

МРНТИ 14.23.05

УДК 373.24

<https://doi.org/10.52269/SRDG2612151>

ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЕ ПРАКТИКИ В ДОШКОЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Керимбаева Р.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, Таразский университет им. М.Х. Дулати, г. Тараз, Республика Казахстан.*

Васич Б.К. – кандидат педагогических наук, Общество академической деятельности, г. Ниш, Сербия.

Статья посвящена анализу эффективности применения геймифицированных технологий в процессе социально-педагогической адаптации дошкольников с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивного образования. Экспериментальное исследование проводилось в период с сентября 2024 по март 2025 года на базе трёх дошкольных организаций города Тараз Жамбылской области. В исследовании приняли участие 87 детей в возрасте 3-4 лет, включая 45 воспитанников с ООП (задержка психического развития, нарушения речи, расстройства аутистического спектра, нарушения опорно-двигательного аппарата) и 42 ребёнка с нормативным развитием, кроме того, в выборку были включены 24 педагога и родители всех участников. Методологическая основа исследования сочетала теоретический анализ и эмпирическую проверку. Среди эмпирических методов применялись структурированное и свободное педагогическое наблюдение, включённое наблюдение по методике Д.Б. Эльконина, анкетирование педагогов и интервьюирование родителей. Так, доля детей с ООП, активно включённых во взаимодействие со сверстниками, увеличилась с 41% до 68%, уровень инициативности и самостоятельности возрос с 28% до 54%. Результаты включённого наблюдения показали рост числа детей, принимающих активные ролевые позиции (с 29% до 57%), и увеличение продолжительности вовлечённости с 11 до 15 минут. Опрос педагогов выявил высокий мотивационный потенциал геймификации (87%), при этом обозначив потребность в методической поддержке. Родители отметили улучшение эмоционального состояния детей (68%) и активное воспроизведение игровых сценариев в домашних условиях (59%); вместе с тем 18% выразили обеспокоенность риском чрезмерного использования цифровых приложений. Полученные результаты свидетельствуют о высокой перспективности геймифицированных технологий в инклюзивном дошкольном образовании и подчеркивают необходимость дальнейших исследований, направленных на разработку дифференцированных методических подходов и повышение профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: геймификация, инклюзивное образование, дошкольники, адаптация, цифровые технологии, эмоциональное благополучие, педагогическое сопровождение.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ИНКЛЮЗИЯДАҒЫ ГЕЙМИФИКАЦИЯЛАНҒАН ТӘЖІРИБЕЛЕР

Керимбаева Р.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, әлеуметтік психология кафедрасының доценті, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., Қазақстан Республикасы.*

Васич Б.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Академиялық қызмет қоғамы, Ниш қ., Сербия.

Мақала инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттілігі бар мектеп жасына дейінгі балаларды әлеуметтік-педагогикалық бейімдеу үрдісінде геймификацияланған технологияларды қолданудың тиімділігін талдауға арналған. Эксперименттік зерттеу 2024 жылдың қыркүйегі мен 2025 жылдың наурыз аралығында Жамбыл облысы Тараз қаласының үш мектепке дейінгі ұйым базасында жүргізілді. Зерттеуге 3-4 жас аралығындағы 87 бала қатысты, оның ЕББҚ 45 тәрбиеленуші (психикалық дамудың тежелуі, сөйлеудің бұзылуы, аутизм спектрінің бұзылуы, тірек-қимыл аппаратының бұзылуы) және қалыпты дамуы бар 42 бала, сонымен қатар 24 педагог пен ата-аналар қатысты. Зерттеудің әдіснамалық негізі теориялық талдау мен эмпирикалық тексеруді біріктірді. Эмпирикалық әдістердің ішінде құрылымдық және еркін педагогикалық бақылау, Д.Б.Элькониннің әдістемесі бойынша бақылау, педагогтердің сауалнамасы және ата-аналармен сұхбат қолданылды. Осылайша ЕББҚ бар балалардың құрдастарымен қарым-қатынасының белсенділігі 41% -дан 68% дейін көтерілсе, бастамашылық пен дербестік деңгейі 28%-дан 54% дейін өсті. Енгізілген бақылау нәтижелері балалардың белсенді рөлдік ұстанымдары (29%-дан 57% дейін) және қатысу ұзақтығының 11-ден 15 минутқа дейін ұзарғанын көрсетті. Педагогтердің сауалнамасы геймификацияның жоғары мотивациялық әлеуетін (87%), дегенмен әдістемелік қолдау қажеттілігін көрсетті. Ата-аналар балалардың эмоционалды жағдайының жақсарғанын (68%) және үй жағдайында белсенді ойнату керектігін (59%) атап өтті; сонымен қатар 18% сандық қосымшаларды шамадан тыс пайдалану қаупіне алаңдаушылық білдірді. Алынған нәтижелер инклюзивті

мектепке дейінгі білім беруде геймификацияланған технологиялардың болашағының жоғары екендігін, сараланған әдістемелік тәсілдерді әзірлеуге және педагогтердің кәсіби құзыреттілігін арттыруға бағытталған зерттеулердің қажеттілігін көрсетті.

Түйінді сөздер: геймификация, инклюзивті білім беру, мектепке дейінгі балалар, бейімдеу, цифрлық технологиялар, эмоционалдық әл-ауқат, педагогикалық сүйемелдеу.

GAMIFIED PRACTICES IN PRESCHOOL INCLUSION

Kerimbayeva R.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of social psychology, M.Kh. Dulaty Taraz University, Taraz, Republic of Kazakhstan.*

Vasic B.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Society for academic activity, Niš, Serbia.

