



ӨРЛЕУ

**Үздіксіз
білім жаршысы
Вести непрерывного
образования**



Республикалық ғылыми-әдістемелік ақпараттық журнал
Республиканский научно-методический информационный журнал

orleu-krg.kz

сәуір-мамыр
маусым 2016
апрель-май
июнь 2016

2(13)

ӨРЛЕУ Үздіксіз білім жаршысы ӨРЛЕУ Вести непрерывного образования

№2(13)/2016

Сәуір-мамыр-маусым

2013 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

Апрель-май-июнь

Издается с 2013 года
Выходит 4 раза в год

*Меншік иесі – «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы
Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты
Собственник – Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области*

Бас редактор – Главный редактор
С.Д.МУКАНОВА,
доктор педагогических наук

Бас редактордың орынбасары
А.А.Мухатаев, канд.пед.наук, доцент

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Г.К. Ахметова	доктор пед. наук, профессор
У.М.Бахтикиреева	доктор филол. наук, профессор (Россия)
М.Ж. Жадрина	доктор пед. наук, профессор
Ж.Ж.Наурызбай	доктор пед. наук, профессор
М.Н. Сарыбеков	доктор пед. наук, профессор
С.Т. Каргин	доктор пед. наук, профессор
Б.А. Жетписбаева	доктор пед. наук, профессор
А.К. Кусаинов	доктор пед. наук, профессор
С.К. Исламгулова	доктор пед. наук, доцент
Л.В. Моисеева	доктор пед. наук, профессор (Россия)
К. Абдикалыков	ответственный секретарь
А.Ж. Мырзахметова	ответственный секретарь

Басуға 15.06.2016 ж.
қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8.
Офсеттік қағазы.
Көлемі 8,75 б.т.
Таралымы 300 дана.
Бағасы келісім бойынша.
Тапсырыс №301

Подписано в печать 15.06.2016 г.
Формат 60x84 1/8.
Бумага офсетная.
Объем 8,75 п.л.
Тираж 300 экз.
Цена договорная.
Заказ №301

Беттеген:
А.А.Разбеков

Адрес редакции: 100019, г. Караганды, ул. Жанибекова, 42
Тел.: +7 7212 41-68-59; **факс:** +7 7212 41-70-10.
Адрес сайта: orleu-krg.kz **E-mail:** ipk.karaganda@mail.ru

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігімен тіркелген
03.05.2013 ж. №13605-Ж мерзімді баспасөз басылымды тіркеуге қойылғаны туралы куәлік
Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.
Свидетельство о постановке на учет периодического печатного издания №13605-Ж от 03.05.2013 г.
© Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области, 2013

Ықпалдасу қырлары: ғылым және білім

Грани интеграции: наука и образование

ШТЕФАН КЕЛЬ. Инклюзивное образование в Казахстане – пройденный путь и открытые вопросы	4
ОМАРГАЗИН Р.Б. Феномен одаренности как предмет философско-аксиологического анализа.....	10
МЫРЗАХМЕТОВА А.Ж. Об изменениях в законодательстве Республики Казахстан в области инклюзивного образования на 2015 – 2016 гг.....	18
НУРСЕИТОВ Д.Ф. Дарындылықты зерттеудің тарихи аспектісі.....	24

Әлемдегі білім берудің заманауи тенденциялары

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

САКАЕВА А.Н. Деятельность учителя по изучению школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.....	28
БОБРОВА В.В., ЯКОВЕНКО И.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной школы с применением инновационных технологий.....	36
АБДЫҚАЛЫҚОВ Қ., АШТАЕВ Т.Б.. Білім алу мүмкіндігі әртүрлі балаларды оқыту мен тәрбиелеуді интеграциялық тұрғыдан дамытудың шетелдік іс-тәжірибесінің тарихы.....	41
TAZHIBAYEVA E.R. Inclusive education in the context of English language teaching.....	46
АШИМХАНОВА Г.С., КУДАРИНОВА Г.С., АЛШЫНБЕКОВА Г.К. Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуда қолданатын электрондық оқулықты қолдану.....	50
ВАЛЬКОВИЧ О.Ф. Специфика социальной адаптации детей в условиях тяжелых нарушений речи.....	54
ТАЖИКЕНОВА М.Б., ЗАРКЕНОВА Л.С., ИЛЬЯСОВА Б.И. Мектепке дейінгі жастағы балаларда кездесетін дисплексияны инклюзиялық топ жағдайында түзету.....	57

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ ДАМУЫ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ИЛЬИНА Н.Ф. Повышение квалификации педагогических работников Красноярского края по проблематике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	63
ZHANBYRBAY KAGAZBAYEV, ZHANAR K. KREKESHEVA. Techniques of critical thinking development when reading and writing in the context of inclusive education.....	70
ДАУПБАЕВА К.Т., ЧУМАКОВА О.Ф. Формирование профессиональных компетенций учителей, реализующих инклюзивную практику.....	76
КУШНИР М.П. О разработке учебной программы краткосрочных курсов повышения квалификации по организации инклюзивного образования.....	80
МАЙБАСОВА У.А. Инклюзивті білім беруде тұлғаны сүйемелдеуге педагогтің дайындығы.....	85

Ашық аудитория: педагогикалық тәжірибеден

Открытая аудитория: из педагогической практики

БИГЕЛЬДИНОВА Б.Н., ФИЛИНОВА Н.А., ЗЕЙНУЛЛИНА С.Х. Возможности андроида R.Bot 100 при обучении детей с особыми образовательными потребностями на уроках географии.....	89
ОМАР Б.С., НОСОВА Г.П. Социальная адаптация дошкольников с особыми образовательными потребностями средствами лекотеки.....	94
САДЫК А.Т. Особенности использования игровой технологии «Кубигород» в логопедической работе с детьми в условиях реабилитационного центра.....	101
АХМЕТКАРИМОВА Г.С. Вечерние школы при исправительном учреждении: теория и практика.....	108
ШАКАРИМОВА Қ.Қ. Мүгедек балаларды қоғамға бейімдеу мәселелері.....	114
АЙМУХАНОВА А.Б., РАУАНДИНА Р.З. Инклюзивті білім беру жағдайында ата-аналарды педагогикалық-психологиялық қолдау.....	119

ҚЫМБАТТЫ ОҚЫРМАН!



Қазақстанның мемлекеттік білім беру саясаты білім алуға сұраныстары ерекше балаларды жалпы білім беретін ұйымдардың оқу-тәрбие үдерісіне біртіндеп енгізуді қолға алып, дәстүрлі жүйенің гуманистік сипаттағы балаласына көшуге басымдылық беруде. Инклюзивті білім беруге құзыретті педагогтарды даярлау үшін арнайы біліктілік арттыру бағдарламалары жасақталып, іске асырыла бастады. Бағдарламалық материалдарды меңгеруде кездесетін қиындықтар ойын технологиясында қолданылатын электрондық құралдар мен андроид R.Bot 100 типтегі роботтардың көмегімен шешіледі.

Денсаулығына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалар біздің қоғамның толыққанды мүшесі екендігі құқықтық тұрғыдан шешілген. Мұндай кемістігі бар балаларды әлеуметтік бейімдеу олардың білім алуға деген ерекше сұраныстарын кешенді түрде зерделеуді және қанағаттандыруды қажет етеді. Инклюзивті білім беру саласындағы ғылым, білім беру және практиканың кірігуі осындай балаларды психология-педагогикалық және дәрігерлік-әлеуметтік сүйемелдеуге ата-аналардың белсенді атсалысуын көздейтін тұжырымдаманы жасақтауға мүмкіндік берді.

Аталмыш нөмірдің материалдары отандық және шетелдік инклюзивті білім берудің әдіснамасы мен тәжірибесі мәселелеріне арналған. Жарияланым авторларының қатарында – Қазақстанның, Ресейдің, Германияның жетекші оқу орындарының ғалымдары мен әдіскерлері, білім беру ұйымдарының басшылары, қазақстандық және беларусь мектеп-интернаттары мен оңалту орталықтарының педагогтары мен тәрбиешілері, Қарағанды облысы бойынша ТҚ БАИ, сондай-ақ Назарбаев зияткерлік мектептері ДБҰ қызметкерлері бар.

Бұл нөмірде сондай-ақ British Council (Британдық Кеңес) қызметкерлерімен әзірленген ағылшын тілі бойынша Learn English Print жаттығуларының жариялануы жалғасын тапқан.

Ізгі тілекпен, С.МУКАНОВА

ДОРОГОЙ ЧИТАТЕЛЬ!

Тенденция к вовлечению детей с особыми образовательными потребностями в обычный учебно-воспитательный процесс определяет государственную образовательную политику Казахстана, что является гуманной альтернативой традиционной системы. Для подготовки компетентных педагогов для системы инклюзивного образования разрабатываются и реализуются учебные программы краткосрочных курсов повышения квалификации. Трудности в усвоении программного материала частично решаются использованием в учебном процессе игровых технологий с помощью электронных учебников и робототехники типа андроид R.Bot 100.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в законодательном аспекте признаны равноправными членами нашего общества. Социальная адаптация детей с разной степенью инвалидности требует комплексного подхода к изучению и удовлетворению их особых образовательных потребностей. Интеграция науки, образования и практики в области инклюзивного образования предлагает концепцию психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с активным участием родительской общественности.

Материалы данного номера посвящены вопросам методологии и практики отечественного и зарубежного инклюзивного образования. Среди авторов – ученые и методисты-практики ведущих вузов Казахстана, Германии и России, руководители организации образования, педагоги и воспитатели казахстанских и белорусских школ-интернатов и реабилитационных центров, сотрудники Карагандинского ИТК, а также АО "Назарбаев интеллектуальные школы".

В этом номере традиционно продолжается публикация упражнений Learn English Print на английском языке, разработанных сотрудниками British Council (Британский Совет).

С уважением, С.МУКАНОВА

УДК 37.014.14

ШТЕФАН КЕЛЬ

Ростокский государственный университет,
г. Росток, Германия
stephan-kehl85@web.de

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ – ПРОЙДЕННЫЙ ПУТЬ И ОТКРЫТЫЕ ВОПРОСЫ

Автор өз зерттеулері негізінде қазіргі кезеңде Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың нәтижелеріне талдау жүргізген. Қазақстанның әлемдік инклюзивті білім беру үдерісіне қосылуына қатысты жасаған негізгі қадамдары нақты көрсетілген, мүгедектіктің медициналық және әлеуметтік модельдері салыстырылған және олардың таралуын айқындаған. Сонымен қатар, зерттеуші, ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарынан алынған сауалнама нәтижелерін талдау негізінде күнделікті шешілуі керек мәселелердің, оның ішінде білім беру саласы да бар, ауқымын анықтап берген.

На основе собственных исследований автор проводит анализ результатов реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан на современном этапе. Раскрываются основные шаги, предпринятые Казахстаном по присоединению к мировому инклюзивному процессу, сопоставляются медицинская и социальная модели инвалидности и определяется степень их распространения в Казахстане. Кроме того, исследователь, на основе анализа результатов анкетирования родителей детей с особыми образовательными потребностями, очерчивает круг проблем, с которыми им приходится ежедневно сталкиваться, в том числе и в сфере образования.

On the basis of his own research, the author analyzes the results of the implementation of inclusive education in the Republic of Kazakhstan at the present stage. The main steps taken by Kazakhstan to join the world of inclusive processes are disclosed, medical and social models of disability are compared, and their distribution in Kazakhstan is determined. In addition, the researcher on the basis of the survey results obtained from the analysis of parents' responses with special educational needs outlines the problems that they face every day, including in the field of education.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, бөлектеу, интеграция, мүгедектік, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, Қазақстан Республикасында білім беру мен ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламасы, мүмкіндігі шектеулі балаларды сүйемелдеу

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, сегрегация, интеграция, инвалидность, дети с особыми образовательными потребностями, Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан, сопровождение детей с ограниченными возможностями

KEYWORDS: inclusive education, segregation, integration, disability, children with special educational needs, the State Programme for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, support for children with disabilities

Сприобретением независимости Республика Казахстан не только начала перестройку своей политической и экономической, но и образовательной системы. Важную роль здесь играет и образование для детей с ограниченными возможностями, в том числе так называемое инклюзивное образование. В отличие от советской системы образования, где

дети с и без особенностей учились отдельно, Казахстан присоединился к международному процессу инклюзивного образования с целью организации совместного обучения всех детей, уважая право каждого ребенка на качественное образование.

Правильное понимание инклюзивного образования нуждается в четком различии похожих понятий, часто встречающихся в контексте инклюзивного образования. Под словом «сегрегация» («segregation») мы понимаем подход специализированных учреждений, в рамках которого дети с особенностями обучаются в различных школах. Это понятие образования детей с ограниченными возможностями, которое применялось исключительно в Советском Союзе, и, следовательно, царило представление, что для каждого вида особенностей требуется отдельный вид образовательного учреждения [1; 393].

Помимо понятия «сегрегация» существуют ещё два понятия, которые часто употребляют как синонимы, хотя их содержание значительно отличается. Здесь речь идёт о понятиях «интеграция» (integration) и «инклюзия» (inclusion). В применении понятия «интеграция» существует разграничение между так называемыми «нормальными» и «анормальными» детьми, которых, не смотря на их совместное обучение, всё-таки чётко отличают по признаку «инвалидности». Следовательно, такое представление требует адаптации самих детей с ограниченными возможностями к нормам общества. Совсем другое понятие содержит слово «инклюзия». В этом понятии нет представления о «нормальных» или «анормальных» детях. Каждый ученик имеет те или иные формы особенностей, что приводит к заключению о том, что разделить их по одному признаку как «инвалидность» невозможно [2], [3].

К сожалению, это особо важное разделение для обсуждения вопроса инклюзивного образования в практической работе не всегда применяется. Например, в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 гг. найдётся без четкой дифференциации также понятие как инклюзивного, так и интегрированного обучения детей с и без ограниченных возможностей [4; 27].

Рисунок 1 – Различие других часто встречающихся понятий в контексте инклюзивного образования



Понятие «инклюзивное образование» тесно связано с социальной моделью инвалидности, а «сегрегация», напротив, медицинской моделью [5]. Медицинская модель оправдывает сегрегацию детей с и без ограниченных возможностей с тем, что «проблема» человека с особенностями находится в самом человеке, потому что инвалидность заключается в индивидуальном причинении вреда. Из этого и следует "правильный" подход решения проблемы инвалидности. Это лечение и медицинское обслуживание. Хотя, социальная модель инвалидности никак не отрицает значение медицинского обслуживания, фокус этого подхода другой. Проблема инвалидности в первую очередь не биологический или индивидуальный, а общественный вопрос, потому что здесь фокус лежит на затруднении (disability) в социуме. Следовательно, не человек с ограниченными возможностями должен адаптироваться к среде, а общество обязано предоставить все необходимые условия для вовлечения всех своих членов, несмотря на их индивидуальные предпосылки. К этому относится, например, предоставление доступной среды, обеспечение материальной базы и равноправное участие

в сфере образования, труда и культуры для всех членов общества.

