий, отличающихся от стандартных подходов в дошкольном образовании. Ключевым фактором успешной адаптации выступает готовность педагогического коллектива к реализации

индивидуально-дифференцированного подхода, предполагающего гибкое варьирование образовательных стратегий в соответствии с особенностями психофизического развития каждого ребенка. Эффективность адаптационного процесса определяется степенью взаимодействия всех участников образовательных отношений и созданием единого развивающего пространства. Особое значение приобретает формирование развивающей среды, способствующей принятию детьми с особыми потребностями со стороны сверстников и их семей. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки комплексной модели психолого-педагогического сопровождения, интегрирующей усилия воспитателей, специалистов и родителей на всех этапах адаптационного периода. Выявленные закономерности могут служить основой для создания научно-методических рекомендаций по повышению качества инклюзивных процессов в системе дошкольного образования.

Проблема адаптации детей с особыми образовательными потребностями к дошкольной организации является предметом активного научного изучения в международной исследовательской практике. Анализ современной литературы позволил выделить несколько ключевых направлений исследований, формирующих теоретическую основу для понимания данной проблемы.

Современные концептуальные подходы к инклюзивному дошкольному образованию основываются на социальной модели инвалидности (Barnes, 2019), которая рассматривает ограничения в развитии ребенка не как индивидуальный дефект, а как результат взаимодействия между особенностями ребенка и барьерами окружающей среды. Подход предполагает, что успешность адаптации детей с особыми образовательными потребностями определяется не столько тяжестью нарушения, сколько качеством организации образовательной среды и профессиональной компетентностью педагогов [6].

Развивая данную концепцию, биоэкологическая теория развития (Guhn, 2011) подчеркивает важность анализа взаимодействия между характеристиками ребенка и особенностями различных уровней образовательной среды: микросистемы (непосредственное окружение ребенка), мезосистемы (взаимодействие между различными микросистемами), экзосистемы (внешние факторы, влияющие на развитие) и макросистемы (культурные и социальные ценности), позволяя понять комплексность факторов, влияющих на адаптационный процесс [7].

В контексте дошкольного образования исследования (Dan, 2019; Hughes, 2017) показывают, что адаптация детей с особыми образовательными потребностями имеет свои специфические особенности, обусловленные возрастными характеристиками развития. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования социальных навыков, эмоциональной регуляции и базовых когнитивных функций, что делает качество адаптационного процесса важным для дальнейшего развития ребенка. Многомерная модель адаптации включает когнитивные, социально-эмоциональные, поведенческие и физические компоненты, при этом для детей с особыми образовательными потребностями особую значимость приобретают показатели социального взаимодействия со сверстниками, степень участия в групповых активностях, эмоциональное благополучие в образовательной среде и способность к саморегуляции поведения [8-9].

Однако реализация успешной адаптации сталкивается с серьезными препятствиями. Анализ исследований (Yıldırım Nasıbrahimoğlu, 2020) выявляет комплекс барьеров, препятствующих этому процессу. Структурные барьеры связаны с недостаточностью материально-технических ресурсов, неадаптированностью физической среды, отсутствием специального оборудования. Организационные барьеры включают недостаточную координацию между различными службами, отсутствие системы межведомственного взаимодействия, формализм в планировании индивидуальных программ развития [10].

Особое значение имеют аттитюдинальные барьеры, связанные с негативными установками и предрассудками в отношении детей с особыми потребностями. Исследования (Vaughn, 1999; Petrová, 2016) показывают, что отношение педагогов к инклюзивному образованию является критическим фактором успешности адаптационного процесса. Положительные установки

педагогов коррелируют с их профессиональной подготовкой в области специального образования, опытом работы с детьми с особыми потребностями и наличием административной поддержки [11-12].

В ответ на выявленные барьеры исследования (Mithans, 2023) демонстрируют эффективность многоуровневой модели поддержки детей с особыми образовательными потребностями, основанной на принципах универсального дизайна обучения. Модель включает универсальные стратегии, доступные всем детям, целенаправленные вмешательства для детей групп риска и интенсивные индивидуализированные программы для детей с выраженными особенностями развития. Исследования эффективности различных педагогических подходов показывают преимущества интерактивных, игровых методов обучения с элементами взаимного обучения сверстников, а также важность создания структурированной, предсказуемой образовательной среды с четкими визуальными опорами и адаптированными материалами [13].

На современном этапе нарушения *безопасного поведения у детей* с особыми образовательными потребностями являются одним из ключевых индикаторов неуспешной адаптации к условиям дошкольной организации и источником значительных педагогических трудностей в процессе их интеграции в развивающую среду. Дезадаптивные проявления в данной сфере, обусловленные спецификой психофизического развития детей, включают трудности в усвоении правил безопасности, импульсивность поведенческих реакций, недостаточность навыков самоконтроля и ограниченность способности к прогнозированию последствий собственных действий. Подобные нарушения существенно затрудняют процесс привыкания ребенка к новой социальной среде, препятствуют установлению конструктивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а также создают дополнительные барьеры для освоения режимных моментов и образовательной деятельности [14].

Важным элементом успешной адаптации является партнерство между семьей и образовательным учреждением. Исследования (Bordelon, 2019) подчеркивают, что семейно-центрированный подход предполагает признание семьи как основного контекста развития ребенка и активного партнера в принятии образовательных решений. Качество взаимодействия между специалистами и семьями является более значимым предиктором положительных исходов для детей, чем интенсивность предоставляемых услуг. Эффективное сотрудничество характеризуется регулярным информированием семьи о прогрессе ребенка, совместным планированием образовательных целей, взаимным уважением и доверием [15].

