

Торайғыров университетінің
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайғыров университета

ТОРАЙҒЫРОВ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ

Педагогикалық сериясы
1997 жылдан бастап шығады



ВЕСТНИК ТОРАЙҒЫРОВ УНИВЕРСИТЕТА

Педагогическая серия
Издается с 1997 года

ISSN 2710-2661

№ 2 (2025)

Павлодар

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайгыров университета

Педагогическая серия
выходит 4 раза в год

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на переучет периодического печатного издания,
информационного агентства и сетевого издания

№ KZ03VPY00029269

выдано

Министерством информации и коммуникаций
Республики Казахстан

Тематическая направленность

публикация материалов в области педагогики,
психологии и методики преподавания

Подписной индекс – 76137

<https://doi.org10.48081/EZPK4817>

Бас редакторы – главный редактор

Аубакирова Р. Ж.

д.п.н. РФ, к.п.н. РК, профессор

Заместитель главного редактора

Жуматаева Е., *д.п.н., профессор*

Ответственный секретарь

Каббасова А. Т., *PhD доктор*

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Мағауова А. С.,

д.п.н., профессор

Бекмағамбетова Р. К.,

д.п.н., профессор

Самекин А. С.,

доктор PhD, ассоц. профессор

Син Куэн Фунг Кеннет,

д.п.н., профессор (Китай)

Желвис Римантас,

д.п.н., к.псих.н., профессор (Литва)

Авагян А. В.,

д.п.н., ассоц. профессор (Армения)

Томас Чех,

д.п.н., доцент п.н. (Чешская Республика)

Шокубаева З. Ж.,

технический редактор

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели

Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов

При использовании материалов журнала ссылка на «Вестник Торайгыров университета» обязательна

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ

МРНТИ 14.43.43

<https://doi.org/10.48081/ECBG3248>***З. М. Исабаева¹, А. Ж. Аяпбергенова², Г. Т. Азанбекова³**^{1,3}Жетысуский университет имени Ильаса Жансугурова,

Республика Казахстан, г. Талдыкорган;

²Казахский национальный женский педагогический университет,

Республика Казахстан, г. Алматы

*e-mail: zauken_88@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6826-5764>²ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8132-0373>³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3222-663X>**КОГНИТИВНЫЙ, АФФЕКТИВНЫЙ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ
КОМПОНЕНТЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПРИЯТИЯ
К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

Инклюзивное образование – это не только педагогическая методология, но и важнейший социальный проект, успех которого зависит от объединённых усилий всех участников образовательного процесса. Настоящее кросс-секционное исследование подчёркивает особую роль родителей учащихся в данном процессе и предлагает стратегии по укреплению поддержки инклюзивной среды, создавая тем самым фундамент для справедливой образовательной системы будущего. Цель – сопоставить родительское восприятие к инклюзивному обучению в зависимости от того, какого ребёнка воспитывают родители – с особыми образовательными потребностями, или типичного, а также определить, влияет ли наличие у ребёнка без отклонений друга с определёнными нарушениями развития на родительское восприятие инклюзии. Выборка включала 60 родителей типичных школьников и 52 родителей учеников с особыми образовательными потребностями, которые приняли участие в опросе. Диагностический инструмент охватывал три компонента родительского восприятия: когнитивный, аффективный и поведенческий. Данные подвергли линейному регрессионному анализу, межгрупповые различия оценивали с помощью серии t-критерия независимых выборок. Результаты позволили заключить, что

родители, воспитывающие детей с различными нарушениями развития, выражают позитивное отношение к идее инклюзии, преимущественно в когнитивном и аффективном аспектах, что объясняется глубоким сопереживанием и пониманием потребностей особенного ребёнка в социализации. Регрессионный анализ выявил высокий уровень влияния на родительское отношение наличия у типичных детей друзей с особыми образовательными потребностями. Данные исследования могут быть использованы при педагогической подготовке, которая соответствует принципам инклюзии и мультикультурализма. Выполненная научная работа может внести вклад в формирование толерантного общества, в котором каждый ребёнок имеет равные возможности для развития и обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, родители, особые образовательные потребности, ограниченные возможности, кросс-секционное исследование.