The article analyzes the effectiveness of using gamified technologies in the process of social and pedagogical adaptation of preschoolers with special educational needs (SENs) in the context of inclusive education. The experimental study was conducted from September 2024 to March 2025 on the basis of three preschool organizations in Taraz, Zhambyl region. The study involved 87 children aged 3-4 years, including 45 pupils with SEN (mental retardation, speech impairment, autism spectrum disorders, musculoskeletal disorders) and 42 children with normal development, in addition, the sample included 24 teachers and parents of all participants. The methodological basis of the study combined theoretical analysis and empirical testing. Among the empirical methods used were structured and free pedagogical observation, included observation according to the method of D.B. Elkonin, questionnaires for teachers and interviews with parents. Thus, the share of children with SENs actively involved in interaction with peers increased from 41% to 68%, the level of initiative and independence increased from 28% to 54%. The results of participant observation showed an increase in the number of children taking active role positions (from 29% to 57%) and an increase in the duration of involvement from 11 to 15 minutes. A survey of teachers revealed the high motivational potential of gamification (87%), while indicating the need for methodological support. Parents noted an improvement in the emotional state of children (68%) and active reproduction of game scenarios at home (59%); at the same time, 18% expressed concern about the risk of excessive use of digital applications. The obtained results indicate the high potential of gamified technologies in inclusive preschool education and emphasize the need for further research aimed at developing differentiated methodological approaches and improving the professional competence of teachers.

Key words: gamification, inclusive education, preschool children, adaptation, digital technologies, emotional well-being, pedagogical support.

Введение. В современном мире инклюзивное образование признано одним из основополагающих принципов справедливой и качественной образовательной системы. Развитие цифровых технологий открывает новые возможности для создания инновационных подходов к обучению и социализации детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Особую актуальность приобретает использование геймифицированных технологий в дошкольном образовании, поскольку именно игровая деятельность является ведущей в данном возрастном периоде и наиболее эффективно способствует адаптации детей к новым условиям.

Проблема социально-педагогической адаптации детей дошкольного возраста с особыми потребностями к инклюзивной образовательной среде остается одной из наиболее сложных и требующих комплексного решения. Традиционные методы адаптации не всегда учитывают индивидуальные особенности детей и возможности современных технологий, что обуславливает необходимость поиска новых эффективных инструментов и подходов.

Международная образовательная политика в области инклюзии базируется на фундаментальных документах, определяющих стратегические направления развития инклюзивного образования. Саламанкская декларация 1994 года, принятая 92 правительствами, установила основополагающий принцип инклюзии в школе: «Все дети должны учиться вместе, где это возможно, независимо от трудностей или различий, которые у них могут быть». В 2024 году международное сообщество отмечает 30-летие Саламанкской декларации, которая была особо отмечена на Саммите по трансформации образования ООН в 2022 году. Современные международные документы призывают правительства активизировать усилия по достижению инклюзии в образовании с особым акцентом на роль гражданского общества и вовлечение маргинализированных групп [1, 2, 3].

Республика Казахстан активно интегрирует международные принципы инклюзивного образования в национальную образовательную политику. Создание условий для инклюзивного образования остается «приоритетным направлением» Государственной программы развития образования и науки на 2020-2025 годы на всех уровнях образования. В рамках текущих проектов планируется ввести в эксплуатацию 217 школ современного формата к концу 2025 года. Эти школы будут обеспечивать безбарьерную, поддерживающую среду для качественного и доступного образования всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями [4].

В 2024 году Казахстан представил национальную модель непрерывного инклюзивного образования в Женеве, что свидетельствует о значительном прогрессе в данной области. ЮНИСЕФ Казахстан работает с партнерами из частного и государственного секторов для укрепления местного потенциала и активной поддержки национальной концепции DigitEL 2025.

Несмотря на значительные успехи в развитии инклюзивного образования, остается ряд нерешенных проблем: недостаточная разработанность методических подходов к использованию цифровых технологий в инклюзивном дошкольном образовании; ограниченность исследований по эффективности геймифицированных технологий в процессе адаптации детей с ООП; потребность в научно обоснованных рекомендациях по внедрению игровых технологий в практику дошкольных организаций.

Цель, задачи. Целью исследования является определение эффективности геймифицированных технологий как средства оптимизации социально-педагогической адаптации дошкольников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи: проанализировать теоретические и нормативные подходы к использованию геймификации в инклюзивном дошкольном образовании; выявить особенности социально-педагогической адаптации детей с ООП в инклюзивной среде; разработать и апробировать комплекс геймифицированных практик в офлайн- и цифровых форматах; оценить динамику показателей социального взаимодействия, эмоциональной включенности, инициативности и вовлеченности детей; а также изучить мнения педагогов и родителей о возможностях и ограничениях применения геймифицированных технологий в образовательной практике.

Научная новизна представленного исследования заключается в рассмотрении геймифицированных технологий не только как средства повышения учебной мотивации, но прежде всего, как инструмента социально-педагогической адаптации детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного дошкольного образования. В работе впервые предложена и апробирована комплексная модель сочетания офлайн-игровых форм и цифровых геймифицированных приложений, направленная на развитие коммуникативной инициативы, ролевого поведения и устойчивости взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Новизна также определяется междисциплинарным характером анализа, объединяющим поведенческие наблюдения, педагогическую оценку и экспертные мнения родителей и воспитателей, что позволило получить целостное представление о динамике адаптации. Тем самым результаты исследования расширяют существующие научные подходы, дополняя их доказательствами эффективности геймификации как средства поддержки именно социальной интеграции и адаптации детей с ООП, а не только учебной активности.

Методы исследования. Исследование эффективности геймифицированных технологий в социально-педагогической адаптации детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП) проводилось с сентября 2024 по март 2025 года на базе КГКП «Детский сад №7, №17, №18» г. Тараза Жамбылской области (Казахстан). В исследовании участвовали 87 детей 3-4 лет, включая 45 дошкольников с ООП (23 – с задержкой психического развития, 12 – с речевыми нарушениями, 6 – с расстройствами аутистического спектра, 4 – с нарушениями опорно-двигательного аппарата) и 42 ребёнка с нормативным развитием. В работу были также вовлечены 24 педагога (воспитатели, психологи, дефектологи, логопед) и родители воспитанников.

Методологическая основа включала теоретический анализ литературы и нормативных документов, а также эмпирические методы: педагогическое наблюдение (структурированное и свободное), включенное наблюдение за реакцией на игровые элементы, анкетирование педагогов и интервьюирование родителей. Для диагностики применялись модифицированная методика М.Р. Битяновой (оценка социальной адаптации, эмоционального благополучия, принятия норм) и методика Д.Б. Эльконина (изучение игровой деятельности).