Реализация подходов требует соответствующей подготовки педагогических кадров, так анализ Образовательной программы подготовки 6В01201 Дошкольное обучение и воспитание КазНПУ имени Абая демонстрирует, что она ориентирована преимущественно на работу с нормотипичными детьми и не в полной мере обеспечивает формирование компетенций, необходимых для работы в инклюзивной среде. В программе недостаточно представлены ключевые компетенции, включающие знание особенностей развития различных категорий детей, владение методами индивидуализации обучения, навыки командной работы и умение сотрудничать с семьями. Необходима модель интегрированной подготовки педагогов, которая предполагает объединение компетенций общего и специального образования для формирования у будущих воспитателей целостного понимания образовательных потребностей всех детей и навыков создания инклюзивной образовательной среды [16].

Исследование (Žic Ralić, 2020) характеризуется усилением внимания к вопросам качества инклюзивного образования, культурной адаптации программ и использованию инновационных технологий. Растущее признание получает необходимость учета культурных особенностей семей при организации инклюзивных программ и важность подготовки педагогов к работе в мультикультурной среде. Перспективные направления исследований включают изучение эффективности цифровых технологий поддержки обучения, разработку инновационных методов ранней диагностики и вмешательства, исследование долгосрочных эффектов инклюзивного дошкольного образования на жизненные траектории детей с особыми образовательными потребностями [17].

Таким образом, анализ литературы свидетельствует о многофакторности и сложности процесса адаптации детей с особыми образовательными потребностями к дошкольной организации, необходимости системного подхода к его организации и важности профессиональной подготовки педагогических кадров для достижения положительных результатов инклюзивного образования.

Материалы и методы. Понятие детей с особыми образовательными потребностями (ООП) представляет собой фундаментальную категорию современной педагогической науки и специальной психологии, отражающую качественно новый подход к пониманию образовательных потребностей детей, которые в силу индивидуальных особенностей развития требуют специально организованных условий обучения и воспитания. Термин возник в контексте глобальной трансформации образовательных систем и перехода от медицинской модели понимания нарушений развития к социально-педагогической модели, ориентированной на максимальное раскрытие потенциала каждого ребенка (Love, 2021) [18].

В международной практике понятие детей с особыми образовательными потребностями получило широкое распространение после принятия Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994), которая заложила основы инклюзивного образования. Согласно документам ЮНЕСКО, дети с особыми образовательными потребностями определяются как обучающиеся, чьи образовательные потребности возникают в связи с ограниченными возможностями или исключительными способностями, и которые не могут быть удовлетворены в рамках стандартной образовательной программы без дополнительной поддержки (Декларация, 1994; Lyons, 2014) [19-20].

Научная классификация детей с особыми образовательными потребностями (Love, 2021) охватывает многообразные категории нарушений развития. К данной группе относятся дети с сенсорными нарушениями, включающими различные степени снижения слуха (от легкой тугоухости до глухоты) и зрения (от слабовидения до слепоты), каждая из которых требует специфических методов и средств обучения. Дети с нарушениями речи представляют обширную категорию, включающую как системные нарушения речевого развития (алалия, афазия), так и нарушения отдельных компонентов речевой системы (дислалия, дизартрия, заикание). Особую группу составляют дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, от легких двигательных расстройств до тяжелых форм детского церебрального паралича, требующих комплексной медико-педагогической реабилитации [17].

Значительное внимание в современной науке уделяется детям с нарушениями интеллектуального развития (Guralnick, 2005), классификация которых претерпела существенные изменения с переходом от понятия "умственная отсталость" к более гуманному и научно обоснованному термину "интеллектуальные нарушения", включающая различные степени снижения интеллектуального функционирования, от легких когнитивных нарушений до глубокой интеллектуальной недостаточности. Особое место в структуре особых образовательных потребностей занимают расстройства аутистического спектра, характеризующиеся качественными нарушениями социального взаимодействия, коммуникации и ограниченными, повторяющимися и стереотипными формами поведения [21].

Важнейшим аспектом понимания детей с особыми образовательными потребностями является признание того факта, что данная категория не ограничивается исключительно детьми с установленными диагнозами нарушений развития. В нее также входят дети с временными трудностями в обучении, обусловленными педагогической запущенностью, социокультурной депривацией, билингвизмом, одаренностью, а также различными поведенческими и эмоциональными расстройствами. Такой расширенный подход отражает современное понимание образовательных потребностей как динамичной характеристики, которая может изменяться в процессе развития ребенка и под влиянием образовательных воздействий.

Концептуальной основой современного понимания детей с особыми образовательными потребностями является биопсихосоциальная модель развития (Minghelli, 2023), которая

рассматривает особенности ребенка не как статичный дефект, а как результат сложного взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов. Модель предполагает, что образовательные потребности ребенка определяются не только характером и степенью нарушения, но и качеством образовательной среды, уровнем социальной поддержки, культурными и семейными факторами. Подход обосновывает необходимость индивидуализации образовательного процесса и создания адаптивной образовательной среды, способной обеспечить оптимальные условия для развития каждого ребенка [22].

Современное понимание детей с особыми образовательными потребностями неразрывно связано с принципами инклюзивного образования, которое предполагает создание образовательной системы, способной адаптироваться к разнообразным потребностям всех обучающихся. Инклюзивный подход основывается на признании ценности человеческого разнообразия и права каждого ребенка на получение качественного образования в наименее ограничивающей среде, означающий, что образовательные учреждения должны быть готовы принять всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей, и обеспечить им необходимую поддержку для достижения образовательных целей.