Введение

Мы, педагоги, как патриоты своей независимой молодой страны, должны стремиться воспитать общество, в котором не будет места эйблизму и сегрегации. Понятие эйблизма – дискриминации индивидов с ограниченными возможностями, недостаточно распространено в казахстанской научной литературе, однако факты его проявлений, к сожалению, существуют на протяжении длительного временного периода, свидетельствуя о том, что требуется уделять особое внимание вопросам принятия инклюзивности во всех сферах жизни, и, в первую очередь, в системе образования.

В рамках программы «Кедергісіз келешек» (Будущее без барьеров), направленной на повышение качества жизни индивидов с ограниченными возможностями, в том числе подразумевающей, что большинство общеобразовательных школ должно акцептовать инициативу инклюзивности, чуть больше 10-ти лет назад – в январе 2015 года, наша страна произвела ратификацию Конвенции ООН о правах инвалидов [1, с. 1069].

В Республике насчитывается более 200 тысяч детей и подростков с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в возрасте от 7-ми до 17-ти лет, включая 109,8 тысяч ребят с ограниченными возможностями, причём ежегодно официальные статистические данные свидетельствуют о весомом увеличении показателя. По сообщениям педагогов казахстанских общеобразовательных школ, действительно, в последние годы наблюдается рост особенных учеников [1, с. 1069]. Кроме того, сообщается, что на первых этапах внедрения концепции инклюзивности её восприятие подразумевало

исключительно детей с нарушениями физического и ментального здоровья, однако, как выяснилось позднее, термин «инклюзивное образование» (далее – ИО) предназначен для охвата более широкого круга школьников, включая ребят с проблемным социальным или экономическим статусом.

Учёные отмечают, что трансформация образовательной системы – довольно трудоёмкая процедура, и поэтому убеждения, концепции и отношение участников образовательного процесса к особым потребностям и ограниченным возможностям могут стать либо препятствием, либо фактором, способствующим имплементации инклюзии [2].

Работа с родителями учащихся в области принятия инклюзии вскрывает огромный пласт проблем, решения большинства которых находятся на этапе поиска. В частности, в ряде случаев, ввиду высокой обеспокоенности или других факторов личностного характера, родители приписывают ребёнку выдуманные диагнозы, требуя от администрации учебного заведения организации особого подхода в обучении. Другие родители, напротив, выступают против обучения в коррекционном классе, несмотря на рекомендации и опасения педагогов, а также других компетентных специалистов.

Отдельного внимания требуют ученики, получающие образование на дому: родители считают, что, с одной стороны, их дети имеют возможность учиться, однако такие ребята в некоторой степени отстранены от полноценного обучения в классе, которое, в первую очередь, способствует развитию социализации. Так, по данным казахстанских учёных, существует ряд основных проблем, связанных с домашним обучением, которые называют родители: недостаточные специализированные знания учителей об особенностях ребёнка и малое количество образовательных онлайн-ресурсов, а также социальная изоляция, включающая невозможность принимать участие в школьных мероприятиях [3, с. 436-455].

В вопросах социализации исследователи обращают внимание на недостаточную интеграцию социальных служб с системой образования в нашей Республике. Они отмечают, что многим обучающимся из социально уязвимых категорий не всегда доступна адресная поддержка от социальных служб, которая им крайне необходима, что впоследствии вызывает у особенных детей проблемы с социальной адаптацией, эмоциональные и поведенческие трудности, которые негативно сказываются на академической успеваемости и общем состоянии здоровья [4, с. 13]. Дети с особенностями развития подвергаются повышенному риску сегрегации, что влияет на их психологическое благополучие и качество жизни [5, с. 21]. Как следствие – низкая социализация ребёнка, которая влечёт за собой буллинг и ответную скрытую или открытую агрессию.