Таблица 1 – Сопоставление медицинской и социальной модели инвалидности [6; 16]

Модель	Медицинская	Социальная
Человек с инвалидностью рассматривается как	пациент	клиент
фокус	причинение вреда	затруднение
решение	медицинское обслуживание	доступность
проблема	индивидуальная	общественная

Ссылаясь на практические выводы для инклюзивного образования можно сказать, что в инклюзивном образовании не ученик с особенностями должен адаптироваться к школе, но школа к ученику [7; 165]. Это является научным переломом старых представлений о задачах и обязанностях школы и общества.

Казахстан присоединился к международному процессу внедрения инклюзивного образования, ясным выражением которого является ратификация Республикой Казахстан «Конвенции о правах инвалидов» 2015 года, которая подчеркивает права людей с ограниченными возможностями на равноправное участие в обществе, в том числе и на инклюзивное образование [8].

Помимо Конвенции о правах инвалидов Казахстан имеет уже прогрессивную, соответствующую международным стандартам законную базу, защищающую права детей с ограниченными возможностями и дающую им возможность на инклюзивное образование. Кроме того, особенно здесь стоит отметить закон «О специальных социальных услугах» 2012-ого года, с помощью которого усилились возможности обучения и ухода детей с ограниченными возможностями вне интернатов, например, с открытием центров дневного пребывания и укрепленным вовлечением социальных работников в поддержке семей в тяжёлых жизненных ситуациях [9, 130].

Также, Казахстан усовершенствовал систему ранней идентификации (скрининг) детей с особенностями в развитии [10; 69]. Следовательно, возросло количество детей с ограниченными возможностями [11; 2], что в данный момент не является, как часто предполагается, знаком ухудшения состояния здоровья населения, а, наоборот, последствием лучшей идентификации детей с ограниченными возможностями. По международным стандартам, среднее количество детей с особенностями составляет около пяти процентов всех детей в возрасте от 0 до 14 [12; 8]. В Казахстане до сих пор, в зависимости от источника информации — до трёх процентов. Поэтому можно ожидать, что пока не все дети, нуждающиеся в специальной поддержке, идентифицированы.

Кроме улучшенного скрининга, Республика Казахстан предоставляет — особенно по сравнению с соседними странами в Центральной Азии — относительно хорошую материальную базу семьям с ребёнком с ограниченными возможностями, в том числе вспомогательные средства и реабилитационную поддержку.

Благодаря этим совместным стараниям казахстанского правительства, активных родителей, педагогов и гражданского общества в РК в данный момент уже 31,4% учеников с ограниченными возможностями учатся в инклюзивных классах [13; 41]. Но как во всех странах мира, переход к другой системе образования для детей с ограниченными возможностями сопровождается целым рядом трудностей.

Поэтому высокое количество детей с ограниченными возможностями, обучающихся в инклюзивных классах, подлежит двум важным ограничениям. Хотя эта цифра даже больше чем в Германии (25 %) [14; 14-16], большинство (58 – 87 %) этих учеников не получает поддержку в массовой школе [13; 41]. Объяснением этого является факт, что в регионах у детей с ограниченными возможностями часто нет другой возможности на обучение, чем учиться в обычной школе [10; 74]. Но правительство Республики Казахстан признало эту проблему и, следовательно, сопровождение детей с ограниченными возможностями в инклюзивных классах

является определённой целью в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 годы. Но кроме того, в описанную статистическую базу, возможно, не входит доля детей с более тяжёлыми формами интеллектуальных трудностей, которые мало вовлечены в систему образования: по данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) от 12.000 до 55.000 детей получают на дому низкий уровень образования или не получают такового в целом [10; 91]. Также и другие авторы подчеркивают, что всего 54 % детей с ограниченными возможностями (7 – 18 лет) охвачены образовательной системой в РК [13; 39]. Однако, даже если ребёнок с ограниченными возможностями учится официально на дому, обучение три раза в неделю, не только не может соответствовать образовательным и социальным требованиям ученика [интервью 18.05.2016], но и кроме того, часто отменяется из-за разных причин [10; 72; интервью 06.05.2016].

К этим трудностям также относится отсутствие надёжной базы общего количества всех детей с ограниченными возможностями. При этом эти данные отличаются в таком огромном масштабе, что количество меняется с 65.000 в 2015 г. [15] до 155.000 уже в 2006 г. [10; 88]. Но обеспечение всех детей, нуждающихся в специальной помощи, не может быть реализовано без надёжной базы данных об их количестве.

Особо важным периодом в воспитании и обучении всех детей является дошкольный возраст и качество полученного образования [16; 5]. Тем более бросается в глаза, что только 29 % детей с ограниченными возможностями посещают детский сад [13; 38], и недостаток образовательных учреждений [17] и профессиональных кадров приводит к долгим перерывам, когда, например, ребенок после посещения реабилитационного центра остаётся без занятий дома, и это также лишает родителей, в основном мам, возможности работать [интервью 06.05.2016].

Кроме того, низкая посещаемость детей с ограниченными возможностями дошкольных учреждений усложняет раннюю идентификацию нарушения в развитии [18]. При этих условиях развитие ребёнка в первую очередь зависит от стараний и что немало важно финансовых возможностей его родителей, потому что реабилитационные и педагогические меры, которые предоставляются государством, обеспечивают только минимальные потребности детей [интервью 26.03.2016]. Поэтому возникает, по теории советского психолога Льва Выготского, риск развития вторичных осложнений у ребёнка, которые не непосредственно следуют из самого нарушения, но развиваются со временем при отсутствии соответствующего содействия [19; 117].

Чтобы найти подходящее образовательное учреждение для своего ребёнка, родители нуждаются в помощи специалистов, среди них так называемая Психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК) играет очень важную роль. Однако, не все ПМПК активно поддерживают совместное обучение всех детей и, следовательно, не советует родителям выбрать этот вид образования для их ребенка [18; интервью 26.03.2016]. И хотя решения ПМПК по закону Республики Казахстан не могут быть приняты без согласия родителей, преобладающее большинство из них следует их рекомендациям из-за недостатка информации [18].

Это четко показывает, что профессиональная (пере)подготовка экспертов, преподавателей и врачей занимает чрезвычайно важную позицию во внедрении инклюзивного образования. С приобретением независимости Казахстан находится на пути к этому, как показывает, например, открытие Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (ННПЦ КП) в г. Алматы уже в 1992 году. С 1996 года также работает Центр Социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с нарушениями умственного и физического развития (САТР). С 2010 года – общественное объединение Центр адаптации, реабилитации, интеграции и социализации детей с проблемами в развитии (АРИС) [18]. Но, несмотря на их старания, вопрос подготовки кадров остаётся нерешённым [20; 60]. Недостаточная готовность преподавателей, работающих в общих школах, кажется, не подразумевает открытое нежелание обучать детей с ограниченными возможностями, но отражается в неуверенности в обращении с этими детьми [21; интервью 10.03.2016]. Следовательно, приём детей с ограниченными возможностями зависит в первую очередь от

¹Одно возможное объяснение этого заключается в том, что данные собраны различными министерствами, в том числе Министерством образования и науки и Министерством здравоохранения, потому что первое включает в данные только тех детей, которые учатся в системе образования [13; 4].

заинтересованности руководства школ в инклюзивном образовании [интервью 10.03.2016].

Тесно связано с готовностью преподавателей и готовность самого общества. Несмотря на то, что значительный прогресс уже был достигнут, до сих пор людей с ограниченными возможностями не воспринимают как равноправных членов общества [интервью 24.03.2016]. Распространено ещё восприятие детей с ограниченными возможностями как «дефективных» и «неспособных» детей [20; 61]. Как было указано в начале статьи, такое представление противоречит самой концепции «инклюзии» и происходит от «медицинской модели» инвалидности. К этому относится страх родителей и также директоров школ, что дети с ограниченными возможностями ущемляют конкурентоспособность других детей и школы в целом [18]. Но вопреки этим предрассудкам, международные исследования показали, что присутствие детей с ограниченными возможностями не влияет отрицательно на успехи в учёбе других учеников [22; 14]. Также они подтвердили, что дети с задержкой психического развития и интеллектуальными затруднениями достигают лучших результатов в инклюзивном образовании по сравнению со своими сверстниками в специализированных школах [23; 186].

В общей сложности можно сказать, что Республика Казахстан прошла уже большую часть пути к успешному внедрению инклюзивного образования. Нормативно-правовая база поддерживает вовлечение детей с ограниченными возможностями в массовые школы, и альтернативы в системе интернатов развиваются. Следовательно, государство взяло на себя задачу создания условия для инклюзивного образования в 70 % всех школ [4]. Помимо успехов существует ряд задач, решение которых требует применения совместных сил казахстанского правительства, педагогов, родителей и, особо важно, самих людей с ограниченными возможностями. К этим задачам относится: создание надёжной базы данных о количестве детей, нуждающихся в специальной помощи; обеспечение непрерывного образования с раннего возраста детей с ограниченными возможностями с целью идентификации и избегания инвалидности; снижение доли обучающихся, которые мало вовлечены, либо не вовлечены вообще в образовательный процесс; устойчивая и качественная (пере)подготовка специалистов, в том числе дефектологов, педагогов, врачей, психологов. При этом равноправное восприятие и участие людей с ограниченными возможностями является долгосрочной задачей всего общества и не только в Казахстане, но и по всему миру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ШЕК, О. (2005): Социальное Исклучение Инвалидов в СССР. Издательство: «Научная книга», Саратов.
2. SCHOLZ, M. (2007): Integration und Inklusion - zwischen theoretischem Anspruch und Realität. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html> [01.11.2015]
3. HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 2002, 354-361
4. Программа развития образования республики Казахстан. URL: <http://special-edu.kz/files/normbaze/gpro.doc> [04.05.2016]
5. MILES, S. (2000): Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. A Symposium on Development Policy entitled "Children with Disabilities and the Convention on the Rights of the Child" Gustav Stresemann Institute, Bonn, Germany October 27-29, 2000
6. KATSUI, H. (2005): Towards Equality. Creating of the Disability Movement in Central Asia. Helsinki.
7. DEGENER, T. (2009): Menschenrechte und Behinderung. In (Hrsg.) DEDERICH, M.; JANTZEN, W. (2009): Behinderung Anerkennung. S. 160-170. Kohlhammer. Stuttgart
8. UNITED NATIONS (2006): Convention On The Rights Of Persons With Disabilities. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [09.05.2016]
9. AN, S. (2014): The Law on Special Social Services. A case-study of policy

- translation in postsoviet Kazakhstan. In: Transnational Social Review. 4:2-3, 120-136.
10. OECD (2009): Review of national policies for education. Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan 2009. Students with special needs and disabilities.
11. UNICEF (2012): Country Report. Kazakhstan.
12. WORLD HEALTH ORGANISATION (2011): World report on disability. Geneva 8.
13. TOMINI et al. (2014): Situation Analysis of the Children with Disability for the Development of an Inclusive Society in the Republic of Kazakhstan. UNICEF. Astana
14. KLEMM, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Bertelmann-Stiftung.
15. Меры Социальной Поддержки Детей С Ограниченными Возможностями г. Астаны. URL: <http://www.akorda.kz/ru/osnovnie-napravleniya-nacionalnoi-komissii/duhovno-nravstvennoevospitanie/podderzhka-ludyam-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami> [09.05.2016]
16. ROSSBACH, H.-G. & WEINERT, S. (2008): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich. Förderbarkat, Bedeutung, Messung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin
17. ЕРКИБАЕВА, Г: Состояние детей-инвалидов в Казахстане. URL: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/6_128301.doc.htm [11.05.2016]
18. MARKOVA, M. & SULTANALIEVA, D. (2013): Parent Activism in Kazakhstan. The Promotion of the Right to Education of Children with Autism by the Ashyk Alem Foundation. In (eds): ROUSE, M. & LAPHAM, K.: Learning to see invisible children. Inclusion of children with disabilities in Central Asia. Open Society Foundation. New York.
19. KEHL, S. (2012): Lev Semënovič Vygotskij und seine defektologische Konzeption. Lehmanns Media. Berlin.
20. KARGAZHANOVA, A. (2015): Children with special needs in Kazakhstan. Obstacles to ensuring an equal access to education. In: Открытая школа. №07 (148), сентябрь 2015, с. 58-62.
21. МАШИНА, А. (2011): Смогут ли дети-инвалиды учиться в обычных школах? URL: <http://www.nv.kz/2011/12/26/24665/> [11.05.2016]
22. KLEMM, K. & PREUSS-LAUSITZ, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in den Schule der Stadtgemeinde Bremen. Berlin und Essen.
23. MARTSCHINKE, S. et al. (2012): Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung in der ersten Klasse – erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf den sozialen Status und das Selbstkonzept. In: Empirische Sonderpädagogik. 2012, 2, S.183-201.



УДК 37.012.1

Р.Б.ОМАРГАЗИН

Казахский аграрно-технический университет
им. С.Сейфуллина, г. Астана,
omargazin70@mail.ru

ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКО-АКСИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Бұл мақала дарындылық феноменіне арналған. Дарындылықтың әр түрлі анықтамалары берілген, қарастырылып отырған құбылыс феноменінің концептілері бала тұлғасын дамытудың маңызды құраушысы ретінде ұсынылған. Дарындылықты дамыту тиімді қоғамдық дамудың маңызды шарты ретінде айқындалған.

Данная статья посвящена феномену одаренности. Рассмотрены различные определения одаренности и предложены концепты феномена рассматриваемого явления как важной составляющей развития личности ребенка. Развитие одаренности определено как важное условие эффективного общественного развития.

The article is about the phenomenon of giftedness. Different determinations of giftedness are considered and the concepts of this phenomenon as an important part of child's personality development are proposed. The development of giftedness is determined as the main condition of the effective social improvement.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: дарындылық, қабілет, креативтілік, дарынды бала, дамыту, шығармашылық

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одаренность, способности, креативность, одаренный ребенок, развитие, творчество

KEYWORDS: giftedness, ability, creativity, gifted child, development, creation

Усилия видеть и творить все совершеннее и полнее и делают человека в мироздании уникальным существом. В этом умении-усилии – феномен человека... Чтобы выработать меру ценности человеческой жизни – надо уметь видеть, уметь понимать, уметь создавать.
Евгений Богат. Мир Леонардо

В каждом человеке заключается целый ряд способностей и наклонностей, которые стоит лишь пробудить и развить, чтобы они, при приложении к делу, произвели самые превосходные результаты. Лишь тогда человек становится настоящим человеком.
А. Бетель

Феномен одаренности как явление педагогического порядка требует философско-аксиологического, экзистенциального рассмотрения, вскрытия его психологического измерения. Только в этом случае данный феномен получит всесторонний анализ, что позволит применить ценностное измерение и сущностно гуманитарный подход к одаренности в образовательно-педагогическом процессе.