Результаты. Современные зарубежные исследования демонстрируют растущий интерес к применению геймификации в инклюзивном образовании, при этом особое внимание уделяется созданию персонализированных и адаптивных образовательных решений. Ana Carolina Tomé Klock et al. в своем масштабном исследовании подчеркивают важность геймификации для обеспечения справедливости, разнообразия и инклюзии в образовательных системах, указывая на необходимость системного подхода к внедрению игровых элементов [5, с.4523]. Mora et al. в систематическом обзоре литературы выявили, что геймификация может эффективно поддерживать практическое применение инклюзивного обучения, особенно при работе с детьми, имеющими различные образовательные потребности [6, 100]. Abbott представил концепцию персонализированного и инклюзивного обучения через игры и геймификацию, подчеркивая возможности адаптации игровых механик к индивидуальным особенностям учащихся [7, с.145]. Мета-анализ Sharritt M.J., охватывающий исследования с 2008 по 2023 годы, продемонстрировал позитивное влияние геймификации на академические результаты студентов, что подтверждает эффективность данного подхода в образовательной практике [8, с.97]. Лонгитюдное исследование, проведенное в 2024 году с участием 1001 студента, показало превосходство геймифицированного обучения по сравнению с традиционными и онлайн форматами, что свидетельствует о перспективности данного направления. В контексте раннего детского образования международные исследования подчеркивают критическую важность создания инклюзивной среды с

самых ранних этапов развития ребенка, при этом игровые технологии рассматриваются как один из наиболее естественных и эффективных инструментов социализации и адаптации детей дошкольного возраста.

Что касается казахстанского контекста, то исследования в области инклюзивного дошкольного образования находятся на стадии активного развития: Agavelyan R.O., Aubakirova S.D и др. валидировали шкалу педагогической эффективности инклюзивной практики для казахстанского контекста, что создает методологическую основу для дальнейших исследований [9, с.9]. Оценочное исследование ЮНИСЕФ по инклюзивному образованию в Казахстане, охватывающее период с дошкольного до среднего образования, выявило как достижения, так и существующие вызовы в реализации инклюзивной политики [10]. Качественное исследование барьеров инклюзии с участием 41 учителя специального образования из восьми городов Казахстана (2024) выявило шесть основных категорий препятствий для успешной реализации инклюзивного образования, что указывает на необходимость поиска инновационных решений, включая применение геймифицированных технологий. Исследование факторов, влияющих на мультистейкхолдерские перспективы инклюзивного раннего детского образования в Казахстане, подтвердило приоритетность данного направления в государственной политике, однако выявило недостаток конкретных методических разработок для практической реализации инклюзивных подходов в дошкольных организациях, что обуславливает актуальность настоящего исследования, направленного на изучение потенциала геймифицированных технологий как инновационного инструмента оптимизации социально-педагогической адаптации детей с особыми образовательными потребностями к инклюзивной среде в условиях казахстанских дошкольных организаций.

Теоретическое осмысление ключевых категорий исследования является необходимым условием для интерпретации полученных данных и построения целостной картины педагогического эксперимента. В рамках данного исследования особое внимание уделяется понятиям «геймифицированные технологии» и «социально-педагогическая адаптация детей с особыми образовательными потребностями», поскольку именно они определяют концептуальные основания анализа результатов. Их раскрытие позволяет не только уточнить содержание исследовательского аппарата, но и выявить взаимосвязь между инновационными образовательными практиками и процессами включения ребенка в инклюзивную среду. Научная актуальность данного подхода заключается в том, что геймификация рассматривается как эффективный инструмент, способный оптимизировать социально-педагогическую адаптацию, а сама адаптация трактуется как комплексный процесс освоения социальных норм, эмоциональной регуляции и формирования умений взаимодействия в детском сообществе [11, с.337; 12, с.10].

Следует подчеркнуть, что в современном научно-педагогическом дискурсе геймифицированные технологии рассматриваются как система образовательных инструментов, основанная на интеграции игровых механик в неигровой контекст с целью повышения мотивации, вовлечённости и результативности обучения.

Таблица 1 – Классификация геймифицированных технологий в учебном процессе

Классификационный признак	Вид геймифицированных технологий	Характеристика и педагогический эффект	Примеры применения
По целям использования	Мотивационные	Формирование положительного отношения к обучению, снижение тревожности, повышение интереса	Баллы, бейджи, виртуальные награды
	Обучающие	Развитие когнитивных навыков, усвоение знаний через игровые задания	Викторины, квесты, обучающие мини-игры
	Социализирующие	Формирование навыков сотрудничества, коммуникации и адаптации	Командные соревнования, коллективные миссии
По форме организации	Индивидуальные	Ориентированы на личные достижения и прогресс	Персональные уровни, индивидуальные рейтинги
	Групповые	Способствуют развитию командного взаимодействия и ответственности	Совместные задания, командные квесты
По уровню цифровизации	Традиционные (офлайн)	Используются без цифровых инструментов, адаптированы к игровой форме занятий	Настольные игры, карточки с баллами
	Цифровые (онлайн)	Реализуются с использованием информационно-коммуникационных технологий	Онлайн-платформы, мобильные приложения, AR/VR-игры

Продолжение таблицы 1

По степени вовлечённости	Поверхностная геймификация	Использование отдельных элементов (баллы, рейтинги) для стимулирования активности	Таблицы достижений, «звёздочки»
	Глубокая геймификация	Интеграция игровой логики в структуру образовательного процесса	Обучающие квесты с уровнями, сюжетные линии, виртуальные миры

Представленная классификация геймифицированных технологий в учебном процессе основана на системном анализе современных педагогических исследований, посвящённых интеграции игровых механизмов в образовательную практику. Научная значимость подобной классификации заключается в том, что она позволяет структурировать разнообразные формы геймификации по ряду ключевых параметров: целям использования, форме организации, уровню цифровизации и степени вовлечённости обучающихся.