Парадоксально, но родители детей без нарушений демонстрируют сильное сопротивление концепции ИО по причине того, что их дети могут быть напуганы присутствием в классе школьников с физическими или ментальными отклонениями, полагая, что такие ученики способны проявлять необоснованную агрессию, как сообщается в исследовании казахстанских учёных, ссылающемся на авторитетные научные данные и материалы интервью. На протяжении периода интеграции ИО высказанные установки игнорировались или подвергались жёсткому скепсису, после чего утратили преобладание в родительских мнениях, хотя, к сожалению, негативным образом повлияли на развитие инклюзии в определённый период, значительно тормозя прогресс в принятии особенных детей [1, с. 1067–1084].

В позитивном ключе родители могут служить двигателем по внедрению государственных инициатив в области инклюзии: ярким примером служит неправительственный общественный фонд «Ашық Әлем» (Ashyq Álem), организованный силами неравнодушных родителей детей и подростков, у которых диагностировали аутизм.

Таким образом, изучение родительского восприятия обучения школьников с ООП является актуальной темой, так как способствует ускорению процесса принятия инклюзии и выявления влияющих на данный процесс ограничивающих установок.

Целью текущего кросс-секционного исследования являлось сопоставление когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов родительского восприятия к ИО в зависимости от того, какого ребёнка воспитывают родители – с ООП / без отклонений, а также определение, влияет ли на отношение родителей к инклюзии наличие у типичного ребёнка друга с определёнными нарушениями развития.

Далее рассмотрим вышеуказанные компоненты более подробно, подчёркивая их значимость для текущего исследования.

Когнитивный компонент отношения к инклюзии характеризуется как система знаний, убеждений и рациональных суждений относительно ИО, включая понимание принципов инклюзии, высокую осведомлённость о потребностях особенных школьников, неискажённое восприятие их академических возможностей, формирующие представления о целесообразности совместного обучения. Данный компонент был включён в текущее исследование как детерминант, отражающий рациональный базис для принятия инклюзии. Подчёркнём, что родители, осознающие потенциальные преимущества и теоретическую структуру ИО, поддержат его практическую реализацию с большей вероятностью. Восприимчивость когнитивного компонента к образовательным воздействиям позволяет

дискредитировать негативные установки, способствуя формированию позитивного отношения к инклюзии.

Аффективный компонент охватывает эмоциональные реакции, чувства и переживания, которые возникают у родителей в отношении ИО, а именно – широкий спектр эмоций относительно того, каким образом присутствие одноклассников с ООП может повлиять на учебный процесс и социальную среду их ребёнка: от тревог и опасений, до эмпатии, принятия и энтузиазма. Данный компонент имеет высокую значимость для исследования, так как выполняет ключевую роль в мотивации поддерживать или противостоять инклюзии. Установлено, что именно эмоциональные реакции определяют готовность общества акцептовать и реализовывать инклюзивные практики, способствуя эмпатическому взаимодействию [6, с. 482–501]. Так, положительный эмоциональный отклик родителей транслируется их детям, ввиду чего у школьников без нарушений формируется открытость и принятие особенных учеников, особенно если родители участвуют в более глубоком вовлечении и поддержке идеи инклюзии. И, напротив, негативные эмоциональные реакции (к примеру, страх и тревога), образуют серьёзный барьер на пути к эффективной инклюзии, даже при наличии рационального понимания преимуществ ИО (позитивного когнитивного компонента).

Поведенческий компонент отражает готовность к конкретным действиям и реальное поведение родителей в отношении инклюзивности, демонстрируя активное участие или противодействие идее ИО: сотрудничество и поддержку или избегание и неприятие. Так, позитивное проявление компонента может включать участие в школьных мероприятиях, направленных на распространение инклюзии, защиту прав особенных детей, а в негативном ключе, как минимум, это отражается в нежелании взаимодействовать с данными школьниками. Уникальность компонента заключается в том, что восприятие всегда вызывает готовность к определённым действиям, оно не ограничивается лишь распознаванием (когнитивный компонент) и интерпретацией (аффективный компонент) информации: участники образовательного процесса не только воспринимают особенности детей с ООП, а формируют поведенческие реакции на основе данного восприятия. Рассматриваемый компонент значим для исследования в практическом плане, так как является главным индикатором реальной поддержки или сопротивления интеграции ИО, оказывая непосредственное влияние на инклюзивные программы и создавая поддерживающую или враждебную среду для особенных ребят. Положительный поведенческий компонент способствует формированию учебной среды, в которой различия