Адаптационный процесс детей с особыми образовательными потребностями (Bessarab, 2025) к дошкольной организации представляет собой сложный многоуровневый феномен, характеризующийся специфическими закономерностями и требующий глубокого научного осмысления. Адаптация в данном контексте понимается не как односторонний процесс приспособления ребенка к существующим условиям, а как динамичное взаимодействие между индивидуальными особенностями ребенка и характеристиками образовательной среды, результатом которого является достижение оптимального функционирования в новых социально-педагогических условиях [23].

Теоретическую основу понимания адаптационного процесса составляют концепции средового подхода в образовании, согласно представлениям (Bessarab, 2025), адаптация детей с особыми образовательными потребностями протекает на нескольких взаимосвязанных уровнях: физиологическом, психологическом, социальном и педагогическом. Физиологический уровень адаптации связан с приспособлением организма ребенка к новому режиму дня, изменению двигательной активности, особенностям питания и отдыха в условиях дошкольной организации. Для детей с особыми образовательными потребностями этот процесс часто осложняется наличием сопутствующих соматических заболеваний, повышенной утомляемостью и специфическими потребностями в медицинском сопровождении [23].

Психологический уровень адаптации характеризуется формированием эмоционального отношения к новой среде, развитием чувства безопасности и принятия, а также преодолением тревожности и страхов, связанных с разлукой с семьей. Для детей с особыми образовательными потребностями данный процесс может быть значительно затруднен в силу особенностей эмоционально-волевой сферы, трудностей саморегуляции, повышенной сензитивности к изменениям окружающей среды. Социальный уровень адаптации предполагает освоение новых социальных ролей, установление взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, овладение правилами и нормами группового поведения. Педагогический уровень связан с включением ребенка в образовательную деятельность, освоением программного содержания, развитием учебной мотивации и познавательной активности.

Специфика дошкольной образовательной среды как пространства адаптации детей с особыми образовательными потребностями определяется рядом принципиальных характеристик, отличающих ее от других уровней образования. Дошкольная образовательная среда характеризуется преобладанием игровых форм деятельности, что создает естественные условия для социализации и развития детей с различными особенностями. Игра как ведущий вид деятельности дошкольного возраста обладает уникальными адаптивными возможностями, позволяя детям осваивать социальные роли, развивать коммуникативные навыки и эмоциональную сферу в безопасной и комфортной обстановке.

Пространственно-предметная организация дошкольной развивающей среды должна отвечать принципам универсального дизайна, обеспечивая доступность и безопасность для всех категорий детей, предполагая создание адаптированных зон для детей с различными нарушениями: сенсорных уголков для детей с расстройствами аутистического спектра, специально оборудованных пространств для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зон с дополнительным освещением для детей с нарушениями зрения. Временная организация воспитательно-образовательного процесса в дошкольной организации характеризуется гибкостью и вариативностью, позволяя учитывать индивидуальные особенности работоспособности детей с особыми образовательными потребностями.

Социально-коммуникативная среда дошкольной организации формируется на основе принципов принятия, толерантности и взаимопомощи. Особое значение приобретает создание инклюзивной культуры, в которой различия между детьми рассматриваются не как препятствие, а как ресурс для взаимного обогащения и развития, требуя специальной подготовки педагогического коллектива, родителей и самих детей к принятию разнообразия и формированию позитивного отношения к особенностям развития сверстников.

Педагогические подходы к адаптации детей с особыми образовательными потребностями в дошкольной образовательной организации основываются на интеграции различных теоретических концепций и практических методов специальной педагогики. Индивидуально-дифференцированный подход предполагает разработку персонализированных программ адаптации, учитывающих специфические потребности каждого ребенка, его сильные стороны и зоны ближайшего развития, реализующейся через создание индивидуальных образовательных маршрутов, включающих специфические цели, задачи, методы и средства педагогического воздействия.

Комплексный подход к адаптации предусматривает координацию усилий различных специалистов: воспитателей, специальных педагогов, педагогов-психологов, логопедов, инструкторов по физической культуре, музыкальных руководителей. Междисциплинарное взаимодействие обеспечивает целостность педагогического воздействия и позволяет учитывать все аспекты развития ребенка. Важным компонентом комплексного подхода является активное включение семьи в процесс адаптации, поскольку согласованность действий педагогов и родителей значительно повышает эффективность адаптационных мероприятий.

Средовой подход в адаптации детей с особыми образовательными потребностями (Morgenthaler, 2023) ориентирован на создание развивающей и коррекционно-компенсирующей среды, способной обеспечить оптимальные условия для социализации и обучения, предполагающий не только адаптацию физического пространства, но и формирование особой психологической атмосферы, характеризующейся эмоциональным комфортом, чувством безопасности и принятия. Средовой подход включает организацию специальных коррекционно-развивающих зон, оснащенных необходимым оборудованием и материалами для работы с детьми различных нозологических групп [24].

Деятельностный подход к адаптации (Ozen, 2011) основывается на понимании деятельности как основного фактора развития личности ребенка. В контексте дошкольного образования это означает организацию различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, изобразительной, музыкальной, двигательной) с учетом особых образовательных потребностей детей. Особое внимание уделяется созданию ситуаций успеха, которые способствуют формированию положительной самооценки и мотивации к участию в групповой деятельности [25].