Рисунок 1 – Уровни геймификации в образовательном процессе

С позиции педагогической психологии геймифицированные технологии целесообразно рассматривать как совокупность мотивационных, обучающих и социализирующих средств. Мотивационный аспект отражает их роль в формировании интереса к обучению и снижении эмоционального напряжения, обучающий – в развитии когнитивных навыков и познавательной активности [13, с.197; 14, с.930], тогда как социализирующий подчёркивает значение игровых практик для становления навыков взаимодействия и инклюзивного поведения у детей с различными образовательными потребностями. По форме организации выделяются индивидуальные и групповые модели геймификации, а по уровню цифровизации – офлайн- и цифровые форматы, включая AR/VR-решения, что актуализирует направление цифровой инклюзии [15, с.77]. Существенным является и разграничение по степени вовлечённости: от поверхностной геймификации (баллы, значки) до глубокой, основанной на комплексных игровых сценариях. Это согласуется с деятельностным подходом, рассматривающим игру как ведущий вид деятельности дошкольника. Такая классификация отражает многоуровневый потенциал геймифицированных технологий как инструмента не только познавательной стимуляции, но и создания благоприятной среды для социально-педагогической адаптации детей с особыми образовательными потребностями, обеспечивая условия для их включения в инклюзивное сообщество и развития коммуникативных навыков [16, с.38].

Социально-педагогическая адаптация детей с особыми образовательными потребностями представляет собой целостный и многоаспектный процесс, включающий постепенное вхождение ребёнка в образовательную и социальную среду, освоение норм и ценностей социума, а также формирование умений продуктивного взаимодействия с окружающими. В научном дискурсе данный процесс трактуется как динамическая система, в которой интеграция внешних условий (педагогическая поддержка, организация инклюзивной среды, использование инновационных технологий) и внутренних ресурсов ребёнка (эмоционально-волевая сфера, коммуникативные навыки, мотивация к деятельности) определяет успешность его развития и социализации.

По мнению М.Р. Битяновой, социально-педагогическая адаптация предполагает формирование у ребёнка способности принимать правила и нормы группы, выстраивать позитивные отношения со сверстниками и взрослыми, а также обеспечивать эмоциональное благополучие. Современные исследования подчеркивают, что успешная адаптация детей с особыми образовательными потребностями возможна лишь при условии применения специально разработанных педагогических стратегий, учитывающих индивидуальные различия и особенности психического развития.

Таблица 2 – Характеристические признаки социально-педагогической адаптации детей с ООП

Уровень адаптации	Содержание	Показатели
Когнитивный	Освоение знаний о правилах и нормах взаимодействия, понимание социальной роли	Знание правил группы, понимание инструкций педагога, умение ориентироваться в образовательной среде
Эмоциональный	Формирование устойчивого эмоционального состояния, снижение тревожности, развитие позитивного отношения к группе	Эмоциональная стабильность, радость от участия в коллективных занятиях, снижение проявлений страха и замкнутости
Поведенческий	Развитие навыков сотрудничества, формирование умений взаимодействия со сверстниками и взрослыми	Активное участие в групповых играх, инициативность, соблюдение норм поведения
Социальный	Принятие ребёнком роли члена коллектива, формирование чувства принадлежности к группе	Налаживание дружеских отношений, готовность к совместной деятельности, чувство ответственности

Таким образом, социально-педагогическая адаптация детей с особыми образовательными потребностями проявляется на разных уровнях – когнитивном, эмоциональном, поведенческом и социальном, что подчёркивает её комплексный и многомерный характер. Данная структура позволяет рассматривать адаптацию как интегративный процесс, обеспечивающий не только включение ребёнка в образовательную среду, но и его гармоничное личностное развитие.

В рамках проведённого педагогического эксперимента результаты были систематизированы по двум ключевым категориям участников: дети дошкольного возраста и взрослые субъекты образовательного процесса (педагоги и родители). Анализ первой категории позволил выявить особенности динамики социально-педагогической адаптации детей с особыми образовательными потребностями и их сверстников с нормативным развитием в условиях использования геймифицированных технологий. Оценивались показатели уровня взаимодействия со сверстниками и взрослыми, эмоционального состояния, включённости в групповую деятельность, инициативности и самостоятельности. Для второй категории внимание было сосредоточено на профессиональных и личностных суждениях педагогов и родителей о возможностях и ограничениях геймифицированных технологий в инклюзивной образовательной среде. Такой подход обеспечил комплексное понимание эффективности экспериментальной модели и позволил рассмотреть процесс адаптации не только со стороны самих детей, но и через призму восприятия взрослых участников образовательного процесса.

Вовлечение геймифицированных элементов в образовательный процесс позволило проследить динамику игровой деятельности и мотивационной сферы с опорой на методику Д.Б. Эльконина.

Таблица 3 – Включённое наблюдение (по методике Д.Б. Эльконина)

Критерий	Результат
Поведенческие проявления	В начале эксперимента дети с ООП демонстрировали ограниченное участие в сюжетно-ролевой игре, часто оставались в позиции исполнителей. В ходе эксперимента наблюдалось расширение спектра игровых ролей, рост числа инициативных действий и активное взаимодействие с другими участниками игры. На начальном этапе дети с ООП ограничивались преимущественно исполнительскими ролями (около 35%). К концу эксперимента этот показатель снизился до 18%, при этом 57% детей стали занимать активные ролевые позиции и инициировать игровые взаимодействия (рост с 29% до 57%).
Уровень мотивации	Игровые механики (баллы, жетоны, поощрения, игровые сценарии) способствовали повышению внутренней мотивации: дети с большим интересом включались в занятия и проявляли стремление довести начатое до конца. Число детей, стабильно проявляющих интерес к геймифицированным заданиям, увеличилось с 46% до 81%.

Вовлечённость	Зафиксировано увеличение времени, которое дети проводили в совместной деятельности. Количество прерванных игр и отказов от участия заметно снизилось. Дети стали проявлять эмоциональную вовлечённость, выражающуюся в радости от достижения игровых целей и в готовности делиться успехами со сверстниками. Средняя продолжительность участия детей в игровой деятельности возросла на 32% (среднее время удержания внимания увеличилось с 11 до 15 минут), а количество отказов от участия сократилось с 21% до 9%.
---------------	---