воспринимаются не как препятствия, а как ресурс для обогащения образовательного опыта.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что все три компонента родительского восприятия, ожидаемо, позволяют изучить интересующую нас тему в полном объёме. Дополнительно в ходе текущего исследования будут получены практические доказательства того, различается ли родительское восприятие ИО в зависимости от наличия у них ребёнка с ООП, а также от того, имеют ли дети без нарушений развития дружеские отношения с особыми сверстниками. Новизна исследования заключается в изучении модели, интегрирующей данные факторы в контексте трёхкомпонентной структуры отношения: когнитивной, аффективной и поведенческой.

Полученные результаты имеют первостепенное значение для теоретического осмысления процессов формирования отношения к ИО и для практического совершенствования инклюзивных практик. Особая ценность работы заключается в выявлении значимой роли межличностных контактов между детьми в формировании позитивного восприятия инклюзии их родителями, что открывает новые перспективы для разработки эффективных стратегий продвижения инклюзивной культуры в образовательных учреждениях.

Важно понимать, что по мере взросления школьников отношение родителей к идее инклюзии может трансформироваться. На различных этапах обучения специфика ИО может иметь существенные различия, влияющие на восприятие данной педагогической методологии.

Материалы и методы

Участниками кросс-секционного исследования в добровольном порядке стали 112 родителей школьников начального образования, из которых – 60 родителей, воспитывающих типичных детей, и 52 родителя учеников с ООП, при этом все ребята обучались в СОШ № 13 со специализированными классами (г. Талдыкорган, обл. Жетысу).

Администрация школы активно содействовала организации и проведению исследования, особенно весомый вклад был внесён на этапе привлечения и информирования родителей, в связи с чем авторы выражают глубокую признательность руководству школы, педагогам и психологам за проявленную заинтересованность и всевозможное соучастие, включая размещение объявлений о поиске респондентов в родительских чатах. Помимо изъявленного добровольного желания участвовать в эксперименте, получено согласие этического комитета на проведение текущего исследования.

Ввиду того, что научная работа подразумевала изучение родительского восприятия обучения особенных детей, решающим критерием включения в исследование родителей, воспитывающих типичных детей, служило то, чтобы контингент класса, где обучается их ребёнок, включал хотя бы одного школьника с ООП.

Инструментарием для достижения цели исследования служила трёхкомпонентная анкета ASIE-P об отношении индивидов к инклюзивному образованию [7], которую родители заполняли исключительно анонимно, сохраняя таким образом конфиденциальность личных данных и обеспечивая максимальную объективность полученных результатов. Отметим, что полученные данные использовались исключительно в исследовательских целях.

Тест охватывал три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий, которые оценивались по шкале Лайкерта от 1 = совершенно не согласен; до 5 = совершенно согласен в 12-ти положительных высказываниях, и инвертировано – в 12-ти отрицательных высказываниях. Всего анкета состояла из 24-х пунктов, каждый из которых диагностировал определённый компонент. В предложенных пунктах теста рассматривались гипотетические ученики с ООП (Самат и Гульжан), и оценивалось отношение респондентов к взаимодействию школьников без отклонений с одноклассниками с ООП (таблица 1).

Таблица 1 – Примеры вопросов анкеты ASIE-P

Компонент	Кол-во пунктов	Макс балл	Пример вопроса
когнитивный	13	65	По моему мнению, такие ученики, как Самат, должны иметь возможность учиться в обычных общеобразовательных школах.
аффективный	7	35	Я обеспокоен(-а) тем, что мой ребёнок дружит с Гульжан.
поведенческий	4	20	Я бы заступился(-ась) за Гульжан и Самата, если бы стало известно, что их обижают одноклассники моего ребёнка.
Всего			24

Для родителей типичных детей был введён дополнительный вопрос о том, имеется ли у их ребёнка хотя бы один друг с особенностями развития. Впоследствии рассматривалось влияние данного фактора на формирование отношения респондентов к ИО.