Обозначим, прежде всего, актуальность проблемы одаренности в современной системе образования.

На нынешний момент казахстанское общество переживает большие изменения в своем развитии. Эпоха социально-экономических перемен, вхождение в информационно-техническое пространство, изменение общественного сознания, включение страны в общемировые процессы делает актуальным необходимость создания нового поля образовательной деятельности в Казахстане. Большое влияние на совершенствование всей

системы образования в республике оказывает социальный заказ общества. Говоря об единых образовательных стандартах в современной системе образования, моделью успешного современного человека должна стать творческая, активная личность, способная проявить себя в нестандартных условиях, которая может гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях.

Несомненным является то, что одним из путей решения данной проблемы является создание условий для развития способностей каждого ребёнка. Это может быть и работа с одарёнными и способными детьми, в отношении которых есть серьёзная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их возможностей.

Известно, что актуализированный интерес к проблемам обучения и развития одарённых детей появился на Западе во второй половине прошлого столетия. Он выразился в создании Всемирного совета по таланту и одарённости детей, первая конференция которого состоялась в Лондоне в 1975 году. До сих пор данный Совет координирует проекты по изучению психологической природы одарённости, подготавливает специалистов по изучению одарённых детей. Под эгидой Всемирного совета по таланту и одарённости детей проводятся Международные конференции, посвящённые проблемам выявления и изучения одарённых детей.

В советской педагогике проблеме одаренности тоже уделяли внимание. Например, педагогические идеи Л.С. Выготского о развитии путём освоения культурного наследия человечества, теория В.Н. Левитова о выявлении предрасположенности субъекта к той или иной деятельности, а также концепт «проблемного обучения» А.М. Матюшина и идея развития человека через создание условий его творческой деятельности у Н.Ф. Талызиной.

Как говорилось выше, проблема работы с одаренными детьми чрезвычайно актуальна для современного казахстанского общества. Актуальна потому, что полное раскрытие способностей и талантов ребёнка важно не только для самого подрастающего субъекта, но и для общества в целом: новому обществу нужны люди с нестандартным мышлением, так как они умеют ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему. Поэтому, если мы строим новое общество, то и люди там должны быть инициативные, творческие, заинтересованные, умеющие думать и действовать эффективно. Следовательно, одной из главных проблем образования сегодня ставится личность и её потенциальные возможности.

Если же попытаться вывести сущность феномена одарённости, то, как ни странно, однозначного ответа по этому вопросу нет. На этот счёт выдвигается много вариантов определения. Например, одаренность «это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1; 86].

Наиболее понятным является выражение психолога К.К. Платонова: «Одаренность – генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии» [2; 53].

В популярной и принимаемой большинством современных специалистов – Идее – Концепции человеческого потенциала американского психолога Джозефа Рензулли [3; 36] одаренность представляет собой сочетание трех характеристик:

- интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень);
- творческой;
- настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу).

Согласно теории Рензулли, одаренность – это комплекс, включающий все три характеристики. Рассмотрим эти характеристики более подробно.

Начнем, прежде всего, с интеллектуальной одаренности. Вплоть до середины XX века одаренность определяли исключительно по специальным тестам интеллекта (IQ). Эта практика вызвала много споров. Так вычисленный на основе результатов ответов по специальным тестам коэффициент интеллекта оказался недостаточно эффективным в педагогической практике и в особенности как основание для прогнозирования будущих достижений. Как свидетельствовали многолетние исследования, высокий коэффициент интеллекта, проявленный в детстве, мало что говорит о том, станет ли ребенок выдающимся

ученым, художником, руководителем.

Теперь перейдем к такому явлению как творческая одаренность. Одним из первых практиков, кто обнаружил, что интеллектуальная одаренность не может рассматриваться как универсальная личностная характеристика, был американский ученый Э.П. Торренс. Наблюдая за своими учениками, он пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности не те дети, которые хорошо учатся, и не те, кто имеет очень высокий коэффициент интеллекта (IQ). Точнее, такие показатели, как учебная успешность и высокий интеллект, могут присутствовать, но они не являются обязательными гарантами будущих и настоящих успехов в жизни. Для творчества, а именно это требуется от талантливого человека в любой сфере, необходимо нечто другое, а именно предрасположенность и расположенность к творчеству.

Креативность является одной из важнейших характеристик одаренности. Расположенность к творчеству - высшее проявление активности человека, креативность есть способность создавать нечто новое, оригинальное. Расположенность к творчеству представляет, прежде всего, особый склад ума. Важное значение в творческом процессе имеют воображение, интуиция, неосознаваемые компоненты умственной активности. В материалах исследований психологии творчества, проведенных в последнее время, содержатся довольно много параметров, характеризующих это свойство личности. У Э.П. Торренса их четыре: беглость, оригинальность, гибкость, разработанность. «Креативность - пишет Э.П. Торренс - это значит копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее» [4; 73].

Рассмотреть категорию мотивации позволит теория Богоявленской Д.Б. и Шадрикова В.Д. В разработанной ими «Рабочей концепции одаренности» они предлагают рассматривать одаренность в двух основных аспектах: "могу" и "хочу" [5; 89]. То есть речь идет о таком явлении как мотивация. Мотив (от французского «motif» – «побудительная причина») – психическое явление, становящееся побуждением к деятельности. При решении педагогических задач важно не только то, что делает ребенок, но и то, зачем он это делает, что движет им, что заставляет его действовать. Исследователи во всех странах мира изучают проблему мотивации учения, поведения, деятельности, иначе говоря, ищут ответ на вопрос «зачем это нужно ребенку?».

Одаренные дети характеризуются тем, что в основе их деятельности доминируют мотивы. Важные аспекты этой проблемы вскрыты в исследованиях психологов В.Э. Чудновского и В.С. Юркевича. Они отмечают, в частности: «... умственная работа, выполняемая не в результате долга..., а потому, что хочется самому, то есть по потребности, обязательно связана с деятельностью центра положительных эмоций» [6]. Этот выявленный экспериментально факт дополнен утверждением о том, что лишь деятельность мотивированная таким образом, содействует развитию данных способностей.

Эта мысль многократно подчеркивалась многими зарубежными и отечественными последователями. С точки зрения воспитания многие последователи приняли точку зрения, согласно которой ключевой характеристикой потенциала личности следует считать не выдающийся интеллект или высокую креативность, как считалось ранее, а ее мотивацию. Так, например, Р.М. Грановская и Ю.С. Крижанская пишут: «Люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие собственную, личностно-значимую задачу, оказываются, в конечном счете, более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные» [7; 43]. Это значит, что максимально реализует свой потенциал, а, следовательно, и достигает высот чаще не тот, кто был более развит, а тот, кто был более настойчив, кто упорно шел к выбранной цели.

Исходя из вышесказанного, предоставляется возможным определить одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Известно, что наиболее заметна одаренность у детей. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями или имеет

внутренние послышки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности.

К признакам одаренности детей можно отнести следующие показатели:

- способность к быстрому усвоению материала и отличная память;
- любопытство, любознательность, стремление к знаниям;
- высокая личностная ответственность;
- высокие интеллектуальные способности;
- высокие творческие способности;
- самостоятельность суждений;
- позитивная Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой [8; 122].

Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников. Психофизиологические исследования показали, что у таких детей повышена биохимическая и электрическая активность мозга. Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Многие одаренные дети с удовлетворением читают словари и энциклопедии, продумывают слова, должные, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей. Одаренных детей также отличают повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи.

В целом, можно сказать, что одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Их отличает способность классифицировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умение ставить вопросы чаще всего привлекают внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие «вундеркинды» с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должные, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. При этом трудности не заставляют их отклоняться. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ. Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. К этому нужно прибавить и степень погруженности в задачу.

В силу небольшого жизненного опыта такие дети часто затевают предприятия, с которыми не могут справиться. Им необходимо понимание и некоторое руководство со стороны взрослых, не следует акцентировать внимание на их неудачах, лучше попробовать вместе еще раз.

Одаренным и талантливым детям свойственны следующие черты:

– сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано. Личные системы ценностей у одаренных детей очень широки.

– остро воспринимают общественную несправедливость. Устанавливают высокие требования к себе и к окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию

и природу.

- не могут четко развести реальность и фантазию.
- хорошо развито чувство юмора. Талантливые люди обожают несообразности, игру слов, «подковырки», часто видят юмор там, где сверстники его не обнаруживают. Юмор может быть спасительной благодатью и здоровым щитом для тонкой психики, нуждающейся в защите от болезненных ударов, наносимых менее восприимчивыми людьми.
- одаренные дети постоянно пытаются решать проблемы, которые им пока «не по зубам». С точки зрения их развития такие попытки полезны.
- для одаренных детей, как правило, характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий.
- чрезвычайно восприимчивы к неречевым проявлениям чувств окружающими и весьма подвержены молчаливому напряжению, возникшему вокруг них [9; 76].

Представление о том, что одаренные дети должны поражать взрослых своими яркими способностями, невероятным для их возраста объемом знаний и умений – такое представление идет из глубины веков и отражено в самой этимологии слова «одаренность». Одаренность – от слова «дар», (дар природы, Божий дар). В казахском языке слово «қасиет» означает «способность», «қасиетті» означает «способный», «предрасположенный к чему-либо». Кстати, такое понимание есть и в других языках, в частности, в английском. Там «одаренность» – «giftedness» от слова «дар» – «gift».

Несомненно, человеческое мышление, способность к творчеству – величайший дар природы. Очень важно понимать, что даром этим природа отмечает каждого человека. Возникает вопрос, если каждый ребенок одарен от природы, то почему большинство детей в наших школах неспособны к обучению? Неужели природа свои дары не делит поровну и кого-то награждает щедро, не скупясь, а кого-то обходит стороной. Постараемся найти ответ и на этот вопрос. Для выяснения сути понятия «одаренность» кратко остановимся на таких понятиях, как способности и задатки.

Понятие «одаренность» имеет несколько различных значений. Мы будем рассматривать термин «одаренность» в наиболее употребительном его значении.

Одаренность – это высокий уровень развития каких-либо способностей, а одаренные дети, соответственно, дети с достаточно высокоразвитыми способностями. Способности – это способы выполнения деятельности. Не отдельные приемы, а глобальные, фундаментальные способы. От природы способностей нет, и не может существовать – ведь способы необходимо каждому человеку выработать, приобрести каким-то образом, прежде всего в деятельности [10; 97].

Задатки – это реальные особенности мозга, которые, развиваясь, превращаются (а могут и не превратиться) в способности. По аналогии задатки – семена будущего растения, которые могут сами по себе быть лучше или хуже, но об их качестве мы можем судить лишь после того, как из них что-либо вырастет.

При каких условиях задатки развиваются в способности? В педагогических институтах усиленно вбивают в головы студентов, что для развития способностей нужна соответствующая деятельность.

Уверовав в то, что способности развиваются в деятельности, родители водят своих чад в кружки, студии, группы развития, где детей обучают профессиональные педагоги. В школе не идет у ребенка что-то, значит надо с ним заниматься, развивать его способности. И вот с ребенком проводятся дополнительные занятия, нанимаются репетиторы. Опыт показывает, что толк от занятий бывает не чаще, чем в одном случае из десяти. А способности развиваются и того реже. Чаще всего, это напрасная трата сил, времени и денег.

Так что, не заниматься с ребенком? Напротив, заниматься, обязательно заниматься, но соблюдая определенные условия. Оказывается, способности вырастают, развиваются из задатков при одном обязательном условии. Деятельность, которой занимается ребенок, должна быть связана с положительными эмоциями, иначе говоря, приносить радость, удовольствие. Есть эта радость – задатки развиваются, нет радости от умственной деятельности – способностей не будет.

Если много заниматься с ребенком, то его можно чему-то научить, можно даже добиться хороших отметок, но чтобы развивались его дарования, нужно, чтобы ему самому нравилось это делать. Сами по себе длительные занятия, проводимые без желания ребенка, бесполезны, либо просто вредны, так как деятельность по принуждению увеличивает отрицательное отношение к ней. Это не значит, конечно, что учение должно быть только радостью. Чем старше ребенок, тем больше элементов обязательности необходимо вводить в учение. Но начало, когда ученье только начинается, должно обязательно быть приятным, радостным для ребенка. Иначе ни о каких способностях не приходится говорить.

Кроме того, в дошкольном и младшем школьном возрасте, все зависит от любви к умственной деятельности или, точнее, от познавательной потребности ребенка. Чем ярче она проявляется в ребенке, тем больше вероятность высоких способностей.

Если способности от природы никому не даются, и их надо развивать, то познавательная потребность – это действительно дар, которым награжден каждый. В пять – шесть лет одаренного ребенка сразу видно, он отличается от других, но вот в два – три года понять, по какому пути развивается ребенок, как обыкновенный или как одаренный, чаще всего невозможно. В принципе, практически у каждого здорового ребенка в раннем возрасте высокая познавательная потребность.

В целом, потребность в познании является настоящим двигателем в развитии способностей. Это связано не только и даже не столько с тем, что эта потребность обеспечивает добычу знаний, то, что называется расширением кругозора, но еще и с тем, что для развития способностей необходимо, чтобы умственная деятельность протекала на фоне ярко выраженных положительных эмоций – чувства радости, удовольствия, если хотите – интеллектуального восторга. Познавательная потребность как раз обеспечивает такой фон. И именно потому, что при наличии удовольствия от умственной деятельности развитие способностей происходит почти незаметно, быстро и легко. При отсутствии таких эмоций способности не удастся развить за долгие часы напряженной умственной работы.

И еще один интересный момент в рассмотрении феномена одаренности. Э.П. Торранс, наблюдая за своими воспитанниками, он пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности не те дети, которые хорошо учатся, и не те, кто имеет очень высокий коэффициент интеллекта (IQ). Точнее, показатели учебной успешности и высокого интеллекта могут присутствовать, но они не являются обязательными гарантами будущих и настоящих успехов в жизни. Для творчества, а именно это требуется от талантливого человека в любой сфере, необходимо нечто другое.

Э.П. Торранс одним из первых разработал методики для выявления творческих способностей детей. Испытания продемонстрировавших высокий коэффициент интеллекта после появления его работ стали дополнять специальными испытаниями уровня творческих способностей. Они получили наименование тестов креативности. В ходе дальнейших исследований выяснилось, что для реализации личности в творчестве необходимо особое сочетание уровней развития логического (или конвергентного мышления, выявляемого обычно по тестам интеллекта) и творческого мышления [4; 129].