Социально-педагогический подход (Bessarab, 2025) предполагает рассмотрение адаптации как процесса социализации, направленного на формирование социальных компетенций и навыков межличностного взаимодействия, который реализуется через организацию совместной деятельности детей с типичным развитием и детей с особыми образовательными потребностями, проведение специальных тренингов социальных навыков, создание ситуаций для проявления взаимопомощи и сотрудничества. Важным аспектом социально-педагогического подхода

является формирование инклюзивной культуры в детском коллективе, основанной на принципах равенства, уважения и взаимопонимания [23].

Результаты. Исследование педагогических трудностей адаптации детей с особыми образовательными потребностями к дошкольной организации проводилось на базе трех дошкольных организаций города Тараз Жамбылской области. В качестве участников исследования выступили 6 воспитателей (по 2 педагога от каждой организации, работающих в группах детей 3-4 лет) и 15 родителей (законных представителей) детей с особыми образовательными потребностями, давших добровольное информированное согласие на участие в исследовании. Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством проведения полуструктурированных интервью с указанными категориями респондентов.

Отбор участников исследования осуществлялся на основе целенаправленной выборки методом доступных случаев с применением специально разработанных критериев включения и исключения. Для воспитателей критериями отбора являлись: опыт работы в дошкольной организации не менее трех лет, наличие практического опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями в течение не менее одного учебного года, работа в группах детей младшего дошкольного возраста (3-4 года), а также добровольное согласие на участие в исследовании. Для родителей обязательными условиями включения в выборку служили: наличие ребенка с особыми образовательными потребностями в возрасте 3-4 лет, посещающего одну из исследуемых дошкольных организаций, наличие официального заключения психолого-медико-педагогической комиссии о статусе ребенка, завершение периода первичной адаптации ребенка к дошкольной организации продолжительностью не менее двух месяцев, а также предоставление добровольного информированного согласия на участие в исследовании. Критериями исключения из выборки являлись отказ от участия в исследовании, для воспитателей - отсутствие опыта работы с детьми данной категории, для родителей - отсутствие официального заключения о статусе ребенка или недостаточная продолжительность адаптационного периода. Формирование выборки проводилось с обязательным соблюдением принципов добровольности участия, информированного согласия и конфиденциальности персональных данных всех респондентов.

Для сбора эмпирических данных были разработаны два варианта полуструктурированного интервью, адаптированные к специфике каждой категории респондентов.

Вопросы интервью для воспитателей включал четыре тематических блока вопросов. Первый направлен на выявление общих представлений об адаптационном процессе детей с особыми образовательными потребностями и включал вопросы о понимании специфики адаптации данной категории детей, основных этапах адаптационного процесса, индикаторах успешной адаптации. Второй посвящен анализу конкретных трудностей, с которыми сталкиваются дети в процессе адаптации, и охватывал вопросы о наиболее распространенных проблемах эмоционального, поведенческого и социального характера, особенностях их проявления у различных категорий детей. Третий фокусировался на педагогических стратегиях преодоления адаптационных трудностей и включал вопросы об используемых методах и приемах работы, эффективности различных подходов, необходимых условиях для успешной адаптации. Четвертый направлен на выявление профессиональных потребностей педагогов и содержал вопросы о трудностях в работе, потребностях в дополнительной подготовке, необходимых ресурсах и поддержке.

Вопросы интервью для родителей состоял из трех основных тематических блоков. Первый был посвящен описанию адаптационного процесса ребенка и включал вопросы о проявлениях адаптационных трудностей в домашних условиях, изменениях в поведении и эмоциональном состоянии ребенка, динамике адаптационного процесса. Второй фокусировался на взаимодействии с дошкольной организацией и содержал вопросы о качестве коммуникации с педагогами, получаемой поддержке, участии в адаптационном процессе. Третий был направлен на оценку эффективности адаптационных мероприятий и включал вопросы об удовлетворенности

процессом адаптации, предложениях по улучшению работы, потребностях семьи в дополнительной поддержке.

Все вопросы были сформулированы в открытой форме с использованием нейтральных формулировок, исключающих внушающее воздействие на респондентов. Структура интервью предусматривала возможность гибкого развития беседы в зависимости от ответов участников, что позволяло получить более глубокую и детализированную информацию о изучаемых явлениях.

Проведение интервью осуществлялось в соответствии с разработанным протоколом, обеспечивающим стандартизацию процедуры сбора данных и соблюдение этических принципов исследования. Предварительно с администрацией дошкольных организаций были согласованы время и место проведения интервью, получены необходимые разрешения на проведение исследовательской деятельности. С каждым потенциальным участником исследования проводилась индивидуальная беседа, в ходе которой разъяснялись цели и задачи исследования, процедура участия, гарантии конфиденциальности, право на отказ от участия или прекращение интервью в любой момент без объяснения причин.

Интервью с воспитателями проводились в индивидуальном порядке в специально выделенных помещениях дошкольных организаций в свободное от рабочих обязанностей время. Продолжительность каждого интервью составляла от 45 до 60 минут в зависимости от развернутости ответов респондента. Интервью с родителями осуществлялись как в помещениях дошкольных организаций, так и в удобное для участников время и место, включая проведения беседы в дистанционном формате посредством видеосвязи. Средняя продолжительность интервью с родителями составляла 40-50 минут.

Каждое интервью начиналось с установления доверительного контакта с респондентом, создания комфортной атмосферы для открытого диалога. В начале беседы участникам повторно разъяснялись цели исследования, подчеркивалась важность их личного опыта и мнения для решения изучаемой проблемы, получалось устное согласие на аудиозапись интервью. Ведение интервью осуществлялось в соответствии с принципами активного слушания, с использованием уточняющих и развивающих вопросов для получения более полной информации.