Структуру выбранного теста подтверждали проведением конфирматорного факторного анализа, согласованность шкал определяли расчётом коэффициентов α Кронбаха.

Различия в отношении родителей к инклюзии обучающихся с определёнными видами девиаций были оценены с помощью серии t-критерия независимых выборок. Кроме того, был проведён линейный регрессионный анализ данных, определяющий влияние фактора наличия у ребёнка без отклонений друга с ООП. Уровень значимости для принятия или отрицания нулевой гипотезы обозначался как $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение

Конфирматорный факторный анализ подтвердил структуру инструмента ($\chi^2 / df = 2,72$; CFI = 0,93; SRMR = 0,06; RMSEA = 0,08). Также для оценки согласованности шкал были рассчитаны коэффициенты α Кронбаха: для когнитивного компонента $\alpha = 0,79$; для аффективного $\alpha = 0,82$; и для поведенческого компонента $\alpha = 0,76$, что доказывает высокую согласованность применяемого инструмента.

Серия t-критерия независимых выборок позволила определить, что лишь по поведенческому компоненту восприятие родителей относительно инклюзии не различалось в значимой степени ($t[111] = -1,257$; $p = 0,212$). По когнитивному ($t[111] = -2,465$; $p = 0,015$) и аффективному ($t[111] = -4,409$; $p = 0,001$) компонентам родители детей с особенностями развития поддерживали ИО в значительной степени, чем родители, воспитывающие типичных школьников.

Следственно, статистический анализ выявил значимые различия в когнитивном и аффективном компонентах между родителями, воспитывающими особенных детей, и родителями типичных ребят. Высокие показатели когнитивного компонента свидетельствуют о более глубоком понимании родителями необходимости и преимуществ инклюзии. Максимально выраженные значимые межгрупповые различия наблюдались по аффективному компоненту, свидетельствуя о том, что эмоциональное отношение к инклюзии наиболее чувствительно к непосредственной вовлечённости и личному опыту воспитания особенного ребёнка. Результаты подтверждают позицию принципа фамиллярности, согласно которому родители, воспитывающие детей с особыми потребностями, при наличии непосредственного дружеского контакта со своим ребёнком, будут иметь позитивные представления об идее инклюзии и формировать благоприятное отношение к индивидам с ограниченными возможностями в целом [7].

Согласно результатам анализа линейной регрессии, наблюдались значительные различия в отношении к инклюзии между родителями,

у которых типичные дети имеют хотя бы одного друга или подругу с особенностями развития, и теми, чьи дети не дружат с ребятами с определёнными видами девиаций: первые соглашались с инклюзией охотнее, чем вторые, о чём свидетельствуют высокие коэффициенты линейной регрессии для всех трёх компонентов (таблица 2).

Таблица 2 – Линейная регрессия для детерминант отношения родителей типичных детей к идее инклюзии учащихся с ООП

Компонент	F	p	R ²
когнитивный	131,3	<0,01	0,694
аффективный	24,79	<0,01	0,299
поведенческий	11,66	<0,01	0,153

Текущее кросс-секционное исследование, направленное на анализ различий в восприятии инклюзии родителями, а также на выявление влияния межличностных контактов детей с особыми сверстниками на родительские установки, демонстрирует значимые различия в когнитивном и аффективном компонентах отношения к инклюзии между двумя группами родителей, указывая на то, что родители детей с ограниченными возможностями в большей степени склонны к одобрению идеи ИО. Различия в показателях поведенческого компонента обеих групп родителей при этом являлись незначительными. Механизмы, объясняющие полученные нами результаты, предположительно, связаны с феноменом личностной вовлечённости [6, с. 482-501], согласно которой у родителей учеников с ООП регистрировали более высокие показатели по когнитивному и аффективному компонентам ввиду их прямой заинтересованности в ИО как возможности для социализации подрастающего поколения. Инклюзия в этом контексте воспринимается родителями не только как образовательная методология, а, в первую очередь, как значимый социальный инструмент для личностного развития ребёнка [8, с. 5133-5140].