Сконцентрировав усилия одаренного ребенка на каком-то одном виде деятельности (музыка, изобразительное искусство, шахматы и др.) часто можно добиться выдающихся результатов, значительно превосходящих обычные представления. История человечества свидетельствует о том, что в редких случаях это оказывалось полезным для развития ребенка в будущем и позволяло ему реализоваться в дальнейшем как выдающемуся специалисту (В.А. Моцарт, К. Гаусс и др.). Значительно чаще встречались ситуации, когда ранняя специализация приводила к негативным последствиям. Поэтому педагоги и родители, не стремящиеся утвердиться как «выдающиеся» воспитатели за счет одаренных воспитанников, ориентируются не на узкую специализацию одаренного ребенка, а, наоборот, на максимальное расширение круга его интересов.

Лишившись в результате «выдающегося юного поэта» (музыканта, математика, шахматиста, художника и др.), а вместе с ним и воплощения собственных честолюбивых педагогических надежд, мы обычно приобретаем несравненно больше – всеобщее

развитого одаренного ребенка, который, попробовав многое в раннем возрасте, делает осознанный выбор приложения определенного вида своей одаренности к чему-то в более старшем возрасте.

Приведем примеры из истории о возрасте раскрытия одаренности у известных персон в мире искусства и науки. Так, музыкальная одаренность у Моцарта проявилась в 3 года, у Ф.И. Гайдна – в 4 года, у Мендельсона – в 5 лет. У С. Прокофьева музыкальная одаренность проявилась в 8 лет, у Шуберта – в 11 лет, у К.М. Вебера – в 12 лет, у Л. Керубини – в 13 лет. Математическая одаренность проявилась у Б. Паскаля, Г.В. Лейбница, И. Ньютона, Ж.Л. Лагранжа, К.Ф. Гаусса, Э. Галуа – в 20 лет. Художественная одаренность проявилась у И.Е. Репина и В.А. Серова в 6 лет, у Рафаэля и Ж.Б. Греза – в 8 лет, у Ван Дейка и Джотто – в 10 лет, у Микеланджело – в 13 лет, а у Альбрехта Дюрера – в 15 лет.

Если говорить о соотношении гениальности и одаренности, то гений проявляется во всесторонней одаренности человека, но при этом какое-либо занятие получает наибольшее развитие и накладывает отпечаток на все другие одаренности личности. В качестве примера здесь можно привести гения аль-Фараби, который был ученым-универсалием. В его научных изысканиях присутствовали математика, логика и философия, геометрия, физика, естественные науки, музыка, поэзия. Но господствовала философия, что наложило отпечаток своеобразия на его научное творчество. Леонардо да Винчи также отличался универсальным складом ума и творчества. В его изысканиях присутствовали водная и военная инженерия, минералогия, пиротехническое искусство, химия, астрология, живопись, скульптура, анатомия, поэзия. Но приоритетным занятием было инженерное дело, а именно изобретательство, что придало неповторимость и своеобразие на все его творчество и изыскания. Поэтому художественное творчество Леонардо наполнено инновациями не только в манере письма картин, но и в поиске средств выражения и в отыскании новых красок.

Концепций одаренности, созданных различными учеными, великое множество и разнообразие. Подходы к проблеме одаренности отличает качественный плюрализм настолько, что в их описаниях нередко могут заблудиться даже профессиональные психологи и педагоги-теоретики. В своей статье автор попытался облегчить понимание одаренности, обратившись к популярным и принимаемым большинством современных специалистов взглядам на проблему развитие детской одаренности. Тем не менее, хотелось бы остановиться на мысли, что успешное развитие общества во многом зависит от степени раскрытия способностей подрастающего поколения и педагогически грамотного подхода к феномену одаренности в системе образования и воспитания. Интеграция современного Казахстана с сообществом наиболее развитых стран мира в немалой степени зависит от раскрытия человеческого потенциала и реализации потенциала одаренности в юных гражданах Республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. – СПб: Кристалл, 1996. – 463 с.
2. Психология одаренности детей и подростков» /под ред. Н. С. Лейтеса. М., 2000. – 416 с.
3. Renzulli J.S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, 1978. – p. 180-184, 261.
4. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. Princeton, N. Y., 1966. – 95 pp.
5. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. – М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2004. – 188 с.
6. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. – М., 1999. – 96 с.
7. Психология одаренности: от теории к практике /под ред. Д. В. Ушакова. – М, 2000. – 128 с.
8. Дружинин В.М. Психология общих способностей. СПб: Питер, 2007. – 368 с.
9. Семенов И.Н. Возрастные особенности одаренных детей. // Инновационная деятельность в образовании. – 1994. – №1. – С. 56-64.
10. Кулемзина А.В. Детская одаренность: психолого-педагогическое исследование. – Томск, 1999. – 343 с.



БАЙҚАУ ЖЕҢІМПАЗДАРЫН ҚҰТТЫҚТАЙМЫЗ!

ПОЗДРАВЛЯЕМ ПОБЕДИТЕЛЕЙ КОНКУРСА!

23 – 24 маусымда Павлодар қаласында республикамыздың 122 педагогі қатысқан «Білім бередугі инновациялар мен іс-тәжірбелер: заман талабы» аты II Республикалық педагогикалық оқулар өткілді.

Педагогикалық форумды өткізудің бастамашылары – Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі мен «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ.

II Республикалық педагогикалық оқулардың қорытынды кезеңінде Қарағанды облысы педагогикалық қызметкерлерінің құрама командасы 5 жүлделі орындарға ие болды.

Жеңімпаздары I дәрежелі Диплом Орта білім

Сейтбек Медет Мешітбекұлы – Жезқазған қаласы білім бөлімінің әдістемелік кабинет әдіскер,
Муханова Куралай Аблайхановна – Жезқазған қаласы білім бөлімінің әдістемелік кабинет меңгерушісі

II дәрежелі Диплом

Мектепке дейінгі білім және тәрбие

Чжао Светлана Бекетовна – Қарағанды қаласының «Балақай» балабақшасының директоры

III дәрежелі Диплом

Қосымша білім беру

Жанул Асан Мухамбетрахымұлы – Жезқазған қаласының №8 гимназиясының физика пәні мұғалімі

III дәрежелі Диплом

Техникалық және кәсіптік білім беру

Нагирный Владимир Николаевич – Абай көпсалалы колледжі директорының оқу-өндірістік жұмысы жөніндегі орынбасары

III дәрежелі Диплом

Жоғары білім

Жекебаева Ботакоз Абдрахмановна – Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің бастауыш білім беру педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының доценті

Жеңімпаздар дипломдармен және ақшалай сыйақылармен марапатталды.

Педагогикалық оқулардың жеңімпаздарын құттықтаймыз!

Жаңа жетістіктер мен жемісті еңбек тілейміз!

23 – 24 июня 2016 г. в городе Павлодаре состоялись II Республиканские педагогические чтения «Инновации и опыт в образовании: вызовы времени», участие в которых приняли 122 педагога республики.

Инициаторы проведения педагогического форума – Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу».

Команда педагогов в заключительном этапе II Республиканских педагогических чтений завоевала 5 призовых мест.

Победители конкурса Диплом I степени Среднее образование

Сейтбек Медет Мешітбекұлы – методист отдела образования города Жезказған
Муханова Куралай Аблайхановна – заведующая методическим кабинетом в отделе образования города Жезказған

Диплом II степени

Дошкольное обучение и воспитание

Чжао Светлана Бекетовна – директор детского сада «Балақай» города Караганды

Диплом III степени

Дополнительное образование

Жанул Асан Мухамбетрахымұлы – учитель физики гимназии № 8 города Жезказған

Диплом III степени

Техническое и профессиональное образование

Нагирный Владимир Николаевич – заместитель директора по учебно-производственной работе Абайского многопрофильного колледжа

Диплом III степени

Высшее образование

Жекебаева Ботакоз Абдрахмановна – доцент кафедры педагогики и методики начального обучения Карагандинского Государственного Университета им. академика Е.А. Букетова

Победители награждены дипломами и денежной премией.

Поздравляем победителей Педагогических чтений! Желаем новых достижений и взлетов!

УДК 37.014.15

А.Ж.МЫРЗАХМЕТОВА

Филиал АО «Национальный центр повышения
квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации
по Карагандинской области, г.Караганда
asselm-80@mail.ru

ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА 2015 – 2016 ГГ.

Мақалада Қазақстан Республикасында 2015 – 2016 жж. алғашқы жарты жылдығында қабылданған инклюзивті білім беру саласындағы нормативтік-құқықтық базаның өзгерістері мен толықтыруларына шолып қарау жасалынған. Автор Қазақстан Республикасының "Білім туралы" Заңына, Қазақстан Республикасында білім беру және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына, Қазақстан Республикасы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына енгізілген жаңартылған білім беру мәселелеріне ерекше көңіл бөлген.

В статье представлен обзор изменений и дополнений в области инклюзивного образования в нормативно-правовой базе Республики Казахстан, принятых в 2015 – первой половине 2016 гг. Автором уделено особое внимание на обновление содержание, внедряемое в трех основных документах: Закон Республики Казахстан «Об образовании», Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 гг. и Государственный общеобязательный стандарт образования.

The article presents an overview of the changes and additions in the inclusive education area in the legal system of the Republic of Kazakhstan approved in 2015 – the first half of 2016. The author paid special attention to the content of the update, implemented in three main documents: the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education", State Program for Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2016 – 2019 years and State obligatory standard of education.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, "Білім туралы" Қазақстан Республикасының Заңы, Қазақстан Республикасында білім беру және ғылымды дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, Қазақстан Республикасы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, Закон Республики Казахстан «Об образовании», Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 гг., Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан

KEYWORDS: inclusive education, the Law of the Republic of Kazakhstan "On education", State Program for Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2016 – 2019 years, State general education standards of the Republic of Kazakhstan

Инклюзивное образование – это одно из самых важных и масштабных по значимости изменений, происходящих в современном казахстанском обществе. Смысл инклюзивного образования заключается в том, чтобы сделать образование доступным и открытым для каждого человека независимо от его особых потребностей и индивидуальных возможностей. Важным для понимания природы инклюзивности является утверждение ЮНЕСКО о том, что «инклюзивное образование – это динамически развивающийся процесс». Не факт, не событие, не отчетный показатель, а процесс развития и изменения политики,

культуры и практики образования на основе принципов инклюзии [1; 12].

Право всех детей на образование гарантируется нашим государством в его главном законе – Конституции Республики Казахстан. Кроме того, ратифицировав в 1994 году Конвенцию ООН о правах ребенка, Казахстан принял на себя обязательства по обеспечению ребенка с нарушениями и проблемами здоровья правом доступа к услугам в области образования, вовлечению его в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие [2].

Однако, на этом процесс не остановился. В течение всего последующего периода в Казахстане совершенствуется нормативно-правовая база по реализации инклюзивного образования на практике. Это явилось результатом того, что в 2016 году Казахстаном были ратифицированы Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования и Конвенции о правах инвалидов. Основные положения конвенций были обозначены в законодательстве страны в виде изменений, принятых за последний год. Это связано с тем, что доступность качественного обучения для всех на основе полного равенства в зависимости от способностей и желания каждого должны быть реализованы на всех уровнях казахстанского образования.

В этот период были приняты новые документы или внесены изменения и дополнения в базовые, в частности, Закон Республики Казахстан «Об образовании», Государственная программа развития образования и науки на 2016 – 2019 гг., Государственный общеобязательный стандарт образования. Целью настоящей статьи является обзор изменений в нормативно-правовой базе Республики Казахстан в области инклюзивного образования, принятых в 2015 – первой половине 2016 г.

Закон, определяющий государственную политику в области образования и направленный на обеспечение конституционного права граждан на образование, – Закон об образовании – разграничивает компетенцию и ответственность в области образования органов государственной власти разных уровней, регламентирует организацию и функционирование системы образования [3; 41]. Закон Республики Казахстан «Об образовании» был принят в 2007 г. Особенность данного закона заключается в том, что это достаточно динамичный и постоянно дополняемый документ в зависимости от социальной и образовательной политики государства. Изначально Закон «Об образовании» уже имел в своем содержании элементы инклюзии, свидетельством этого являются утвержденные принципы государственной политики в области образования (Статья 3): п.1 – «равенство прав всех на получение качественного образования» и п.3 – «доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица». Безусловно, данные принципы очень важны для системы образования и для общества в целом. Однако, не имея под собой материально-технической базы, без принятия механизма их реализации, они, в большей степени, оставались декларативными.

В связи с этим, 13 ноября 2015 года были приняты изменения в Закон «Об образовании», касающиеся непосредственно внедрения инклюзивного образования. Так, например, в статье 1 пересмотрено определение понятия «инклюзивное образование» (Таблица 1).

Мы видим, что здесь идет переориентация от применения определения «лица с ограниченными возможностями» к «лицам с особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями». С одной стороны, с изменением подхода к определению субъектов инклюзивного образования происходит расширение категорий лиц, относящихся к инклюзии. Так, согласно определения Всемирной организации здравоохранения к категориям детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) относятся талантливые и одаренные дети; дети этнических и языковых меньшинств; населения, проживающего в сельской местности; дети из семей с малым достатком, семей мигрантов, беженцев; дети с ограниченными возможностями в развитии, в том числе дети-инвалиды и другие уязвимые слои общества. Таким образом, признается право всех этих групп на доступ к всеобщему образовательному процессу.

Таблица 1 – Определение понятия «инклюзивное образование» в старой и новой редакции Закона Республики Казахстан «Об образовании» 2007 г. [4]

Старый вариант	Новый вариант
Инклюзивное образование – совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий	Инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей

С другой стороны, наблюдается отход от использования определения с негативным оттенком к более нейтральному. Данные изменения в подходе к определению инклюзивного образования в целом свидетельствуют о принципиальном изменении понимания сущности инклюзии. Это позитивный момент, который говорит о четкой и осмысленной государственной политике по реализации принципов инклюзии в области образования на территории Республики Казахстан.

Кроме того, в Закон также было внесено дополнение в статью 56 п. 3, которое гласит, что «Государственные общеобязательные стандарты образования разрабатываются с учетом инклюзивного образования» [4]. Это ключевой аспект, свидетельствующий о том, что теперь государственные общеобязательные стандарты образования всех уровней должны быть выстроены в логике инклюзивного образования. И действительно, проанализировав содержание государственного стандарта, мы убедились в этом. В таблице 2 представлены результаты контент-анализа содержания Государственного общеобязательного стандарта по всем уровням образования, начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским уровнями. Мы ставили задачу выявления не количественного аспекта упоминания понятия «инклюзии» в стандарте, а именно качественного, т.е. определение на каких уровнях образования и в каком контексте идет внедрение элементов инклюзивного образования.