По завершении основной части интервью участникам предоставлялась возможность добавить любую информацию, которую они считали важной для понимания изучаемой проблемы. Все интервью записывались на цифровой аудионоситель с последующим полным транскрибированием для анализа. Сразу после проведения каждого интервью исследователями составлялись краткие заметки о контексте беседы, невербальных реакциях участника, особенностях коммуникации, что в дальнейшем учитывалось при интерпретации полученных данных. Соблюдение конфиденциальности обеспечивалось путем использования кодовых обозначений участников вместо реальных имен и удаления любой информации, которая могла бы способствовать идентификации респондентов.

Обсуждение. В процессе анализа транскриптов интервью было выделено 254 первичных кода, которые в дальнейшем были сгруппированы в шесть основных тематических категорий. Процедура кодирования осуществлялась с применением метода открытого кодирования с последующей категориальной группировкой выделенных кодов.

Анализ интервью с воспитателями выявил 156 первичных кодов, объединенных в три основные тематические категории. Первая категория "*Спектр адаптационных трудностей детей*" присутствует во всех интервью с педагогами и охватывает четыре основных типа проблем. Эмоциональные проявления, включающие длительный плач, тревожность и различные страхи, упоминаются в 32 случаях. Один из воспитателей отмечает: *«Ребенок с аутизмом может часами сидеть в углу и раскачиваться. При любой попытке включить его в деятельность начинается истерика»*. Поведенческие особенности, характеризующиеся проявлениями агрессии, аутоагрессии и стереотипного поведения, фиксируются в 28 упоминаниях. Социальные барьеры, проявляющиеся в избегании контактов с окружающими и неучастии в

групповой деятельности, отмечаются в 25 случаях. Нарушения режимных моментов, включающие отказ от еды, сна, посещения туалета, описываются в 21 упоминании.

Вторая категория "*Профессиональные вызовы и ограничения*" присутствует в 83% интервью с воспитателями и отражает системные проблемы организации воспитательно-образовательного процесса. Недостаток специальных знаний для работы с детьми с особыми образовательными потребностями упоминается в 19 случаях. Большая наполняемость групп как фактор, препятствующий индивидуальной работе, отмечается в 16 упоминаниях. Характерным является высказывание одного из педагогов: *«У меня 28 детей в группе, четверо с особенностями. Физически невозможно каждому уделить необходимое внимание»*. Отсутствие методической поддержки и эмоциональное выгорание упоминаются в 14 и 12 случаях соответственно.

Третья категория "*Эффективные педагогические стратегии*" фиксируется во всех интервью с воспитателями и описывает успешные подходы к работе с детьми. Постепенное включение в деятельность как основной принцип работы упоминается в 22 случаях. Использование визуальных опор для структурирования деятельности ребенка отмечается в 18 упоминаниях. Один из воспитателей подчеркивает: *«Визуальное расписание с картинками очень помогает. Ребенок понимает, что будет дальше, и становится спокойнее»*. Создание предсказуемой среды и индивидуализация подходов упоминаются в 16 и 14 случаях соответственно.

Анализ интервью с родителями выявил 98 первичных кодов, объединенных в три тематические категории. Категория "*Семейные проявления адаптационного стресса*" отмечается в 93% интервью и описывает изменения в домашнем поведении детей в период адаптации к дошкольной организации. Нарушения сна и аппетита как наиболее частые проявления стресса упоминаются в 18 случаях. Регрессивное поведение, характеризующееся возвращением к более ранним формам поведения, фиксируется в 15 упоминаниях. Эмоциональная нестабильность и соматические жалобы отмечаются в 13 и 11 случаях соответственно. Характерным является описание одного из родителей: *«После садика сын приходит домой совершенно истощенный, стал агрессивным с младшей сестрой, появились ночные кошмары»*.

Категория "*Родительские переживания и тревоги*" присутствует в 87% интервью и отражает эмоциональные реакции семей на трудности адаптационного процесса. Чувство вины и самообвинения родителей упоминается в 16 случаях. Тревога за будущее ребенка и фрустрация от непонимания происходящего отмечаются в 14 и 12 случаях соответственно. Социальная изоляция семьи фиксируется в 9 упоминаниях. Типичным является высказывание: *«Постоянно думаю, правильно ли делаю, отдавая его в обычный садик. Может, ему нужна специальная группа?»*.

Третья категория "*Оценка взаимодействия с дошкольной организацией*" фиксируется во всех интервью с родителями и характеризует качество сотрудничества с педагогами. Недостаток обратной связи от педагогов как основная проблема коммуникации упоминается в 19 случаях. Потребность в конкретных рекомендациях по работе с ребенком дома отмечается в 15 упоминаниях. Необходимость регулярного информирования о состоянии ребенка и желание активно участвовать в адаптационном процессе фиксируются в 12 и 10 случаях соответственно. Показательным является замечание одного из родителей: *«Хотелось бы, чтобы воспитатели чаще рассказывали, как прошел день. Иногда узнаешь о проблемах, когда уже совсем плохо»*.

Сравнительный анализ данных интервью выявил как точки пересечения, так и существенные различия в восприятии адаптационного процесса различными участниками. Обе группы респондентов единодушно признают сложность и длительность адаптационного процесса детей с особыми образовательными потребностями, отмечая его индивидуальный характер и необходимость персонализированного подхода. Однако выявлены значительные различия в акцентах восприятия проблемы. Воспитатели преимущественно фокусируются на поведенческих проявлениях трудностей в условиях групповой среды и профессиональных ограничениях в работе, тогда как родители акцентируют внимание на эмоциональном состоянии ребенка и семейных последствиях адаптационного стресса.