Установлено, что наличие у типичных детей дружеских отношений с особыми одноклассниками значительно повышает положительное отношение их родителей к инклюзии. Полученные нами результаты находят подтверждение в теории межгруппового контакта, согласно которой позитивное взаимодействие между представителями различных социальных групп способствует минимизации предрассудков [9, с. 1-19]. Так, крепкие дружеские отношения типичных детей с особыми сверстниками, о которых узнают родители, предположительно, формируют более позитивное

отношение последних к идее инклюзии через косвенный опыт и наблюдение за положительными результатами таких взаимодействий.

Полученные результаты подчёркивают мультидимензиональность восприятия идеи инклюзии родителями и значимость личного опыта в формировании отношения к ИО. Притом, что когнитивные и аффективные компоненты отношения демонстрируют значимые межгрупповые различия, отмечена сходность в ответах по шкале, диагностирующей поведенческий компонент, указывая на общее стремление родителей к поддержке учащихся социально уязвимых групп независимо от наличия личного опыта воспитания ребёнка с ООП. Выявленная решающая роль межличностных контактов между детьми в формировании родительских установок подтверждает эффективность естественной социальной интеграции как стратегии преодоления предубеждений.

Выводы

Текущее кросс-секционное исследование указывает на необходимость создания условий для естественного социального взаимодействия между детьми различных категорий в образовательной среде. Педагоги, реализующие принципы ИО, должны быть готовы взаимодействовать с родителями учеников, разрушая их негативные убеждения в отношении особенных детей. Создание онлайн-платформ в виде родительских чатов для обсуждения и обмена опытом между двумя группами родителей, организация и посещение совместных мероприятий, направленных на улучшение взаимопонимания и сотрудничества между родителями и учащимися с ООП, ожидаемо способствует снижению предвзятости, а также стимулированию детального понимания и поддержки идеи инклюзии. Более того, учителя должны осознавать потребность в саморазвитии, непрерывном овладении новыми знаниями, способствующими глубокому пониманию инклюзии, а также образовательными технологиями, которые позволяют обеспечить равное образование; развитию рефлексии, подразумевающей анализ предыдущего и собственного опыта, умения подбирать эффективные методы обучения и коммуникации с особенными детьми, находить компромиссные решения конфликтных педагогических ситуаций, формировать учебные программы в соответствии с интересами и потребностями школьников с ООП, способствуя их дальнейшему социальному и профессиональному самоопределению [10].

Вышеизложенное подчёркивает необходимость включения в образовательные программы подготовки педагогических кадров компонентов, направленных на продуктивное взаимодействие с родительским сообществом с целью формирования положительного отношения к

инклюзии, в том числе посредством поощрения дружеских отношений между различными социальными группами учащихся. Особое внимание следует уделять стратегиям вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс и методам содействия межличностным позитивным отношениям между детьми с различными образовательными потребностями. Различия, выявленные в показателях когнитивного и аффективного компонентов отношения к ИО, являются возможностью для дальнейшей разработки дифференцированных подходов к коммуникации с различными группами родителей при акцептовании инклюзивной среды.

Во многих исследованиях изучались способы успешной имплементации идеи инклюзии, при этом в подавляющем количестве исследований рассматривались взаимоотношения педагогов и учеников с ограниченными возможностями, либо коммуникация последних с типичными сверстниками, а особое внимание уделялось психологическим мотивам и установкам. Идея проведения данного кросс-секционного исследования возникла по той причине, что отношение родителей к инклюзии изучено не так хорошо, хотя подлинно известно, что именно родители являются значимыми социальными фигурами, оказывающими непосредственное влияние на образовательную культуру, а также способствующими созданию унифицированной школьной среды, продвигающей идею инклюзии.