Таблица 2 – Контент-анализ содержания Государственного общеобязательного стандарта Республики Казахстан № 1080 от 23 августа 2012 года (с дополнениями и изменениями на 2015–2016 гг.) [5, 6]

Содержание Уровень образования	Определе- ние понятия инклюзивного образования	Задачи государст- венного стандарта в условиях инклюзии	Вариативность типовых и учебных рабочих планов, учебных программ при подготовке лиц с ООП	Единые требования к материально- техническому и информационно- коммуникацион- ному обеспечению образовательного процесса	Возможность выстраи- вания индивидуаль- ной траектории развития обучающихся с ООП
Дошкольное воспитание и обучение	+	+			
Начальное образование	+	+	+		
Основное среднее образование	+	+		+	+

Общее среднее образование	+	+		+	+
ТиПО	+		+		
Послесреднее образование					
Высшее образование	+				
Послевузовское образование					

Таким образом, на основании данных таблицы 2, мы видим, что государственный общеобязательный стандарт по всем уровням (кроме послесреднего и послевузовского) имеет в своем содержании элементы инклюзии. Разберем их.

Определение понятия «инклюзивное образование» встречается в стандарте шести уровней из восьми. Данное определение устанавливает единое понимание сущности инклюзивного образования, которое необходимо для выработки единого подхода к его реализации.

Задачи государственного стандарта в условиях инклюзии.

В рамках дошкольного воспитания и обучения из обозначенных задач две содержат элементы инклюзии. Первая задача – «создание условий для инклюзивного образования детей с особыми потребностями» [5]. Безусловно, это нововведение, так как данное новшество теперь касается абсолютно любого дошкольного учреждения в независимости от того является ли оно специальным или нет.

Вторая задача – «обеспечение психолого-педагогической консультационной поддержки родителей, повышение их компетентностей в вопросах развития детей, охваченных и не охваченных дошкольным воспитанием и обучением». Данное положение законодательно закрепляет уже существующие нормы, которые определяют создание консультационных пунктов, в частности на базе дошкольной организации [7]. Целью деятельности таких пунктов является оказание адресной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей раннего и предшкольного возраста, посещающих и не посещающих дошкольную организацию. В рамках деятельности консультационных пунктов планируется обеспечить индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение семей, обогатить их воспитательный потенциал, осуществлять работу по своевременному выявлению детей, имеющих отклонения в развитии, а также проводить развивающую работу с детьми.

В рамках начального, общего и основного среднего образования задачи, лежащие в плоскости инклюзии, направлены на «создание благоприятных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся и потребностей в получении дополнительных образовательных услуг» [7]. На наш взгляд, это возможно будет осуществить через выстраивание индивидуальной траектории развития обучающихся с ООП. Это связано с тем, что ожидаемые результаты обучения конкретизируются в целях обучения по разделам каждого учебного предмета. Таким образом, система ожидаемых результатов обучения создает возможность для выстраивания индивидуальных траекторий развития обучающихся, в том числе обучающихся с ООП, и поэтапного продвижения их к достижению долгосрочных целей обучения на «выходе» из организации общего среднего образования.

Следующие изменения коснулись начального образования и ТиПО, и связаны они с вариативностью типовых и учебных рабочих планов, учебных программ при подготовке лиц с особыми образовательными потребностями. Думается, что такая возможность позволит в первом случае (начальное образование) педагогам и специалистам школы совместно с родителями с учетом личных интересов и индивидуальных потребностей ребенка выработать

индивидуальный образовательный маршрут, который позволит создать благоприятные условия для обучения и удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся в получении дополнительных образовательных услуг.

В техническом и профессиональном образовании вариативность типовых учебных планов и программ позволит учащимся с особыми потребностями самостоятельно определять свой образовательный маршрут. В целях создания условий для лиц с особыми образовательными потребностями планируется разработка учебных планов по специальностям, а также перечня специальностей для обучающихся с особыми образовательными потребностями. В целях обеспечения равного доступа к образованию в колледжах будет проведена апробация программы инклюзивного образования [8].

Таким образом, можно отметить, что содержание нормативно-правовой базы Республики Казахстан в области образования вполне отвечает современным мировым тенденциям, а именно признание в качестве важнейшего права – права человека, в данном случае, ребенка, на защиту от всех форм дискриминации в сфере воспитания и обучения, что соответствует общецивилизационным гуманистическим тенденциям. Основными особенностями рассмотренных нормативно-правовых документов являются переориентация образовательных приоритетов в сторону личностных потребностей ребенка и отказ от социального заказа на формирование личности ребенка и принятие задач системы образовательных стандартов мирового уровня.

Однако, несмотря на это, остается еще много проблем в реализации инклюзивного образования. В связи с этим, в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 гг. обозначены основные направления развития системы образования и науки, а также пути достижения целей и задач, в том и числе и в области инклюзии. Необходимо отметить, что эта программа является пересмотренным и дополненным вариантом предыдущей Государственной программы развития образования на 2011 – 2020 гг.

Среди проблем образовательной системы, указывающихся в Государственной программе, называется недостаточное развитие инклюзивного образования. В частности, актуальной остается проблема включения в образовательную среду детей с особыми образовательными потребностями в развитии на всех уровнях образования. Имеется потребность в создании «безбарьерной» среды в организациях образования, в педагогах со специальным образованием и методическом сопровождении, дефицит квалифицированных специалистов – дефектологов, логопедов и психологов, необходима организация консультационного сопровождения родителей, отсутствуют механизмы трудоустройства студентов с особыми образовательными потребностями и др.

В таблице 3 представлены целевые индикаторы в рамках обеспечения равного доступа к качественному обучению в Республике Казахстан на 2016 – 2019 гг.

Таблица 3 – Обеспечение равного доступа к качественному обучению в соответствии с задачами Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 гг. [8]

Целевой индикатор	2015 г.	2019 г.
Доля дошкольных организаций, создавших условия для воспитания и обучения детей с ООП	9,1 %	30 %
Доля школ, создавших условия для инклюзивного образования	30,7 %	70 %
Доля организаций ТиПО, создавших равные условия и безбарьерный доступ для студентов с ООП	15 %	40 %
Доля вузов, создавших равные условия и безбарьерный доступ для обучения студентов с ООП	12 %	100 %

Кроме того, планируется, что продолжится работа по разработке и внедрению учебно-методических комплексов, в том числе специальных программ для детей с особыми

образовательными потребностями по 8 видам нарушений, будет обеспечено психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивной среде детей с особыми образовательными потребностями. Сеть кабинетов психолого-педагогической коррекции расширится с 137 единиц до 220 в 2019 г. и ПМПК – с 57 единиц до 85 в 2019 г. В рамках высшего образования предполагается внесение соответствующих изменений в содержании образовательных программ для педагогических специальностей высших учебных заведений [8].

В заключении, хочется отметить, что в Казахстане была проделана большая работа в рамках реализации принципов инклюзивного образования в законодательстве Республики Казахстан, но каким образом это будет осуществлено на практике – этот вопрос остается открытым. Большое значение в этом будет играть отношение и педагогической, и родительской общественности. Это огромная работа, от результативности которой будет зависеть будущее и надежды наших детей, которые, в свою очередь, все являются особенными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Инклюзивное образование / Сост.: М.Р. Битянова; – М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с.
2. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. [Электронный ресурс] - URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 13.03.2016).
3. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. - М., 2004.
4. «Об образовании» Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III. [Электронный ресурс] - URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_ (дата обращения: 05.02.2016).
5. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 "Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования". Постановление Правительства Республики Казахстан от 13 мая 2016 года № 292. [Электронный ресурс] - URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1600000292>. (дата обращения: 25.05.2016).
6. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 "Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования". Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 апреля 2015 года № 327. [Электронный ресурс] - URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1500000327>. (дата обращения: 05.0.2016).
7. «Типовые правила деятельности дошкольных организаций», утвержденные постановлением Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2013 года № 499. [Электронный ресурс] - URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1300000499>. (дата обращения: 13.03.2016).
8. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205. [Электронный ресурс] - URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>. (дата обращения: 13.03.2016).

УДК 371.212.3

Д.Ф.НУРСЕИТОВ

*Павлодар қаласындағы химия-биология бағытындағы
Назарбаев зияткерлік мектебі, Павлодар қ.
nurseitov@mail.ru*

ДАРЫНДЫЛЫҚТЫ ЗЕРТТЕУДІҢ ТАРИХИ АСПЕКТІСІ

Бұл мақалада автор дарындылық ұғымының қалыптасу сатыларын тарихи кезеңдерге бөлу арқылы жүйелі зерттеу жүргізген. Ұғым қолданысқа ене бастағаннан-ақ әр кезеңнің философтарының қызығушылығын туғызған. Сол ғалымдардың дарындылыққа берген анықтамаларын, сондай-ақ әр түрлі тәжірибе нәтижелерін жинақтап, саралай келе, қазіргі уақыт талаптарымен ұштастыру арқылы қолданысқа енгізу жолдарын ұсынған.

Автор в данной статье исследует формирование понятия одаренности, разделяя их на исторические периоды. Как только появилось понятие одаренность, многие философы начали рассматривать его значение с разных сторон. Собрав все исторические работы, результаты различных экспериментов, с целью удовлетворения спроса сегодняшнего дня, автор предлагает методы его использования в настоящее время.

The author in this article reveals the notion of giftedness from different sides. Also he researches the formation of the notions "genius" and differentiates them on historical periods. Many scholars began to consider this definition from different sides when the notion of giftedness has appeared. After collecting all historical work and results of different experiments to meet the demand of new century, the author suggests the ways of using it nowadays.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: дарындылық, кемеңгерлік, парасат коэффициенті, талант, қабілет, дарындылық феномені

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одаренность, корифей, коэффициент интеллекта, талантливость, способность, феномен одаренности

KEYWORDS: genius, luminary, IQ, talent, ability, the phenomenon of giftedness

Бүгінгі қоғамда дарынды балаларды анықтау, олардың дамуына жағдай жасау, әлеуетті мүмкіндіктерін жүзеге асыру өзекті мәселе болып табылады. Оның үстіне көптеген әлеуметтік жағдайлар осы салада қызу зерттеу жұмыстардың туындауына әкеліп соғуда. Осыған орай бүгінде дарындылықты анықтаудың әдістемесі мен дамыту жолдарын айқындау мәселелері жан-жақты қарастыруды қажет етіп отыр. Бұл талаптардың мәні дарынды бала тұлғасының тиімді дамуы үшін қажетті жағдайларды жасау керектігіне аудартады. Бұл мәселені шешуде қабілеттілікті дамыту маңызды орын алса, ал дарындылықты анықтау әлеуметтік-экономикалық тұрмыс пен педагогикалық тәжірибені жоспарлаудан тұрақты көрініс табады.

«Қабілеттілік» пен «дарындылық» терминдерін түсінудің күрделілігі олардың мағынасы ұқсас басқа түсініктермен астасып кеткендігімен байланысты. Түсіндірме сөздіктерде «қабілетті», «дарынды» «талантты» сияқты қабілет деңгейін көрсететін сөздерді кездестіруге болады. В. Дальдың сөздігінде «қабілеттілік» «бір нәрсеге жарамды немесе бейімді, епті, жарамды, ыңғайлы» деген мағынаны білдіреді. «Талант» ұғымын анықтау кезінде оның туа біткен мінез екені басты назар аудартады. Негізінен «талант» дарындылық деп анықталса, ал дарындылық құдайдан берілетін ерекше қабілет ретінде танылады. Шетел сөздіктерінде «талант» (грекше *tafantón*) айрықша туа біткен қасиет, ерекше табиғи қабілет деп көрсетілген. Осы ретте дарындылық таланттың синонимі ретінде, дарынды білдірудің дәржесі ретінде қарастырылады. «Дарындылық» жеке ұғым ретінде В.Даль мен С.И. Ожегов сөздіктерінде,

Кеңес энциклопедиясында кездеспейді [1-5].

Мұнан шығатын қорытынды: қабілеттілік адамның бір нәрсені істей алуын көрсетсе, талант (дарындылық) – адамның туа біткен қасиеті дегенді білдіреді. Қабілет пен дарындылық іс-әрекеттің сәтті іске асуы кезінде байқалады.

Б.Г. Ананьев пен Л.С. Выготский дарындылық адамның физиологиялық ерекшелігіне байланысты деген түсінікке құрылған жорамалдарды ұсынады.

Қабілеттің құрылымына қатысты Б.Г. Ананьев ұсынған сызбада психикалық қасиеттердің дамуы функционалды және қызметтік механизмдердің дамуы ретінде көрініс табады. Әрбір психикалық қызмет үшін жеке қызметтік механизм қалыптасады. Жеке дамудың кейбір кезеңдерінде, атап айтқанда жастық пен кемелденген шақта қызметтік және функционалды механизмдер арасында мөлшерлестік, салыстырмалы әрекеттестік орнатылады [6]. Л.С. Выготский қабілет құрылымының қызметтік және функционалды құраушыларын бөліп қарастырады. Қабілетті сипаттау кезінде бұл құрылым есепке алынуы керек. Бұл құрылымға сәйкес дарындылық іс-әрекеттегі қабілеттердің тұтастай көрінуімен сипатталады. Дарындылықтың байқалу мөлшері әрқилы, негізінен екі көрсеткіш: іс-әрекет жүйесіне кіретін жеке қабілеттер және кіріктірілген бөлек қабілеттер арқылы анықталады[7].

Антикалық философтар дарындылық, кемеңгерлік пен дарын ұғымдарын бөле жара қарастырмаған. Платонның түсінігінше дарынды немесе кемеңгер адам – нағыз білімге ие адам. Адамдар ақыл-ой және басқа да қабілеттері арқылы ерекшеленеді. Дарындылық – шабыт, шығармашылық арқылы көрінеді.

Орта ғасырларда «кемеңгерлік» сөзі қолданыстан шығып, оның орнын «құдайдың сыйы» деген ұғымы ауыстырады. Осы сәттен бастап шығармашылық дарындылықтың ең биік шыңы кемеңгерлікке жетеді. Шығармашылық дарындылыққа интуиция, фантазия, шығармашылықтың бейнелеу категориялары кіреді. Канттың пайымдауынша кемеңгерлік еліктеуге қарама-қарсы құбылыс болып келеді. Оқу – бұл еліктеу, ал қабілет кемеңгерлік болуы мүмкін емес. Ағылшын философы, әрі педагог Джон Локк қайта жаңғырту идеологиясына негізделген қағидаларды ұсынды:

- туа біткен идеялар жоқ, таным үдерісі тәжірибеде пайда болады;
- адамның есі басынан бастап «таза тақта» (tabula rasa) есебінде болады;
- сезімде бұрын болмаған айғақтар есте де жоқ.