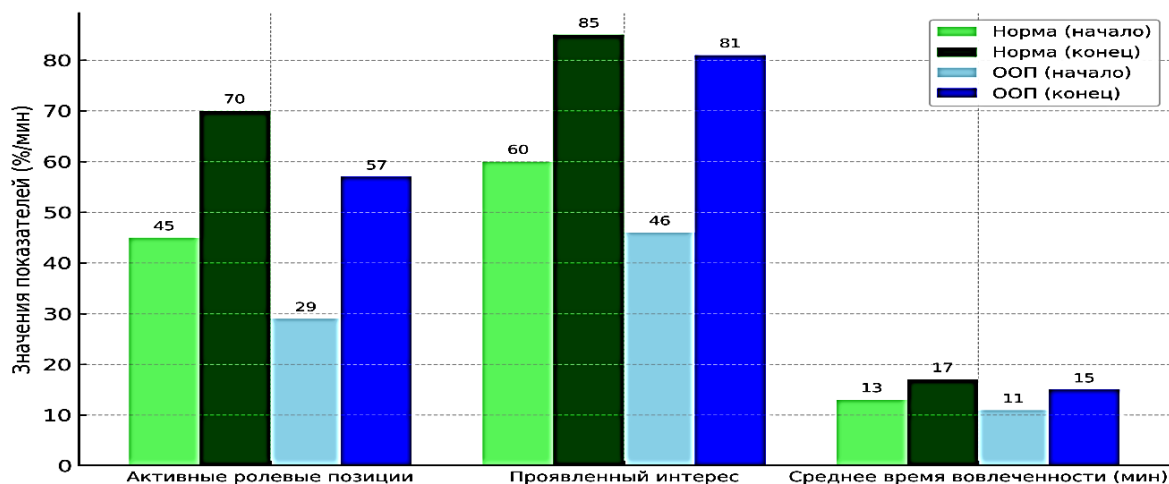


Рисунок 2 – Сравнение детей с нормой и ООП (методика Д.Б.Эльконина)

Диаграмма иллюстрирует сравнение детей с типичным развитием и детей с особыми образовательными потребностями (ООП) по результатам включённого наблюдения по методике Эльконина:

- Активные ролевые позиции: типичные – увеличение с 45% до 70%; ООП – с 29% до 57%.
- Проявление интереса: типичные – с 60% до 85%; ООП – с 46% до 81%.
- Среднее время взаимодействия: типичные – с 13 до 17 минут; ООП – с 11 до 15 минут.

В обеих группах наблюдалась положительная динамика, но у детей с ООП относительное улучшение было более выраженным. Это свидетельствует о том, что игровые технологии особенно эффективны для стимулирования вовлечённости и активного участия детей с ООП, помогая им преодолеть адаптационные барьеры и приблизиться к уровню своих сверстников с типичным развитием.

В ходе эксперимента для оптимизации социально-педагогической адаптации детей с особыми образовательными потребностями применялись различные формы геймифицированных технологий, включающие как офлайн-игры в традиционном формате, так и онлайн-приложения в цифровой среде. Такое сочетание обеспечило комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и социальную сферы развития дошкольников: офлайн-игры способствовали формированию навыков непосредственного взаимодействия и сотрудничества, тогда как цифровые приложения позволяли индивидуализировать процесс обучения, расширять когнитивные возможности и поддерживать мотивацию за счёт интерактивных механизмов. Данное разграничение форматов позволило более полно оценить потенциал геймификации в условиях инклюзивного дошкольного образования.

В рамках эксперимента активно применялась игра «Собери команду друзей», основанная на сюжетно-ролевой модели. Дети получали карточки с изображениями персонажей (животные, герои сказок) и должны были объединиться в мини-команды для выполнения заданий – «построить домик», «найти клад», «спасти друга». За успешное выполнение заданий участники получали виртуальные жетоны («звёздочки»), которые можно было обменять на коллективную награду (дополнительное игровое время, совместная песня). Эта игра стимулировала социальное взаимодействие, инициативность и эмоциональное вовлечение, а также позволяла каждому ребёнку почувствовать свою значимость в группе.

Сюжетно-ролевая игра «Собери команду друзей»

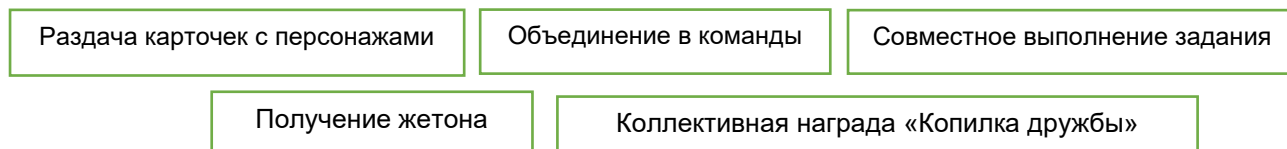


Рисунок 3 – Этапы игры «Собери команду друзей»

В качестве цифрового инструмента в экспериментальной работе применялась адаптированная игра «Волшебный лес заданий» (созданная на основе простых приложений для планшета – <https://www.youtube.com/watch?v=-Cc8SEqtX-4>). В данной игре дети перемещались по виртуальному маршруту, встречая персонажей (животных и сказочных героев), которые предлагали им выполнить задания разного уровня сложности:

- для когнитивного развития – подбор пары (животное и его домик), классификация предметов по цвету или форме;
- для речевого развития – повторение звуков, называние изображённых предметов;
- для социализации – совместное выполнение задания на планшете в парах или группах (например, собрать пазл вместе).

Каждое успешно выполненное задание приносило ребёнку «волшебные листочки» или «светлячков», которые постепенно заполняли «дерево дружбы». Когда дерево «расцветало», дети совместно открывали новый уровень с более интересными заданиями.



Рисунок 4 – Фрагменты онлайн-игры «Волшебный лес»

Педагогический эффект игры: дети с ООП демонстрировали рост мотивации (повышение числа добровольных включений с 44% до 79%); наблюдалось увеличение времени удержания внимания (с 9 до 14 минут в среднем); фиксировалось активное проявление эмоциональных реакций (улыбки, аплодисменты, желание делиться результатами с педагогом или сверстниками).

Таким образом, цифровой формат обеспечил не только развитие когнитивных и речевых навыков, но и стимулировал социальное взаимодействие, создавая дополнительные возможности для инклюзивного обучения.