References

- 1 **Allan, J., & Omarova, T.** Disability and inclusion in Kazakhstan [Text] // In *Disability & Society*. – 2022. – № 37(7). – P. 1067–1084.
- 2 **Prisiazniuk, D., Makoelle, T. M., & Zangieva, I.** Teachers' attitudes towards inclusive education of children with special educational needs and disabilities in Central Asia [Text] // In *Children and Youth Services Review*. – 2024. – Vol. 160. – Article 107535.
- 3 **Mukashev, K., & Somerton, M.** Disability and homeschooling : Parents experiences in Kazakhstan [Text] // In *Children & Society*. – № 38(2). – 2024. – 436-455.
- 4 **Khassenova, A., Syzdykova, L., & Karabalaeva, G.** Transforming Didactic Methods : A New Vision for Kazakhstan's Primary Education System [Text] // In *Education as Change*. – 2025. – Vol. 29. – P. 13.
- 5 **Slothouber, V., Oliver, T., Leo, S., & Lindsay, S.** A scoping review of the lived experiences of gender diverse children and youth with disabilities [Text] // In *International Journal of Transgender Health*. – 2025. – P. 21.

6 **Gim, H., & Harwood, J.** What people do matters during intergroup communication : Immediate and delayed effects of intergroup contact via cognitive, affective, and behavioral mediators [Text] // In Communication Monographs. – 2024. – № 91(3). – P. 482–501.

7 **Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H.** Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities [Text] // In European review of applied psychology. – 2020. – № 70(4). – Article 100556.

8 **Knibbe, T. J., English, K., Lindsay, S., & McPherson, A. C.** «Oh I try, but it's so hard» : Parental experiences of health promotion in children with disabilities [Text] // In Disability and Rehabilitation. – 2022. – № 44(18). – P. 5133–5140.

9 **Lindsay, S., Phonepraseuth, J., & Leo, S.** Experiences and factors affecting poverty among families raising a child with a disability : A scoping review [Text] // In Disability and Rehabilitation. – 2024. – P. 1–19.

10 **Kozlova, M., & Ryabichenko, T.** Inclusive education in schools in Russia and Kazakhstan : Attitudes and well-being of teachers as related factors in the formation of an inclusive environment [Text] // In Children and Youth Services Review. – 2024. – Vol. 163. – Article 107785.

Поступило в редакцию 17.03.25.

Поступило с исправлениями 18.04.25.

Принято в печать 02.05.25

*З. М. Исабаева¹, А. Ж. Аялбергенова², Г. Т. Азанбекова³

^{1,3}Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті,
Қазақстан Республикасы, Талдықорған қ.

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

17.03.25 ж. баспаға түсті.

18.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

02.05.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

АТА-АНАЛАРДЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАБЫЛДАУЫНЫҢ КОГНИТИВТІ, АФФЕКТИВТІ, МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҚ КОМПОНЕНТТЕРІ

Инклюзивті білім беру – бұл тек педагогикалық әдістеме ғана емес, сонымен бірге табыстылығы білім беру процесіне барлық қатысушылардың бірлескен күш-жігеріне байланысты болатын маңызды әлеуметтік жоба. Осы кросс-секциялық зерттеу оқушылар

ата-аналарының осы процесітегі ерекше рөлін көрсетеді және инклюзивті ортаны қолдауды нығайту стратегияларын ұсынады, осылайша болашақтың әділ білім беру жүйесінің негізін қалайды. Мақсат – ата-ананың ерекше білім беру қажеттіліктері бар немесе әдеттегі баланы тәрбиелейтіндігіне қарай инклюзивті оқытуға ата-ананың қабылдауын салыстыру, сондай-ақ ауытқуы жоқ баланың белгілі бір даму бұзылыстары бар досының болуы инклюзияны ата-ананың қабылдауына әсер ететінін анықтау. Іріктемеге әдеттегі мектеп оқушыларының 60 ата-анасы және сауалнамаға қатысқан ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың 52 ата-анасы кірді. Диагностикалық құрал ата-аналық қабылдаудың үш компонентін қамтыды: когнитивті, аффективті және мінез-құлықтық. Деректерді сызықтық регрессиялық талдау жүргізілді, топтар арасындағы айырмашылықтар тәуелсіз іріктемелердің t-өлшемшарты арқылы бағаланды. Нәтижелер әртүрлі даму бұзылыстары бар балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналар инклюзия идеясына, әсіресе когнитивті және аффективті аспектілерде оң көзқарасты білдіреді деген тұжырым жасауға мүмкіндік береді, бұл ерекше баланың әлеуметтену қажеттіліктерін терең түсінумен және алаңдаушылықпен түсіндіріледі. Регрессиялық талдау ата-аналық қатынасқа әдеттегі балалардың ерекше білім беру қажеттіліктері бар достарының болуы жоғары деңгейде әсер ететінін анықтады. Бұл зерттеулер инклюзия және мәдениеттер алуандығы қағидаттарына сәйкес келетін педагогикалық дайындықта қолданылуы мүмкін. Орындалған ғылыми жұмыс әрбір бала дамуы мен оқуы үшін тең мүмкіндіктерге ие болатын толерантты қоғамды қалыптастыруға ықпал етеді.