Особого внимания заслуживают выявленные противоречивые оценки эффективности коммуникации между участниками воспитательно-образовательного процесса. Педагоги в 83% случаев утверждают, что регулярно информируют родителей о состоянии ребенка и особенностях его поведения в группе. В то же время 73% родителей отмечают недостаток обратной связи от воспитателей и выражают потребность в более детальном информировании о ходе адаптационного процесса. Это противоречие указывает на существование коммуникативных барьеров между семьей и дошкольной организацией, требующих специального внимания при организации работы.

Анализ взаимных ожиданий участников воспитательно-образовательного процесса показывает, что педагоги ожидают от родителей активного сотрудничества, готовности выполнять профессиональные рекомендации и поддержания единых требований в домашних условиях. Родители, в свою очередь, нуждаются в получении конкретных профессиональных советов по работе с ребенком, эмоциональной поддержке и признании их компетентности в вопросах развития собственного ребенка. Обе стороны признают важность согласованности действий для успешной адаптации ребенка, однако механизмы достижения такой согласованности остаются недостаточно разработанными. Общими проблемными зонами, выделяемыми как педагогами, так и родителями, являются недостаточность специализированной подготовки для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, ограниченность материально-технических ресурсов и острая потребность в профессиональной поддержке специалистов. Сопоставительный анализ выявил значительный потенциал для улучшения взаимодействия между семьей и дошкольной организацией через целенаправленное развитие коммуникативных компетенций педагогов и повышение психолого-педагогической грамотности родителей, что может существенно повысить эффективность адаптационного процесса детей с особыми образовательными потребностями.

Заключение. Проведенное исследование позволило получить комплексное представление о характере и специфике педагогических трудностей адаптации детей с особыми образовательными потребностями к условиям дошкольной образовательной организации. Качественный анализ эмпирических данных, полученных в ходе интервьюирования воспитателей и родителей, обеспечил глубокое понимание изучаемого феномена с позиций различных участников воспитательно-образовательного процесса. Основные научные результаты исследования заключаются в выявлении многоуровневой структуры адаптационных трудностей, включающей эмоциональный, поведенческий, социальный и режимный компоненты. Установлено, что наиболее выраженными являются эмоциональные проявления адаптационного стресса, фиксируемые в 32 случаях из общего массива данных, что подтверждает особую значимость психологического сопровождения детей данной категории в период привыкания к новой социально-педагогической среде. Важным результатом является обнаружение недостатка специальных компетенций для работы с детьми с особыми образовательными потребностями в сочетании с неблагоприятными организационными условиями (большая наполняемость групп, отсутствие методической поддержки) создает препятствия для обеспечения качественного адаптационного процесса.

Особую теоретическую и практическую значимость имеет выявление противоречий в восприятии качества взаимодействия между семьей и дошкольной организацией. Расхождения в оценках эффективности коммуникации свидетельствуют о наличии скрытых барьеров в сотрудничестве участников воспитательно-образовательного процесса, преодоление которых требует целенаправленной работы по развитию коммуникативных компетенций всех сторон. Практическая значимость исследования определяется выделением эффективных педагогических стратегий работы с детьми данной категории, включающих принципы постепенности, визуализации, предсказуемости и индивидуализации, которые могут быть положены в основу разработки методических рекомендаций для педагогов дошкольных организаций, реализующих инклюзивную практику.

Исследование обозначило перспективные направления дальнейшей научной работы, включающие разработку комплексной модели психолого-педагогического сопровождения адаптационного процесса, создание специализированных программ подготовки педагогических кадров для работы в инклюзивной среде и формирование системы взаимодействия в поддержке семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Ограничения исследования связаны с локальным характером выборки и качественной методологией, что не позволяет делать широкие статистические обобщения. Вместе с тем, полученные результаты обладают высокой валидностью и могут служить основой для масштабных количественных исследований проблемы адаптации детей с особыми образовательными потребностями к условиям дошкольного образования. Результаты исследования имеют важное значение для развития теории и практики инклюзивного дошкольного образования, способствуя формированию научно обоснованного подхода к организации адаптационного процесса детей с особыми образовательными потребностями и созданию эффективной системы их психолого-педагогической поддержки в условиях современной дошкольной организации.

Благодарность. Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан на 2025-2027 годы АР26104365 «Социально-педагогические условия адаптации детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями к инклюзивной среде посредством игр», научный руководитель Р.К.Керимбаева.

Список использованных литературы:

1. Marzec D. Support for the process of social adaptation of students with special educational needs. In SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference ,Vol.3, 2017, May. pp. 71-80.
2. Vorkapić S.T., Žulić, L., & Mihić S.S. A child with special needs and the transition from home to kindergarten: Considering enhanced inclusive education during transition. In INTED2022 Proceedings (pp. 4703-4713). IATED.
3. Rosa C., Capricho E., Seixas C., Casal J., & Raposo H. The inclusion of children with special education needs in a kindergarten room. RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD INCLUYENTE, 89,2017.
4. Hudym I. Strategies of Adaptation of Educational Environment for Preschoolers with Special Needs. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 24 (1)2020., pp.120-136.
5. Hacıbrahimoglu B.Y. The Transition to Kindergarten for Children with and without Special Needs: Identification of Family Experiences and Involvement. International Journal of Progressive Education, 18(2),2022. pp.104-118.
6. Barnes C. Understanding the social model of disability: Past, present and future. In Routledge handbook of disability studies (pp. 14-31). Routledge,2019.
7. Guhn M., & Goelman H. Bioecological theory, early child development and the validation of the population-level early development instrument. Social Indicators Research, 103(2),2011. pp.193-217.
8. Dan A. The inclusion of children with special needs in early childhood: Challenges and dilemmas of kindergarten teachers. Creative education, 10(05),2019. pp.986.
9. Hughes M.T., & Valle-Riestra D.M. Experiences of Kindergarten Teachers Implementing Instructional Practices for Diverse Learners. International Journal of Special Education, 22(2),2007. pp.119-128.
10. Yildirim Hacıbrahimoglu B., & Ustaoglu A. The acceptance of Turkish kindergarten children toward children with disabilities. European Early Childhood Education Research Journal, 28(3),2020. pp.391-412.
11. Vaughn S., Reiss M., Rothlein L., & Tejero Hughes M. Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. Remedial and Special Education, 20(3),1999. pp.184-191.
12. Petrová J. Teacher's view on the adaptation process in kindergarten. In ICERI2016 Proceedings (pp. 249-254). IATED.
13. Mithans M., Lipovec Ž., & Ograjšek S. Teacher's Work with Children with Special Needs in Kindergarten. Pedagoška obzorja, 38(1),2023. pp.96-111.
14. Иминова Ю.Б., Сыздықбаева А.Д., Хабиева Д.Г., Ерняязова С.Н., & Мухиева Г.С. FORMING THE SKILLS OF SAFE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN IN EMERGENCY SITUATIONS. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки, 78(2),2023. стр.303-315.
15. Bordelon A.E., & Bradley R.L. Family inclusion. Handbook of interdisciplinary treatments for autism Spectrum disorder,2019. pp.445-463.
16. Образовательная программа 6B01201 Дошкольное обучение и воспитание КазНПУ имени Абая, 2024.
17. Žic Ralić A., Cvitković D., Žyta A., & Świrynkało K. The quality of inclusive education from the perspective of teachers in Poland and Croatia. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 56(2),2020. pp.105-120.
18. Love H.R., & Horn E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. Topics in Early Childhood Special Education, 40(4),2021. pp.204-216.

19. Декларация С. О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Саламанка, Испания, 1994. pp.7-10.
20. Lyons G., & Arthur-Kelly M. UNESCO inclusion policy and the education of school students with profound intellectual and multiple disabilities: Where to now?. *Creative education*, 5(7),2014. pp.445-456.
21. Guralnick M.J. Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of applied Research in intellectual Disabilities*, 18(4),2005. 313-324.
22. Minghelli V., D'anna C., & Vastola R. A biopsychosocial approach to plan inclusive learning environments in physical education. *Journal of physical education and sport*, 23(9),2023, pp.2492-2502.
23. Bessarab A., Turubarova A., Antonenko I., Kirillova A., Lupinovich S., & Haliieva O. Curriculum Adaptation For Children With Special Educational Needs: Best Practices In Inclusive Education. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 28(1),2025. pp.493-499.
24. Morgenthaler T., Kramer-Roy D., & Schulze C. Environmental adjustment needs of children with special educational needs in Austrian mainstream schools: the child and teacher perspective. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 16(2),2023. pp.138-159.
25. Ozen A., & Ergenekon Y. Activity-Based Intervention Practices in Special Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1),2011. pp.359-362.

References:

1. Marzec D. Support for the process of social adaptation of students with special educational needs. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, Vol.3, 2017, May. pp. 71-80.
2. Vorkapić S.T., Žulić, L., & Mihić S.S. A child with special needs and the transition from home to kindergarten: Considering enhanced inclusive education during transition. In *INTED2022 Proceedings* (pp. 4703-4713). IATED.
3. Rosa C., Capricho E., Seixas C., Casal J., & Raposo H. The inclusion of children with special education needs in a kindergarten room. *RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD INCLUYENTE*, 89, 2017.
4. Hudym I. Strategies of Adaptation of Educational Environment for Preschoolers with Special Needs. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 24 (1)2020., pp.120-136.
5. Hacıbrahimoglu B.Y. The Transition to Kindergarten for Children with and without Special Needs: Identification of Family Experiences and Involvement. *International Journal of Progressive Education*, 18(2),2022. pp.104-118.
6. Barnes C. Understanding the social model of disability: Past, present and future. In *Routledge handbook of disability studies* (pp. 14-31). Routledge,2019.
7. Guhn M., & Goelman H. Bioecological theory, early child development and the validation of the population-level early development instrument. *Social Indicators Research*, 103(2),2011. pp.193-217.
8. Dan A. The inclusion of children with special needs in early childhood: Challenges and dilemmas of kindergarten teachers. *Creative education*, 10(05),2019. pp.986.
9. Hughes M.T., & Valle-Riestra D.M. Experiences of Kindergarten Teachers Implementing Instructional Practices for Diverse Learners. *International Journal of Special Education*, 22(2),2007. pp.119-128.
10. Yıldırım Hacıbrahimoglu B., & Ustaoglu A. The acceptance of Turkish kindergarten children toward children with disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3),2020. pp.391-412.
11. Vaughn S., Reiss M., Rothlein L., & Tejero Hughes M. Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(3),1999. pp.184-191.
12. Petrová J. Teacher's view on the adaptation process in kindergarten. In *ICERI2016 Proceedings* (pp. 249-254). IATED.
13. Mithans M., Lipovec Ž., & Ograjšek S. Teacher's Work with Children with Special Needs in Kindergarten. *Pedagoška obzorja*, 38(1),2023. pp.96-111.
14. Īminova YU.B., Syzdykbaeva A.D., Habieva D.G., Erniyazova S.N., & Muhieva G.S. FORMING THE SKILLS OF SAFE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN IN EMERGENCY SITUATIONS. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 78(2),2023. str.303-315.
15. Bordelon A.E., & Bradley R.L. Family inclusion. *Handbook of interdisciplinary treatments for autism Spectrum disorder*,2019. pp.445-463.
16. *Obrazovatel'naya programma 6B01201 Doshkolnoe obuchenie i vospitanie (2024) [Educational program 6B01201 Preschool education and upbringing]. KazNPU imeni Abaya, Almaty` - 124 p. (in Kazakh)*
17. Žic Ralić A., Cvitković D., Žyta A., & Ćwirynkało K. The quality of inclusive education from the perspective of teachers in Poland and Croatia. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(2),2020. pp.105-120.
18. Love H.R., & Horn E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4),2021. pp.204-216.
19. Salamanskaya deklaraciya (1994) O principax, politike i prakticheskoj deyatelnosti v sfere obrazovaniya lic s osobymi potrebnostryami [Declaration on principles, policy and practical activities in the field of education of persons with special needs]. Sаламанка, Ispaniya, UNESCO. - P. 7-10. (in Russian)
20. Lyons G., & Arthur-Kelly M. UNESCO inclusion policy and the education of school students with profound intellectual and multiple disabilities: Where to now?. *Creative education*, 5(7),2014. pp.445-456.