Таблица 4 – Сравнительный анализ традиционной и цифровой геймифицированных игр в инклюзивной дошкольной практике

Критерий	Традиционная игра «Собери команду друзей»	Цифровая игра «Волшебный лес заданий»
Форма организации	Сюжетно-ролевая офлайн-игра с карточками и коллективными заданиями	Интерактивная цифровая игра на планшете с виртуальными персонажами и заданиями
Целевая направленность	Развитие навыков сотрудничества, толерантности и инициативности	Формирование когнитивных, речевых и социальных умений с использованием цифровой среды
Мотивационный эффект	Внешняя мотивация через жетоны и коллективные награды	Внутренняя и внешняя мотивация: желание открыть новые уровни и получить «волшебные листочки»
Социальное взаимодействие	Подразумевает активное включение в совместную деятельность и распределение ролей	Предусматривает как индивидуальные задания, так и задания в парах/группах на планшете
Эмоциональная вовлечённость	Радость от совместной победы, формирование чувства принадлежности к группе	Радость от открытия новых уровней, яркие визуальные и звуковые эффекты усиливают эмоциональную реакцию
Доступность для детей с ООП	Требует адаптации материалов (упрощение правил, визуальные подсказки)	Предусматривает возможность настройки сложности заданий и адаптации интерфейса
Результативность (на конец эксперимента)	Повышение инициативности и сотрудничества у детей с ООП (рост с 28% до 54%)	Увеличение времени удержания внимания (с 9 до 14 минут) и добровольного включения (с 44% до 79%)

Таким образом, традиционные и цифровые геймифицированные игры выполняют взаимодополняющие функции: первые усиливают социальное взаимодействие и коллективные формы сотрудничества, а вторые расширяют когнитивные возможности и обеспечивают индивидуализацию процесса обучения. Их интеграция в образовательный процесс позволяет достичь комплексного эффекта в адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Наряду с анализом динамики адаптации детей значимым элементом эксперимента стало изучение взглядов и опыта взрослых участников образовательного процесса – педагогов и родителей. Их суждения позволили оценить эффективность геймифицированных технологий с позиции профессионального и семейного сопровождения, а также выявить как положительные стороны, так и существующие ограничения внедрения игровых практик в инклюзивную среду. В первую очередь были проанализированы результаты анкетирования педагогов, направленного на выявление их представлений о потенциале и рисках использования геймифицированных технологий при работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

В исследовании приняли участие 24 педагога (18 воспитателей, 3 педагога-психолога, 2 дефектолога и 1 логопед), которые заполнили анкету, направленную на выявление их представлений о возможностях и ограничениях применения геймифицированных технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Большинство респондентов (87%) отметили, что использование игровых элементов повышает мотивацию и вовлечённость детей, способствует снижению тревожности и формированию положительного эмоционального климата в группе. Вместе с тем 62% педагогов указали на необходимость дополнительной методической поддержки, а 25% выразили сомнения в том, что цифровые формы геймификации могут быть одинаково эффективны для всех категорий детей с ООП. Сравнительный анализ показал, что воспитатели более позитивно оценивали влияние игровых технологий на социальное взаимодействие детей, тогда как специалисты-дефектологи и логопеды чаще акцентировали внимание на проблемах индивидуализации заданий и возможных перегрузках.

Полученные данные анкетирования педагогов показали неоднозначное восприятие геймифицированных технологий: при общем признании их положительного влияния на мотивацию и вовлечённость детей специалисты отмечали и необходимость методической доработки для более эффективного применения в условиях инклюзивной практики. Для комплексного рассмотрения проблемы важно было учесть и позицию родителей, которые являются непосредственными наблюдателями процесса адаптации ребёнка в семейной среде и способны оценить влияние игровых практик за пределами детского сада. Именно поэтому следующим этапом исследования стало интервьюирование родителей детей – участников эксперимента.

В интервью участвовали родители всех 87 детей, включённых в эксперимент. Большинство из них (68%) отметили улучшение настроения и эмоционального состояния ребёнка после внедрения геймифицированных занятий, а 59% сообщили, что дети начали воспроизводить игровые сценарии дома, включая сверстников или членов семьи в совместную деятельность. При этом 18% родителей высказали опасения относительно чрезмерного использования цифровых приложений, указывая на необходимость поддерживать баланс между традиционными и электронными формами игр. Сравнительный анализ показал, что родители детей с нормативным развитием чаще рассматривали игры как развлечение, тогда как родители детей с ООП подчёркивали их развивающий и адаптационный потенциал. В целом, интервьюирование позволило выявить, что семейная среда играет ключевую роль в закреплении эффектов, достигнутых в детском саду, а совместное использование игровых практик усиливает процесс социальной адаптации ребёнка.

Проведённое исследование было проанализировано с более широкой теоретико-методологической позиции, что позволило углубить интерпретацию полученных результатов. Был проведён анализ сопоставимости выявленной динамики с моделями структурированного обучения и предсказуемой образовательной среды, а также с практиками альтернативной и поддерживающей коммуникации, где игровые механики рассматриваются как фактор снижения тревожности и повышения инициативности взаимодействия. Одновременно были учтены данные исследований, указывающих на возможные ограничения геймификации, включая риск доминирования внешней мотивации, сенсорную перегрузку и кратковременный эффект вовлечённости. Такое сопоставление позволило более точно определить условия эффективности предложенной модели, уточнить её педагогические возможности и ограничения, а также повысить обоснованность интерпретации эмпирических данных.

Обсуждение. Результаты проведённого исследования подтверждают актуальные положения современной педагогической науки о значимости игровых и цифровых технологий для инклюзивного образования. Полученные данные согласуются с выводами Klock et al. и Mora et al., которые указывают на способность геймификации усиливать познавательную мотивацию и снижать уровень тревожности у обучающихся. В условиях дошкольного образования, где ведущей деятельностью ребёнка является игра, включение геймифицированных практик в образовательный процесс закономерно способствует успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями (ООП) [6, с.100].

Особое внимание заслуживает сравнительный анализ динамики детей с нормативным развитием и детей с ООП. Несмотря на изначально более низкие показатели социального взаимодействия, инициативности и эмоциональной устойчивости у детей с ООП, к концу эксперимента именно в этой группе наблюдался наибольший относительный прирост. Это подтверждает, что геймифицированные технологии являются особенно продуктивными для категорий детей, испытывающих трудности адаптации, и могут служить компенсаторным механизмом. В то же время динамика у детей с расстройствами аутистического спектра оказалась менее выраженной, что указывает на необходимость разработки более специализированных игровых форм, адаптированных под их когнитивные и коммуникативные особенности.

Данные, полученные в результате анкетирования педагогов, выявили общий положительный настрой профессионального сообщества на использование игровых технологий в инклюзивной практике. Вместе с тем выявлены и ограничения: недостаточный уровень методической подготовки педагогов, а также дефицит дифференцированных программ, позволяющих учитывать специфику разных групп детей с ООП.