Кілтті сөздер: инклюзивті білім беру, ата-аналар, арнайы білім беру қажеттіліктері, шектеулі мүмкіндіктер, кросс-секциялық зерттеу.

*Z. M. Issabayeva¹, A. Zh. Ayapbergenova², G. T. Azanbekova³

^{1,3}Zhetysay university named after Ilyas Zhansugurov,

Republic of Kazakhstan, Taldykorgan;

²Kazakh National Women's Teacher Training University,

Republic of Kazakhstan, Almaty.

Received 17.03.25.

Received in revised form 18.04.25.

Accepted for publication 02.05.25.

PARENTAL PERCEPTION TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION: COGNITIVE, AFFECTIVE, AND BEHAVIORAL COMPONENTS

Inclusive education constitutes not merely a pedagogical methodology, but also a paramount social enterprise whose fruition hinges significantly upon the concerted endeavors of all participants within the educational matrix. The present cross-sectional investigation accentuates the pivotal role wielded by the parents of students in this intricate process and propounds strategies to fortify advocacy for an inclusive milieu, thereby laying the groundwork for an equitable educational system of the future. The objective herein is to juxtapose parental perceptions towards inclusive educational practices contingent upon whether parents are nurturing children with special educational needs or typically developing offspring, and further, to ascertain whether the presence of a companion exhibiting developmental divergences among neurotypical children influences parental perceptions of inclusivity. The sample encompassed 60 parents of typically developing students and 52 parents whose children possess special educational requisites, all of whom participated in a structured survey. Diagnostic instrumentation captured three dimensions of parental perception: cognitive, affective, and behavioral. Data were subjected to linear regression analyses, and intergroup distinctions were scrutinized through a succession of independent-samples t-tests. Findings yielded the inference that parents raising children with developmental anomalies predominantly evince positive attitudes towards the conceptualization of inclusion, especially within cognitive and affective domains, attributable to profound empathic resonance and cognizance of the special child's exigencies for social integration. Regression analyses illuminated a pronounced impact exerted upon parental attitudes by the existence of friendships between typically developing children and peers with special educational needs. The empirical outcomes could inform pedagogical training paradigms consonant with inclusive and multicultural principles. The executed scholarly endeavor promises to contribute substantively towards cultivating a tolerant societal ethos wherein each child is afforded equitable opportunities for personal development and education.

Keywords: inclusive education, parents, special educational needs, disabilities, cross-sectional research.

Теруге 12.05.2025 ж. жіберілді. Басуға 30.06.2025 ж. қол қойылды.

Электронды баспа

9,42 Kb RAM

Шартты баспа табағы 32,63.

Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.

Компьютерде беттеген З. Ж. Шокубаева

Корректорлар: А. Р. Омарова, Д. А. Қожас

Тапсырыс № 4404

Сдано в набор 12.05.2025 г. Подписано в печать 30.06.2025 г.

Электронное издание

9,42 Kb RAM

Усл.п.л. 32,63. Тираж 300 экз. Цена договорная.

Компьютерная верстка З. Ж. Шокубаева

Корректоры: А. Р. Омарова, Д. А. Қожас

Заказ № 4404

«Toraighyrov University» баспасынан басылып шығарылған

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

«Toraighyrov University» баспасы

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

8 (7182) 67-36-69

e-mail: kereku@tou.edu.kz

www.pedagogic-vestnik.tou.edu.kz