Локктың «таза тақта» деп ұсынып отырған терминін өз заманында Аристотель де ұсынған, бірақ нақты қолданысқа кейінгі заманда кірді [8]. Джон Локк, оның артынан ерген замандастары мен ізбасарлары материалды әлемнің адам жанымен байланысы «ешқандай таңбалар мен идеясыз ақ қағаз» деп есептеді.

Қайта жаңғырту дәуірі өкілдерінің көзқарасы қарама-қайшылыққа толы болды. Ф. Хатчесон қабілетті өнерден, сәулеттен, поэзиядан алатын ләззат десе, Гельвеций барлық адамдар біркелкі деген тұжырым келтірді. Д.Дидро «Парадокс об актере» атты дарынды дамыту тұжырымдамасында «салқынқанды ақылмен» ойнаған актердің шеберлігі «ішкі оймен» ойнаған актерден әлдеқайда жоғары болады. «Ішкі оймен» ойнаған актер бірқалыпты емес, мақсатсыз ойнайды деп сенген. Нағыз актер парасатпен адамның табиғатын түсініп қана ойнай алады, мұндай актер мүлтіксіз шебер болып келеді.

Қайта жаңғырту дәуірі тұлғаларының идеялары ешқандай дарын, жоғары күш, туа біткен қасиеттер болмайды дегенді айтады. Г. Лейбниц пен Р.Декарт естің (танымның) негізгі мәні сыртқы объектілер емес, «біздің ішімізде» орналасқан идеялар болып табылады деп сендірді. Қайта жаңғырту идеясының жақтаушылары жанда «туа біткен идеялар» жоқ деген ойды алға тартты.

Ф. Гальтон кемеңгерліктің табиғатын жаратушының сыйы ретінде емес, туа біткен қасиет ретінде тануға тырысты. Гальтон өзінің «Наследственность таланта: законы и последствия» кітабында қабілет тұқымқуалаушылық арқылы беріледі деп атап кеткен. Гальтонның еңбегі арқасында кемеңгерлік тағдыр емес, табиғи фактордың әсері деп түсіндірілді.

Э.Мейман туа біткен қабілеттің аспектілерін зерттей отыра, бірнеше белгілерін анықтады.

Дарындылықтың жеке ерекшеліктерін зерттеп, дарындылықты жады, қиялмен ерекшелеп көрсетті. В.Штернның анықтамасында: «Ақыл-ой қабілеті ойлауды жаңа талаптарға саналы түрде бағыттау, жаңа міндеттер мен өмір жағдайларына бейімделу қабілеті дегенді білдіреді», – деп жазған [9].

Артынан А.Бине тұқымқуалаушылық пен қоршаған орта факторлары арасындағы байланысты қарастырған. Оның Гальтоннан айырмашылығы ол қоршаған ортаның әсеріне көп көңіл бөлген.

Дарынды балалардың мәселелерін жүйелі түрде зерттеу Стэнфорд университетінің психологы Л.Терменнің жұмысынан бастау алады. Ол «интеллект коэффициенті» – IQ ұғымын енгізіп, жеке тұлғаның жас ерекшелігі бойынша қабілет деңгейін көрсеткен. Түрлендірілген интеллект шкаласы бойынша дарынды және аса дарындылардың арасындағы өзгешелік құраушысын анықтаған. Л. Термен жас кезіндегі жалпы интеллектісін өлшеу арқылы осы нәтижені ересек өмірінде жететін жетістіктерді болжап көруге болатындығын көрсетті.

50-жылдарға дейін IQ бойынша жоғары көрсеткіш зияткерлік дарындылықтың белгісі болып саналып келді, дегенмен көптеген ғалымдар балалардың дарындылығын анықтау мен көрсету кезінде мүмкіндігі шектеулі деп есептеді (Э. Торндайк, 1927; Л. Берстоун, 1938).

Л. Холлингворс дарынды балалар – оқуға ерекше қабілеттері барлар деп есептеген. Оның тарапынан барлық қоғамның игілігі мен жеке әлеуетін толықтай ашып беру үшін білім беру жүйесі оқушылар дарындылығының барлық түрлерін есепке алу керек деген шешім жасалынған еді.

Дж. Гилфорд интеллект анықтамасын жеке қабілеттердің жиынтығы ретінде көрсетіп, ойлаудың 4 құраушысын негіздеп көрсеткен. Адамның креативтілік сипаттамасын беретіндері мыналар: шапшаңдық, икемділік, біртумалық, идеяларды дайындаудағы ұқыптылық. Дж. Гилфорд моделі дарынды балаларды оқытудағы көптеген жаңа ізденістерді тудырып, ойлауды дамыту бойынша негізгі бағдарламаға айналдырды. Мұндай бағдарламалар 60-жылдары жасалынды (М. Осборн, 1963; К. Тейлор, 1964). Тейлор дарындылық табиғатын әртүрлі шығармашылықтарды зерттеу арқылы ашып, дарындылықты анықтау мен дамытудың құраушыларын қосты [10].

1972 ж. шетел әдебиеттерінде балалар дарындылығының анықтамасы пайда болды. Оның анықтамасы айрықша қабілеттері арқылы білім беру, зияткерлік, академиялық, көркем-графикалық және өнер салаларының бірінде жоғары жетістікті көрсету деп берілген.

Дж. Рензулли өз анықтамасында дарындылық интеллект, тапсырмаға қызығушылық таныту және кретивтілік секілді 3 құраушының бір-бірімен тығыз байланысты жиынтығынан тұрады деген пікірді ұсынған еді. Дж. Рензуллидің «Үшсақиналы» моделі педагогтердің ойлау жүйесіне, дарынды тұлғаны анықтау үдерісіне, оларды оқыту үшін жасалынатын оқу бағдарламасына әсер етті.

Г. Гарднер интеллектінің 6 түрін қамтыған зияткерлік дарындылық теориясын дәлелдеп берді: лингвистикалық, логика-математикалық, кеңістіктік, музыкалық, кинестезиялық, жеке тұлғалық. Бұлар қазіргі күнде дарындылықтың психологияда мойындалған түрлері.

Р.Стернберг пен Дж. Давидсон көптеген дарындылықтың тұжырымдамасын жалпылай отырып, дарынды балаларға ортақ жалпы сипаттаманы көрсетті. Мұның барлығы өз уақытында көрінуі мүмкін емес, бұл оқу ортасын оңтайландыру, дарынды балалардың қажеттіліктерін түсіну мен қанағаттандыруды қамтамасыз етеді.

Б. Кларк дарынды балаларды ажырататын мінездер тізімін құрды. Оның зерттеуі зияткерлік-дарынды балалардың зеректілігі мен қызығушылығы байқалаған тапсырмалардан көрінетіндігі, іске асатындығын көрсетті.

Осы мәліметтерден академиялық дарындылықтың сипаттамалары:

- белігілі ғылымның бір саласына сәйкес іс-әрекетке тұрақты назар аудару;
- тиісті түсініктерді, әдістерді, терминдерді тез түсіну және игеру қабілеті;
- қызығушылық танытқан салаларында жоғары нәтижеге жету үшін көп уақыт пен күш жұмсау талабы;

М. Карненің басшылығымен бір топ психологтар мен педагогтер дарынды балаларды іріктеу, дамыту мен оқыту мәселелерін зерттеп, оның шешу жолдарын қарастырған. Авторлар кітаптарында дарындылықтың феномені көпқырлы болып келетіндігін атап көрсеткен.

АҚШ-тың білім беру комитеті бұл феноменнің анықтамасы ретінде мынаны көрсеткен: «айрықша қабілеттер – жоғары нәтижеге жетудегі әлеуетті мүмкіндіктер мен бір немесе бірнеше салаларда көрсетілген нәтижелер». Осы анықтамадан көргеніміздей дарынды балалар мәні дарындылық түрінің мазмұнын анықтайды.

XVIII ғ. соңында орыс рационалісі А.Ф. Бестужев адамдар арасындағы теңсіздік олардың бастапқыда сезу, ойлау, қалау қабілеттері арасындағы бастапқы теңсіздіктен емес, себептердің әртүрлігінен пайда болады деп жазған.

Қабілет пен дарындылық мәселелерімен Орта Азия және Қазақстанның ағартушылары да айналысқан. Өз трактаттарында әл-Фараби әдеп мәселелерімен қоса білім беруді жақсарту мақсатында әртүрлі әдістерді қолдану, қабілеттерді есепке алу туралы айтады [11]. Ш.Уәлихановтың ойынша ақыл қабілеті тәрбиемен анықталады. Ол қабілеттің дамуын табиғатпен байланыстырған [12]. Абай Құнанбайұлы қазақ ағартушыларының еңбектерін саралай келе туа біткен қабілетке көңіл аударған, тәрбиенің күші, еңбектің рөлі, қоршаған орта тұлғаның қалыптасуына әсер етеді деп тұжырымдаған [13].

Барлық зерттеушілер дарындылықты күрделі әлеуметтік және психологиялық құбылыс ретінде таныған. Оның ерекшелігі мен жоғары деңгейі белгілі бір салаларда ерекше жетістікке жетуге мүмкіндік береді. Психологиялық-педагогикалық ғылымдардағы дарындылық мәселесіне талдау жасау дарындылық жөнінде біркелкі ойлардың жоқ екеніне көзімізді жеткізді. «Іс-әрекетсіз және сыртқы ортаның әсерінсіз дарындылықты қарастыру мүмкін емес» - екендігі жөнінде зерттеулердің көзқарастары бір ортадан шықты. Дарындылық мәселесінің шешімі қоғамның сұранысымен тығыз байланысты.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Педагогическая энциклопедия: – М.: Советская энциклопедия, 1966.- т.3.- С.186.
2. Толковый словарь русского языка. / Под ред. Д.Н.Ушакова. – М., 1955. – т.4. – 152с.
3. Ожегов С.Л. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой.- М.- 1991.- 917с.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 839с.
5. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966.- т.1.- С.32.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.- 205 с.
7. Выготский Л.С. Детская психология. - М.: Педагогика, 1984.-т.4, 432 с.
8. Аристотель. Сочинения: в 3х т. Т.1.- М.: Мысль, 1975.- С.75.
9. Штерн В. Умственная одарённость: психологические методы испытания умственной одарённости в их применении к детям школьного возраста: пер. с нем. А.П.Болтунова/ Под ред. В.А.Лукова.- С-Пб.: Союз - 1997.-128с.- С.7.
10. Шпарёва Г.Т. Новые подходы к организации работы с одарёнными детьми в условиях города Майкоп: Диссертация к.п.н. – Майкоп, 1997.
11. Аль-Фараби. Философские трактаты. А-Ата, 1972.-430с.
12. Валиханов Ч. Собрание сочинений. А-Ата: Издательство АН Каз. ССР, 1962.- с.343.
13. Құнанбаев А. Избранное.- А-Ата: Казгосиздат худ.лит., 1958.-340с.- С. 292

УДК 37.013.42

А.Н.САКАЕВА

Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт повышения квалификации педагогических работников
по Карагандинской области,
sakayeva_a@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мақалада білім беру ұйымдары ішіндегі ерекше білім алу қажеттіліктері бар оқушыларды зерттеу кезеңдері берілген: педагогтар мен мамандардың баланың жеке басының істерін зерделеуі, мұғалімдердің «айқындаушы сабақтарды» өткізуі, педагогикалық ұжымның оқушыны оқу жылы бойы жүйелі түрде зерделеуі. Мұғалімдерге «айқындаушы сабақтардың» мысалы және оқушыны зерделеу бағдарламасы практикалық көмек бере алады.

В статье представлены этапы изучения школьников с особыми образовательными потребностями внутри организации образования: изучение педагогами и специалистами личного дела ребенка, проведение учителем «выявляющих уроков», систематическое изучение педагогическим коллективом учащегося в течение учебного года. Практическую помощь учителям окажут пример «выявляющего урока» и программа изучения школьника.

The article presents the stages of studying pupils with special educational needs within the organization of education: studying by teachers and experts child's personal affairs, carrying out "revealing lessons" by teachers, a systematic study of student by teaching staff during the school year. The practical assistance to teachers will be given by an example of "revealing lesson" and the student study program.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, ерекше білім алу қажеттіліктері бар оқушы, «айқындаушы сабақтар», оқушыны зерделеу бағдарламасы

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, школьник с особыми образовательными потребностями, «выявляющий урок», программа изучения школьника

KEYWORDS: Inclusive education, student with special educational needs, «revealing lesson», the student study program

В Республике Казахстан организационно-правовые основы инклюзивного образования отражены в следующих основных законодательных актах и нормативных документах:

- Закон Республики Казахстан «Об образовании» (№ 319-III от 27 июля 2007 г.);
- Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы (Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 года № 205);
- Комплекс мер по дальнейшему развитию системы инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2015-2020 годы (приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 19 декабря 2014 года №534);
- Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан (приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 1 июня 2015 года № 348);
- Типовые правила деятельности организаций соответствующих типов, в том числе Типовые правила организаций образования, реализующих дополнительные образовательные

программы для детей (Постановление Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2013 года № 499);

- Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии (письмо Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16 марта 2009 года № 4-02-4/450).

Создание организационно-правовых основ инклюзивного образования способствовало тому, что многолетний предшествующий опыт организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях специального образования сегодня активно привносится в практику общеобразовательной школы. Достаточно подробно об организации в общеобразовательной школе инклюзивного образования (создание службы психолого-педагогического сопровождения, деятельность школьного психолого-педагогического консилиума, содержание работы всех его участников) говорится в методических рекомендациях «Организационные основы и формы включения школьников с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс», разработанных сотрудниками Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Министерства образования и науки Республики Казахстан и специалистами-практиками общеобразовательных школ республики [1].

Особая роль в организации инклюзивного образования отводится учителю, поскольку от его умения сотрудничать с другими педагогами и специалистами школьной службы психолого-педагогического сопровождения во многом зависит дальнейшее развитие «особого» ученика. Более детальному рассмотрению этого вопроса посвящена настоящая статья, в основу которой положен опыт изучения детей школьного возраста в специальной организации образования [2].

Коротко напомним, что изначально все дети, вызывающие волнения у родителей и педагогов, имеющие те или иные отклонения в развитии, направляются для уточнения их состояния и определения места дальнейшего обучения и воспитания в психолого-медико-педагогические консультации (далее - ПМПК). Данная организация образования проводит комплексную междисциплинарную оценку психофизического развития детей. После обследования в ПМПК с уточненным диагнозом и заключением дети направляются в соответствующие организации образования и учреждения: одним рекомендуется продолжить обучение в общеобразовательной школе в обычном классе либо в специальном коррекционном классе; других переводят в специальную (коррекционную) организацию образования; часть детей направляют в медико-социальные учреждения; некоторым детям рекомендуют индивидуальное обучение на дому.