Интервьюирование родителей показало, что семейная среда играет ключевую роль в закреплении результатов, достигнутых в образовательной организации. Большинство родителей подтвердили позитивное влияние геймифицированных технологий на эмоциональное состояние и социальную активность ребёнка, однако часть выразила обеспокоенность чрезмерным использованием цифровых приложений. Это подчёркивает важность поиска баланса между традиционными и электронными игровыми практиками, что соответствует выводам Abbott о необходимости сочетания онлайн- и офлайн-форматов в дошкольной педагогике [7, с.145].

Сравнительный анализ офлайн- и цифровых игр выявил их взаимодополняющий характер: традиционные формы активизируют сотрудничество и формируют чувство принадлежности к группе, тогда как цифровые приложения способствуют когнитивному развитию и устойчивой мотивации. Такой подход подтверждает актуальность интегративной модели геймификации, когда разные форматы используются в комплексе и усиливают друг друга.

Вместе с тем исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, выборка была ограничена тремя дошкольными организациями одного региона, что снижает степень репрезентативности полученных данных. Во-вторых, длительность эксперимента (7 месяцев) не позволяет оценить устойчивость выявленных эффектов в долгосрочной перспективе. Наконец, отсутствовала детальная дифференциация методик по подгруппам детей с различными типами ООП, что требует дальнейших исследований.

В целом, обсуждение полученных результатов позволяет заключить, что геймифицированные технологии являются перспективным инструментом развития инклюзивной дошкольной практики. Их использование обеспечивает положительные изменения в социальной, эмоциональной и поведенческой сферах, при этом эффективность возрастает при условии комплексного сочетания офлайн- и онлайн-игр, системного методического сопровождения педагогов и активного вовлечения родителей в образовательный процесс.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило эффективность геймифицированных технологий в процессе социально-педагогической адаптации детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Их применение способствует развитию социальных навыков, повышению эмоциональной устойчивости и формированию положительной мотивации к совместной деятельности. Наибольший эффект достигается при комплексном сочетании традиционных офлайн-игр и цифровых приложений, а также при активном взаимодействии педагогов и родителей. Вместе с тем результаты указывают на необходимость дальнейших исследований, направленных на долгосрочную оценку влияния геймификации и разработку специализированных методик для разных категорий детей с ООП.

Информация о финансировании: Данное исследование проведено в рамках проекта Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (AP26104365-«Социально-педагогические условия адаптации детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями к инклюзивной среде посредством игр»).

ЛИТЕРАТУРА:

- 1 **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** [Electronic resource] – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en> (accessed 12.12.2025).
- 2 **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.** [Electronic resource] – URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (accessed 12.12.2025).
- 3 **Transforming Education Summit. United Nations.** [Electronic resource] – URL: <https://www.un.org/en/transforming-education-summit> (accessed 12.12.2025).

4 **Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы** [Текст] / Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988.

5 **Klock, A.C.T. et. al. Gamification towards and alongside equity, diversity and inclusion: Looking back to move forward.** [Text] / A.C.T. Klock, P.T Palomino, L.A.L Rodrigues, A.M .Toda, S.Simanke, J.Hamari, B.S. Santana // *New Media & Society*, 2024. – Vol.26(8) – P. 4523-4544. DOI: 10.1177/14614448241254028.

6 **Mora, A., Riera, D., González, C., & Arnedo-Moreno, J. A literature review of gamification design frameworks. Conference: 7th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-Games)** [Text] / A.Mora, D.Riera, G C.onzález, J. Arnedo-Moreno // Sweden: Skovde, 2015.- P.100-107, DOI: 10.1109/VS-GAMES.2015.7295760.

7 **Abbott, D. Games and Gamification for Personalized and Inclusive Learning.** [Text] / D. Abbott // 17th annual International Conference of Education, Research and Innovation. – Seville, Spain: IATED, 2024. – P. 145-152. <https://doi.org/10.21125/iceri.2024.0255>

8 **Sharitt, M.J. Forms of learning in collaborative video game play.** [Text] / M. J. Sharitt // *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2008. – 3(2). – P. 97-13 <https://doi.org/10.58459/rptel.2008.397-138>.

9 **Агавелян Р.О., Аубакирова С.Д., Жомартова А.Д., Бурдина Е.И. Отношение учителей к инклюзивному образованию в Казахстане.** [Текст]:/ Агавелян Р.О., Аубакирова С.Д., Жомартова А.Д., Бурдина Е.И. // *Интеграция образования*, 2020 – Vol.24(1) – с.8-19.DOI: 10.58459/rptel.2008.397-138.

10 **ЮНИСЕФ и казахстанские урбанисты рассказали, какими должны быть инклюзивные детские площадки. UNICEF Kazakhstan.** [Электронный ресурс] – URL: <https://www.unicef.org/Kazakhstan> (Дата обращения 12.12.2025).

11 **Альмурзаева Б.К., Шункеева О.А., Жайтапова А.А. Создание образовательно-информационного технопарка как средство социализации сельских школьников.** [Текст] / Б.К. Альмурзаева, О.А. Шункеева, А.А. Жайтапова // *Przegad Wschonioeuropejski*, 2017. – Vol.YIII/ – P. 333-345.

12 **Baikulova A., Akimbekova Sh., Kerimbayeva R., Arzymbetova Sh., Moldagali B. Leveraging digital interactive didactic games to enhance cognitive development in preschool education.** [Text] / A. Baikulova, Sh. Akimbekova, R. Kerimbayeva, Sh. Arzymbetova, B. Moldagali // *E-Learning and Digital Media*. 2024. – Vol. 0(0). – P.1–18 DOI: 10.1177/20427530241261294.

13 **Альмурзаева Б.К., Шункеева О.А., Жайтапова А.А. Современные формы системы оценки в организациях образования Республики Казахстан.** [Текст] / Б.К. Альмурзаева, О.А. Шункеева, А.А. Жайтапова // *Przegad Wschonioeuropejski*, 2017. – YIII/2. – С. 193-205.