21. Guralnick M.J. Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of applied Research in intellectual Disabilities*, 18(4),2005. 313-324.

22. Minghelli V., D'anna C., & Vastola R. A biopsychosocial approach to plan inclusive learning environments in physical education. *Journal of physical education and sport*, 23(9),2023, pp.2492-2502.

23. Bessarab A., Turubarova A., Antonenko I., Kirillova A., Lupinovich S., & Haliieva O. Curriculum Adaptation For Children With Special Educational Needs: Best Practices In Inclusive Education. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 28(1),2025. pp.493-499.

24. Morgenthaler T., Kramer-Roy D., & Schulze C. Environmental adjustment needs of children with special educational needs in Austrian mainstream schools: the child and teacher perspective. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 16(2),2023. pp.138-159.

25. Ozen A., & Ergenekon Y. Activity-Based Intervention Practices in Special Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1),2011. pp.359-362.

IRSTI 14.25.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2025.87.3.039>

Ж.А.Жұмабаева,¹  Р.Ж.Базарбекова,¹  А.С.Стамбекова^{1*} 

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

НЕЙРОЖАТТЫҒУЛАР – БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АҚЫЛ-ОЙЫН ДАМУДАҒЫ ҰТЫМДЫ ТӘСІЛ

Аңдатпа

Бұл мақала бастауыш сынып оқушыларының ақыл-ойын дамытуда нейрожаттығулардың маңызын және олардың тиімділігін қарастырады. Нейрожаттығулар балалардың миының нейрондық байланыстарын күшейтіп, когнитивтік функцияларды жақсартуға көмектеседі. Мұндай жаттығулар мидың екі жартышарының үйлесімді жұмысын қамтамасыз ету арқылы оқушылардың зейінін, есте сақтау қабілетін және оқу дағдыларын дамытуға бағытталған.

Бұл зерттеуде нейродидактика мен нейропластиканың ұғымдары маңызды орын алады. Нейропластика мидың жаңа дағдыларды меңгеру және оқуға бейімделу мүмкіндігіне қатысты ғылыми түсінік болып табылады. Мұндай жаттығулар, мысалы, қарапайым қозғалыс жаттығулары, оқушылардың миының сол және оң жартышарларын тиімді пайдалануға ықпал етеді. Осылайша, физикалық және когнитивтік тапсырмаларды үйлестіру арқылы балалардың оқу процесі тиімдірек болады.

Сондай-ақ, зерттеулер көрсеткендей, нейрожаттығуларды оқу процесіне енгізу бастауыш сынып оқушыларының оқу жылдамдығын, математика мен есте сақтау қабілеттерін арттырады. Мәселен, 5-7 минуттық нейрожаттығуларды күнделікті орындау балалардың оқу және оқу процесіне деген қызығушылығын арттырады, бұл олардың академиялық жетістіктеріне оң әсерін тигізеді.

Жалпы, нейрожаттығуларды оқу бағдарламасына енгізу бастауыш білім беру жүйесінде оқушылардың интеллектін дамытуда, өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруды және оқу тиімділігін арттыруды қамтамасыз етеді.

Түйін сөздер: нейрожаттығулар, бастауыш сынып, ақыл-ой дамуы, нейропластика, когнитивтік функциялар, нейродидактика.

Жұмабаева Ж.А.,¹  Базарбекова Р.Ж.,¹  Стамбекова А.С.^{1*} 

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

НЕЙРОУПРАЖНЕНИЯ – РАЦИОНАЛЬНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Эта статья рассматривает важность и эффективность нейроупражнений в развитии умственных способностей учеников начальных классов. Нейроупражнения помогают укрепить нейронные связи в мозге детей и улучшить когнитивные функции. Такие тренировки направлены на развитие внимания, памяти и учебных навыков у школьников, обеспечивая гармоничную работу обоих полушарий мозга.

В исследовании важное место занимают понятия нейродидактики и нейропластичности. Нейропластичность — это научное понятие, связанное с возможностью мозга осваивать новые навыки и адаптироваться к обучению. Такие тренировки, например, простые двигательные упражнения, способствуют эффективному использованию левого и правого полушарий мозга учащимися. Таким образом, координируя физические и когнитивные задачи, учебный процесс становится более эффективным.