Изучение детей не заканчивается обследованием в ПМПК. Оно продолжается в организации образования как специалистами школьной службы психолого-медико-педагогического сопровождения, так и самим учителем, в классе которого обучается «особый» ребенок. Цели этого изучения разные. Иногда необходимо уточнить состояние ребенка. Глубокое и всестороннее изучение необходимо для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Зная индивидуальные особенности школьника с особыми потребностями, учитель имеет возможность выбрать соответствующие методы, средства и пути воздействия. Систематическое и целенаправленное изучение позволяет проследить динамику развития школьника, своевременно находить новые направления работы с ним, прогнозировать его состояние, обеспечить максимальную педагогическую реабилитацию.

В единой системе изучения школьников с особыми образовательными потребностями внутри организации образования можно выделить три этапа.

1-й этап - изучение учителем, учителем-дефектологом, логопедом, психологом, медицинским работником школы личного дела ребенка, направленного из ПМПК. При этом в медицинской документации обращается внимание на этиологию и историю развития ребенка, а также на заключение врача-психоневролога.

Врачу школы необходимо знать особенности клинических проявлений, чтобы рекомендовать наиболее эффективные средства медикаментозного воздействия в каждом

конкретном случае. Для «узких» специалистов знание диагноза позволит наметить правильную линию поведения и систему общих и коррекционных мероприятий с учетом структуры дефекта.

Обращается внимание на состояние слуха и зрения учащегося. Известно, что снижение слуха затрудняет формирование речи, замедляет развитие ребенка. Это необходимо учитывать, в первую очередь, при оценке общего психофизического состояния таких детей. Знать состояние слуха и зрения важно и для того, чтобы с первого дня правильно посадить ребенка в классе. Тщательно изучается и педагогическая документация: протокол ПМПК, характеристики из другой школы или детского сада, тетради, рисунки и т.д. Из характеристики учитель может узнать об особенностях личности ребенка, его поведении, контактах с детьми и взрослыми, характере, о тех положительных возможностях, на которые следует опираться в процессе работы с ним. Тетради покажут специфические ошибки учащегося в письме, счете, понимании задач. Первая и последняя тетради помогут учителю увидеть динамику развития ребенка за время обучения.

Протокол ПМПК дает сведения о состоянии мышления, памяти, особенностях восприятия, о пространственных, временных представлениях, запасе общих сведений, особенностях эмоционально-волевой сферы и критичности поведения в условиях обследования, а также о запасе школьных знаний и навыков. Все эти сведения, полученные при анализе педагогических материалов, полезны и школьному врачу. Такое предварительное изучение школьника по документам позволит учителю до начала работы составить правильное представление об «особом» ребенке и с первого дня занятий наметить индивидуальный подход.

2-й этап - целенаправленное исследование учащегося в первые две-три недели пребывания в школе. Важно уточнить правомерность направления ребенка в общеобразовательный класс.

С этой целью рекомендуется проводить специальные «выявляющие уроки», на которых максимально устанавливаются возможности ученика, особенности протекания мыслительных процессов (восприятия, памяти, мышления), выясняется круг представлений, запас знаний, умений и навыков, состояние эмоционально-волевой сферы и поведения. Выявляющие уроки включаются по одному - два в день, чтобы не задерживать изучение учебной программы. Это может быть математика, письмо, чтение. Цель таких уроков - установить потенциальные возможности ребенка, его обучаемость. Большое значение придается тому, как ребенок принимает помощь, может ли переносить показанный ему способ работы на аналогичное задание.

Основное место на уроке отводится индивидуальным формам общения с учащимся. Учитель стремится максимально определить возможности ребенка, применяя с этой целью различный раздаточный материал психолого-педагогического характера. Хотя каждый урок имеет свою специфическую направленность (выявление счетных операций, навыков письма, чтения и т.д.), он не является «чистым» уроком только письма или только чтения и т.п. На каждом таком уроке можно исследовать различные стороны психики ребенка. Так, для знакомства с представлениями школьника широко используются материалы уроков познание мира, чтение, предметные уроки, уроки трудового обучения, изобразительного искусства, а также экскурсии. Все эти уроки позволяют выявить, что знает ребенок об окружающих его предметах, явлениях, событиях, как он понимает и устанавливает причинно-следственные связи, как выполняет операцию сравнения.

Предлагая ребенку составить рассказ по картине или разложить серию картин, связанных общим сюжетом, обращается внимание на то, умеет ли он выделить главное в воспринимаемом, правильно ли понимает последовательность событий, каковы особенности мышления и обоснованность суждения.

На уроках трудового обучения, изобразительного искусства можно узнать, каковы представления ребенка о форме, цвете, величине предметов; как он умеет работать и вести себя в процессе деятельности. Результаты творческих работ ребенка (рисунки, изготовленная аппликация, вылепленная вещь и т.д.) свидетельствуют не только о ручной умелости, но и о

фантазии, богатстве творческого воображения, точности восприятия, наблюдательности.

Много сведений об обследуемом дают уроки-игры. При проведении подвижных игр, предлагая детям самим выбрать игру, выявляем запас знакомых игр. Понимание ребенком правил игры и умение играть, руководствуясь правилами, характеризует его умственную деятельность. В ходе игры проявляются и такие качества, как настойчивость, выдержка, решительность, самостоятельность и инициатива, отношение к товарищам, чувство справедливости и т.п. Накапливаются также материалы об особенностях двигательной сферы (скоординированность, меткость, ловкость и т.д.).

При просмотре дет мифильма, на экскурсии предоставляется возможность познакомиться не только с их общим кругозором, но и с качеством протекания таких психических процессов, как ощущение, восприятие.

На всех занятиях выявляются особенности внимания ребенка; уточняется, чем вызвана рассеянность ученика: плохим зрением, снижением слуха, недостатками внимания, отсутствием интереса к занятиям, утомляемостью.

На уроках математики не только изучается протекание мыслительных процессов у ребенка, но и выявляется усвоение им определенных знаний (состав числа, осознанность владения счетом, различных понятий «больше или меньше НА столько-то единиц» и «ВО столько-то единиц», понимание арифметических задач и логичность в рассуждении при решении их). Важно проследить, как он использует знания в практических заданиях. Разнообразные арифметические игры, которые используются на уроках, являются хорошим материалом, дополняющим сведения об особенностях познавательной деятельности ребенка.

Для выявления навыков письма в расписание включаются специальные уроки, которые показывают, знает ли ребенок буквы, сливает ли буквы в слоги, слоги в слова, владеет ли звуковым анализом слов. Особое внимание обращается на умение пользоваться правилами правописания. Учитывается качество и темп выполнения задания. На каждом уроке письма и математики школьнику дается индивидуальное письменное задание, в ходе выполнения которого проверяется понимание обследуемым устных и письменных инструкций, умение самостоятельно работать (обращаются ли за помощью к учителю, нет ли попыток списать у товарища и т.д.).

С целью исследования навыков чтения, а также особенностей понимания учащимся материалов учебника используются уроки чтения. В тех случаях, когда обследуемый не умеет читать, текст рассказывается учителем. При индивидуальном опросе выясняется умение ребенка выделить главное, сделать вывод, установить причинно-следственные зависимости. Предоставляется возможность проанализировать и особенности памяти. О быстроте запоминания судят и потому, как ребенок заучивает стихи. Обращается внимание на то, долго ли помнит и каковы особенности процесса припоминания. Это достигается посредством определенного распределения заданий в общей системе уроков (например, стихотворение, коллективно выученное на одном из уроков чтения, опрашивается на следующий день в индивидуальном порядке).

На каждом уроке большое внимание уделяется речи ребенка, выявляются особенности произношения, эмоциональная окраска, грамматический строй, словарный запас речи.

Целенаправленное изучение позволяет своевременно выявить трудности, имеющиеся у школьника, и те положительные черты его личности, опираясь на которые учитель сможет осуществить максимальную помощь в процессе учебно-воспитательной работы. Следует иметь в виду, что диагностическое изучение в первые недели сентября необходимо не только для вновь поступившего школьника с особыми образовательными, но и для всех учащихся, т.к. в течение лета могли произойти разные изменения в лучшую и худшую стороны, касающиеся как здоровья, так и психического развития детей. Учителю важно об этом знать, чтобы правильно организовать дальнейший учебный процесс. Безусловно, не обязательно строить изучение так, как это рекомендовано выше для вновь поступившего. Тем не менее, идея «выявляющих уроков» может быть использована.

Приведём пример «выявляющего урока», который можно провести целью ознакомления с состоянием навыков письма, чтения и счета (таблица 1).

Таблица 1 – Пример «выявляющего урока» по предмету «Грамота (чтение, письмо)»

Содержание урока	Что выявляется у детей
Оборудование урока: картина «Семья» (на материале по предмету «Грамота (чтение, письмо)», набор картинок по этой теме, разрезная азбука	
Учитель показывает детям картину и предлагает рассказать, что на ней нарисовано	Понимание смысла картины. Умение рассказать самостоятельно или с помощью наводящих вопросов
Дополнительные вопросы: кто нарисован, что делают папа, мама, дети, бабушка?	Особенности речи: произношение, полнота, последовательность изложения
Учитель спрашивает: «Кто на картине старше всех, кто моложе?» Детям предлагается назвать содержание картины одним словом	Различие понятий «старше - моложе - младше». Умение делать обобщение
Что могут рассказать дети о своей семье (Из скольких человек состоит семья? Перечислить по именам всех членов своей семьи; кто в семье самый старший, кто младший? Где работают папа, мама?)	Сведения детей о семье, о труде родителей; понимание родственных отношений
Прочитать по букварю о семье. Учитель каждому предлагает на парте из букв разрезной азбуки составить слова: мама, папа, Саша, Витя	Навыки чтения. Знание детьми букв, звуковой анализ слов, умение составить простые слова
Прочитать, списать с доски предложения и подсчитать количество слов в каждом предложении: Папа читает газету. Мама шьет Тане платье	Умение правильно списывать, выделять и определять количество слов в предложении
Сказать, сколько человек в семье, которая изображена на картине. Если папа с мамой уйдут на работу, то сколько человек останется? В гости пришло 4 человека. Сколько всего стало людей?	Умение составить задачи, использовать наглядный материал и привлекая представления
Игра в телефон: водящий придумывает слово или простое предложение на тему о семье и шепотом передает его соседу	Умение детей придумывать слова или предложения и запоминать сообщенное им. Выполнение правил игры.

Для проведения изучения и составления характеристики на учащегося с особыми образовательными потребностями в помощь учителю можно рекомендовать программу, которая представлена в таблице 2:

Таблица 2 – Программа изучения школьника с особыми образовательными потребностями

Содержание изучения	Методы изучения
1. Общие сведения: Фамилия, имя, дата рождения. В каких организациях образования находился (детский сад, школа и др.)	Изучение документации
2. История развития: Здоровье родителей. Как протекала беременность, роды. Особенности раннего развития ребенка. Какие заболевания и травмы перенес в первые годы жизни	Беседа с врачом, с родителями. Изучение медицинской документации
3. Семья: Состав семьи; взаимоотношения между членами семьи. Профессия родителей. Отношение членов семьи к ребенку. Условия воспитания. Режим дня ребенка	Посещение семьи, беседа с родителями

4. Физическое состояние: Изменения в физическом развитии (рост, упитанность и т.д.). Нарушения движений (скованность, расторможенность, стереотипные и навязчивые движения). Утомляемость	Наблюдения во время занятий, в перемены, во время игр и т.д. Обследование ребенка врачом
5. Особенности познавательной деятельности:	
а) Состояние анализаторов	Изучение медицинской документации. Специальное исследование. Индивидуальные беседы с ребенком, наблюдения на занятиях и в свободное время. Изучение творческих работ
б) Познавательные интересы, любознательность	
в) Особенности внимания: Легко ли привлекается внимание. Устойчивость внимания. Легко ли переключается с одного вида деятельности на другой. Объем внимания. Распределение внимания	Наблюдение на занятиях и во внеурочное время. Специальный эксперимент
г) Особенности восприятия и мышления: Восприятие формы, величины, цвета, пространственного расположения предметов. Особенности восприятия времени. Точность и осмысленность восприятия. Понимание главного в воспринимаемом. Понимание содержания картин, текстов. Способность обобщать и делать самостоятельные выводы. Умение сравнивать предметы с целью выявления сходства и различий между ними. Уровень усвоения общих и абстрактных понятий. Установление причинно-следственных зависимостей	Наблюдение на занятиях и вне занятий. Беседы с ребенком. Специальный эксперимент
д) Особенности памяти: Преобладающий тип памяти (зрительная, слуховая, моторная, смешанная). Быстрота и прочность запоминания. Что лучше запоминает: цифры, факты, описания. Использование приемов запоминания, припоминания. Индивидуальные особенности памяти	Беседы с родителями о ребенке. Наблюдение за ребенком на занятиях, во внеурочное время. Индивидуальные беседы с ребенком. Специальный эксперимент
е) Особенности речи: Дефекты произношения. Понимание устной речи (указаний, объяснений). Понимание письменной речи (текстов книг, таблиц и т.д.). Запас слов, грамматический строй речи. Умеет ли давать полные ответы на вопросы и связно рассказывать. Нет ли болтливости, нецеленаправленной речи	Наблюдения за речью ребенка в условиях организованных занятий и в свободное время. Беседы с ребенком. Изучение письменных работ
Организованность, выполнение требований учителя, самостоятельная работа с книгой, самоконтроль и пр. Особенности усвоения учебного материала. Умение примерять усвоенный материал, подбирать собственные примеры на изученное правило. Трудности в овладении новым материалом. Результаты работы, проведенной учителем по преодолению этих трудностей	Наблюдения во время занятий. Беседы с педагогом. Изучение работ ребенка
з) Отношение к отдельным учебным предметам. Мотивы учебной деятельности. Прилежание. Отношение к отметке, похвале или порицанию учителей	Изучение педагогической документации. Беседы о ребенке

6. Эмоционально-волевая сфера: Степень эмоциональной возбудимости Преобладающее настроение ребенка Наличие аффективных вспышек Способность к волевому усилию, внушаемость, проявление негативизма	Наблюдения за ребенком на занятиях, вне занятий, на экскурсиях. Специальный эксперимент
7. Особенности личности: Нравственные качества и общественная направленность личности. Наличие чувства долга и ответственности. Соблюдение правил поведения в обществе, в школе, дома. Взаимоотношения с коллективом: роль в коллективе, симпатии, дружба с детьми, отношение к младшим и старшим товарищам. Поведение в учебной, игровой и трудовой деятельности. Отношение к общественной деятельности, как выполняет поручения. Уровень притязаний и самооценка. Отношение к критическим замечаниям	Наблюдения за ребенком на занятиях, вне занятий, на экскурсиях. Специальный эксперимент. Наблюдение за ребенком в различной деятельности. Беседы с педагогами. Специальный эксперимент

Предлагаемая программа изучения школьника с особыми образовательными потребностями облегчит учителям обобщение собранного материала, сделает более направленным самоизучение, т.к. сразу нацелит на главные показатели, которые характеризуют ребенка. Рекомендуется первую детальную психолого-педагогическую характеристику ребенка составлять после полугодового пребывания его в организации образования и внимательно изучать его родителями. В конце каждого учебного года вносятся дополнения и изменения, которые отмечаются в развитии ребенка. Обязательно указываются наиболее эффективные приемы и методы воздействия. После окончания указанного диагностического этапа начинается систематическое изучение ребенка на протяжении всего времени пребывания его в школе. Это процесс длительный, непрерывный, требующий большой вдумчивости и знания педагогов.