14 **Mamytbayeva, Z., Kyakbayeva, U., Azimbayeva, D., Sarybekova, Z. & Daurenbekov, K. Formation of research competence of future teacher educators based on the technology of project training.** [Text] / Z. Mamytbayeva, U. Kyakbayeva, D. Azimbayeva, Z. Sarybekova, K. Daurenbekov // *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 2022 -. Vol.14(3). – P.927-939 DOI: <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7319>.

15 **Summers D., Davletkaliyeva Y., Almurzayeva B. Psychological aspects of motivation and job satisfaction of faculty members: the case of one state University in Kazakhstan.** [Text] / D. Summers, Y. Davletkaliyeva, B. Almurzayeva // *Przegad Wschonioeuropejski*, 2018. – Vol.IX/2. – P.71-83.

16 **Klock, A.C.T., Gasparini, I., Pimenta, M.S., & Hamari, J. Gamification in Inclusive Education for Children with Disabilities: Global Trends and Approaches – A Bibliometric Review.** [Text] / A.C.T. Klock, I.Gasparini, M.S. Pimenta, J. Hamari // *Computers & Education*, 2023. – P.196.

REFERENCES:

1 **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en> (accessed 12 December 2025).

2 **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.** Available at: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (accessed 12 December 2025).

3 **Transforming Education Summit. United Nations.** Available at: <https://www.un.org/en/transforming-education-summit> (accessed 12 december 2025).

4 **Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan na 2020-2025 gody'** [State Program for the Development of Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025]. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 988. (In Russian)

5 **Klock A.C.T. et. al. Gamification towards and alongside equity, diversity and inclusion: Looking back to move forward.** *New Media & Society*, 2024, vol. 26(8), pp. 4523-4544. <https://doi.org/10.1177/14614448241254028>

6 **Mora A., Riera D., González C., Arnedo-Moreno J.A literature review of gamification design frameworks.** *Conference: 7th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-Games)*, Sweden: Skovde, 2015, pp.100-107, DOI: 10.1109/VS-GAMES.2015.7295760.

7 **Abbott D. Games and gamification for personalized and inclusive learning.** *17th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville, Spain: IATED, 2024, pp. 145-152. <https://doi.org/10.21125/iceri.2024.0255>.

8 **Sharritt M. J. Forms of learning in collaborative video game play.** *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2008, vol. 3(2), pp. 97-13. <https://doi.org/10.58459/rptel.2008.397-138>.

9 **Agavelyan R.O., Aubakirova S.D., Zhomartova A.D., Burdina E.I. Otnoshenie uchitelej k inkluzivnomu obrazovaniyu v Kazahstane** [Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan] *Integracija obrazovanija*, 2020, vol.24(1), pp.8-19. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>. (In Russian)

10 **YuNISEF i kazahstanskije urbanisty' rasskazali, kakimi dolzhny' byt' inkluzivny'e detskie ploshhadki. UNICEF Kazakhstan** [UNICEF and Kazakhstani urbanists discussed the concept of inclusive playgrounds.] Available at: <https://www.unicef.org/Kazakhstan> (accessed 12 December 2025). (In Russian)

11 **Almurzaeva B.K., Shunkeeva O.A., Zhajtapova A.A. Sozdanie obrazovatel'no-informacionnogo tehnoparka kak sredstvo socializacii sel'skih shkol'nikov** [The creation of an educational and information technology park as a means of socialization for rural schoolchildren] *Przegad Wschonioeuropejski*, 2017, vol.YIII, pp. 333-345. (In Russian)

12 **Baikulova A., Akimbekova Sh., Kerimbayeva R., Arzymbetova Sh., Moldagali B. Leveraging digital interactive didactic games to enhance cognitive development in preschool education.** *E-Learning and Digital Media*, 2024, vol. 0(0), pp.1–18. DOI: 10.1177/20427530241261294.

13 **Almurzaeva B.K., Shunkeeva O.A., Zhajtapova A.A. Sovremenny'e formy' sistemy' ocenki v organizacijah obrazovaniya Respubliki Kazahstan** [Modern forms of assessment systems in educational institutions of the Republic of Kazakhstan]. *Przegad Wschonioeuropejski*, 2017, vol.YIII/2, pp.193-205. (In Russian)

14 **Mamytbayeva, Z., Kyakbayeva, U., Azimbayeva, D., R., Sarybekova, Z. & Daurenbekov, K. Formation of research competence of future teacher educators based on the technology of project training.** *World Journal on Educational Technology: Current Issues.*, 2022, vol.14(3), pp. 927-939 <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7319>.

15 **Summers D., Davletkaliyeva Y., Almurzayeva B. Psychological aspects of motivation and job satisfaction of faculty members: the case of one state University in Kazakhstan.** *Przegad Wschonioeuropejski*, 2018, IX/2, pp. 71-83.

16 **Klock A.C.T., Gasparini I., Pimenta M.S., Hamari J. Gamification in Inclusive Education for Children with Disabilities: Global Trends and Approaches – A Bibliometric Review.** *Computers & Education*, 2023, 196 p.

Сведения об авторах:

*Керимбаева Рысты Калдыхановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, Таразский университет им. М.Х. Дулати, Республика Казахстан, 080000 г.Тараз, ул. Маяковского 8, тел.: 87024704912, e-mail: risti1971@mail.ru.

Васич Бибигул Келисовна – кандидат педагогических наук, Общество академической деятельности, Сербия, 11000 г. Ниш, ул. Цетиньска, 1А, тел.: +381691722916, e-mail: gallavasic@gmail.com.

*Керимбаева Рысты Калдыхановна** – педагогика ғылымдарының кандидаты, әлеуметтік психология кафедрасының доценті, М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті, Қазақстан Республикасы, 080000 Тараз қ., Маяковский көш. 8, тел.: 87024704912, e-mail: risti1971@mail.ru.

Васич Бибигул Келисовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Академиялық қызмет қоғамы, Сербия, 11000 Ниш қ., Цетиньска көш., 1А, тел.: +381691722916, e-mail: gallavasic@gmail.com.

*Kerimbayeva Rysty Kaldyhanovna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of social psychology, M.Kh. Dulaty Taraz University, Republic of Kazakhstan, 080000, Taraz, 8 Mayakovskiy Str., tel.: 87024704912, e-mail: risti1971@mail.ru.

Vasic Bibigul Kelissovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Society of academic activity, Serbia, 11000, Niš, 1A Cetinska Str., tel.: +381691722916, e-mail: gallavasic@gmail.com.