3-й этап – систематическое изучение учащегося в течение года. Оно проводится всем педагогическим коллективом школы: учителем, логопедом, психологом, социальным педагогом. При этом используются методы наблюдения на уроках и во внеурочное время, беседы, изучение работ школьника. В ходе изучения учитель выявляет особенности осмысливания учеником предлагаемого материала (понимание содержания картин, текстов, умение сравнивать предметы с целью определения сходства и отличия между ними, умение классифицировать предметы и делать обобщения, Устанавливать причинно-следственные связи); быстроту и прочность запоминания; особенности внимания; как проявляет себя ребенок в учебной и внеучебной деятельности; способность к волевому усилию; эмоциональное состояние обучающегося; характерные черты личности; взаимоотношения с коллективом. При этом важно определить, какое положение занимает ребенок в коллективе. Так отрицательное отношение класса к ученику может быть вызвано нежелательными чертами личности, которые, однако, поддаются коррекции (застенчивость, завистливость, драчливость, неряшливость и т.д.), на что и должны быть направлены усилия педагога. Это может быть связано и с психосоматическими дефектами, которые трудно исправить, но в этом случае педагог может повлиять на отношение детей к такому ученику.

Обязательным условием является не просто констатация выявленных дефектов, а вскрытие их причин и выработка средств сглаживания, а если возможно, преодоления этих отклонений в развитии. Так, например, дефекты восприятия могут быть вызваны, в одних случаях, недостатками внимания (ребенок не может сосредоточиться на предложенном материале), в других – трудностями анализа, синтеза, обобщения. В связи с этим и педагогическая помощь будет не одинаковой: в первом случае необходимы упражнения

по тренировке внимания иногда в сочетании с медикаментозным воздействием, во втором случае – систематическая работа, направленная на коррекцию мыслительной деятельности.

Материалы изучения деятельности рекомендуется фиксировать в дневниках наблюдений. Ведутся дневники наблюдений на протяжении всех лет пребывания ребенка в школе, что дает возможность видеть динамику развития и правильно проводить коррекцию имеющихся у него дефектов. В дневниках записываются наблюдаемый факт и те педагогические приемы, которые используются с учетом индивидуальной особенности ученика. Количество записей зависит от сложности случая - иногда приходится вести ежедневные записи, а порой можно ограничиться 2-3 записями в месяц.

Обязательным требованием к ведению дневника является регулярность записей и анализ наблюдений. Записывается не все, а лишь то, что в большей мере характеризует изучаемое явление, что отражает продвижение в развитии ребенка или, наоборот, свидетельствует об ухудшении его состояния. Записи должны быть точными и объективными. Фиксируется сам факт, а не обобщенное мнение педагога о нем. Нельзя откладывать записи. В дневник вносятся не только личные наблюдения педагога, но и наблюдения других педагогов, технического персонала, родителей, детей и т.п. В этом случае обязательно следует отметить, с чьих слов сделана запись. Очень полезно фиксировать в дневнике (в тех случаях, когда это необходимо) приемы педагогического воздействия и реакцию ученика на это воздействие, наблюдать и фиксировать отдаленные результаты педагогического воздействия. Итак, в течение всего периода обучения ребенка в школе учитель наряду со специалистами школьной службы психолого-педагогического сопровождения принимает участие в его изучении. Предлагаем учителю организовать работу в следующие сроки.

До 1 сентября по мере приема детей в школу проводится углубленное изучение медицинской и педагогической документации этих детей. С 1 сентября по 15 (20) сентября проводится целенаправленное, всестороннее и комплексное изучение всех учащихся («диагностические недели»). С октября до конца учебного года проводится «текущее», систематическое изучение учащихся. Апрель – изучение динамики развития учащихся.

В заключение отметим, что при таком систематическом изучении школьников с особыми образовательными потребностями учитель и весь педагогический коллектив может добиться усиления коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амрина Б.Б., Елисеева И.Г., Жангазиева Т.А., Чумакова О.Ф. Организационные основы и формы включения школьников с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. – ННПЦ КП: Алматы, 2013. – 84 с.
2. Худенко Е.Д., Перова М.Н., Аксенова А.К. и др. Современные коррекционно-развивающие технологии в организации учебного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с детьми – инвалидами. – М.: АНМЦ «Развитие и коррекция», 2013. – С. 62-70.



УДК 37.012

В.В. БОБРОВА, И.В. ЯКОВЕНКО

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова

valya_nina@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Мақалада білім үрдісінде инновациялық технологияларды қолдану арқылы инклюзивті мектептер жағдайында ерекше білім алу қажеттілігі бар балаларды педагогикалық-психологиялық сүйемелдеу мәселелері қарастырылған. Жалпы білім беретін мектептер педагогтарын сауалнамалаудың нәтижелері көрсетілген. Авторлар инклюзивті мектептерде оқитын ерекше білім қажеттілігі бар балаларды бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыз етуге арналған материалдарды ұсынған.

В статье освещается вопрос психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной школы посредством применения инновационных технологий в образовательном процессе. Приведены результаты анкетирования педагогов общеобразовательных школ. Авторами представлено разработанное программно-методическое обеспечение для детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в инклюзивных школах.

The article reveals the problem of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in the conditions of inclusive school by means of the application of innovative technologies in educational process. The survey results of comprehensive school teachers are provided. The developed methodological software for the children with special educational needs studying in inclusive schools is presented.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, ерекше білім беруге қажеттілік, инновациялық технологиялар, инклюзивті мектеп, психолого-педагогикалық қолдау, әдістемелік қамтамасыз ету, электронды оқулық, электрондық бағдарламалар

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, инновационные технологии, инклюзивная школа, психолого-педагогическое сопровождение, методическое обеспечение, электронный учебник, электронные программы

KEYWORDS: inclusive education, special educational needs, innovative technologies, inclusive school, psychological-pedagogical follow-up, methodological support, electronic textbook, electronic programs

Социальные изменения, происходящие на современном этапе в нашем обществе, обуславливают необходимость внесения существенных корректив к обучению детей с ООП.

Одним из приоритетных направлений Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 годы является развитие системы инклюзивного образования [1].

На сегодняшний день объективно существует противоречие между увеличением численности детей с ООП и отсутствием эффективных методов обучения и воспитания в

массовой школе, между возможностями педагогов и объективным потенциалом инновационных технологий. Если в 2002 году число детей с задержкой психического развития, нарушениями интеллекта, зрения, речи, слуха и эмоционально-волевой сферы составляло 115 200, то в 2013 году – 151 216. Эти дети составляют 3,1 % от всего детского населения [2]. Разрешение данного противоречия составило основу проблемы нашего исследования, заключающейся в разработке инновационных подходов к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Главной целью нашего исследования является теоретическое обоснование применения инновационных технологий в обучении детей с ООП, практическая разработка интерактивного программно-методического обеспечения в условиях инклюзивной школы.

Практическая значимость исследования заключается в разработке интерактивного программно-методического обеспечения для обучения детей с ООП в условиях инклюзивной школы:

- спецкурс «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе»
- электронный учебник «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в инклюзивной школе».
- электронная программа «Мониторинг качества знаний и уровня достижений учащихся»;
- вариативная часть программы обучения и воспитания детей с задержкой психического развития в 1 классе общеобразовательной школы.

Нами проведено исследование педагогов общеобразовательных школ с целью определения основных проблем педагогов при переходе на инклюзивное образование в г. Караганде и Карагандинской области, а также определение перспектив и необходимых условий развития инклюзивного образования [3]. Разработана анкета, в которой был предложен следующий круг вопросов:

1. Как Вы считаете, где должны обучаться дети с особыми образовательными потребностями (ООП)?
2. Считаете ли Вы возможным обучение детей с ООП в массовой школе?
3. Какие, по Вашему мнению, могут быть минусы при совместном обучении с детьми с ООП в Вашем классе?
4. Какие положительные стороны Вы видите при совместном обучении с детьми с ООП в Вашем классе?
5. Как Вы считаете, что на данный момент препятствует образовательной интеграции детей с ООП в массовые школы?

В исследовании приняло участие 247 педагогов общеобразовательных школ города Караганды и Карагандинской области.

Мы не будем детально останавливаться на анализе каждого вопроса. Заметим, что более половины (137 человек, 56%) от общего числа опрошенных педагогов средних школ считают возможным и целесообразным обучение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных школ. Остальные опрошенные (110 человек, 44 %) отрицательно оценивают возможность обучения детей с ООП в условиях массовой школы. Нас интересовал вопрос: что на данный момент препятствует образовательной интеграции детей с ООП в массовые школы? Подробный анализ представлен в таблице 1. В числе основных трудностей – отсутствие программ, методик обучения (60% от общего числа опрошенных).

Выявленные проблемы убедили нас в необходимости разработки интерактивного программно-методического обеспечения детей с ООП в условиях инклюзивной школы.

Психолого-педагогическое сопровождение – особый вид помощи и поддержки ребенка. В условиях образовательно-воспитательного процесса оно обеспечивает его развитие, посредством комплексно организованной деятельности различных специалистов, создающих благоприятный социально-психологический и педагогический фон для успешного обучения и развития детей с учетом их возможностей и потребностей. Исходя из всего вышесказанного, нами было принято решение о создании спецкурса «Психолого-педагогическое сопровождение

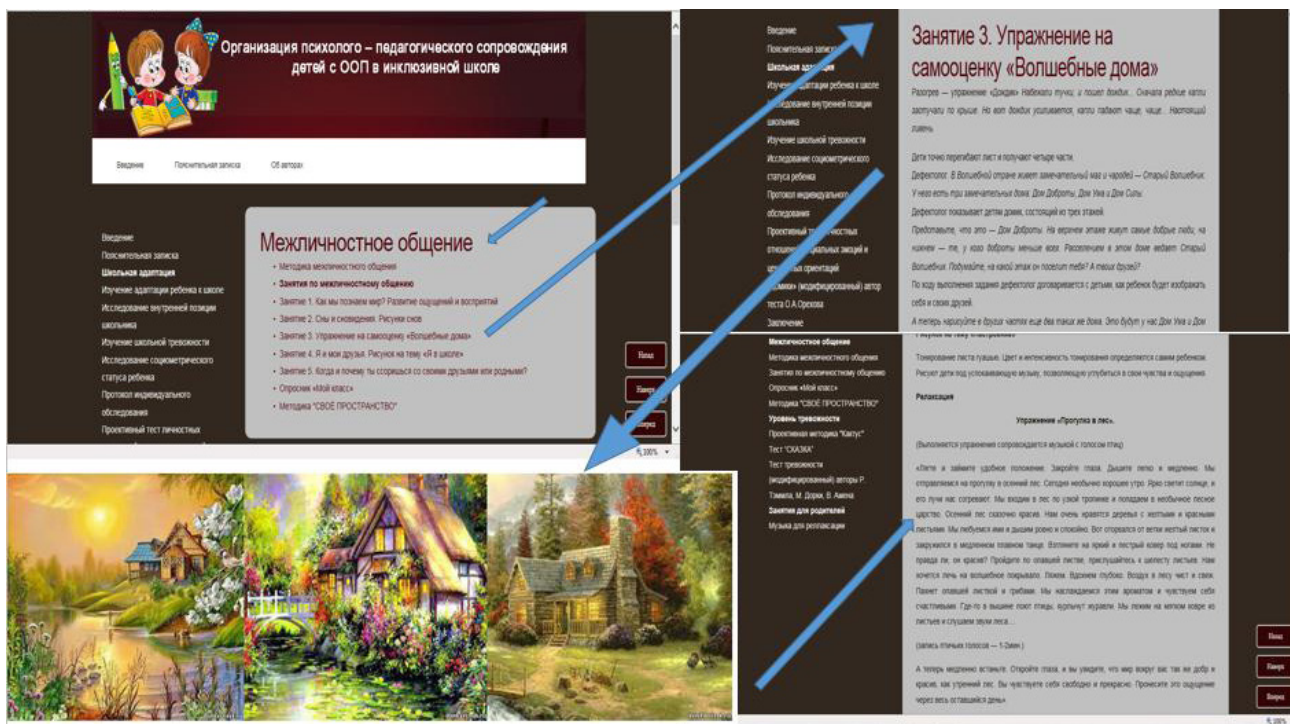
детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе» для студентов-дефектологов и педагогов общеобразовательных школ.

Таблица 1 – Результаты ответов педагогов общеобразовательных школ на вопрос «Как Вы считаете, что на данный момент препятствует образовательной интеграции детей с ООП в массовые школы?»

Варианты ответов	Количество ответов	Проценты от общего числа
Отсутствие программ, методик обучения	149	60 %
Отношение общества	15	6 %
Оснащенность школ	18	7 %
Отсутствие специального образования	32	13 %
Психологическая неподготовленность учителей	30	13 %
Затрудняюсь ответить	3	1 %
Итого	247	100 %

Структура спецкурса включает в себя пояснительную записку, лекционный материал, практические задания и список рекомендуемой литературы. Прослушав спецкурс, студенты-дефектологи и педагоги общеобразовательных школ приобретают необходимые знания о методах сопровождения детей с ООП в условиях инклюзивной школы, а также получают навыки для дальнейшей работы с такими детьми.

Рисунок 1 – Фрагмент электронного учебника «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в инклюзивной школе»



В дополнение к спецкурсу был разработан электронный учебник «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в инклюзивной школе». В учебнике представлены методики для исследования степени тревожности детей; методики, помогающие определить уровень школьной адаптации ребенка с ООП; методики диагностики межличностного

общения, а также занятия для развития межличностного общения между детьми с ООП и нормально развивающимися детьми. Также в учебнике имеются занятия для родителей: комплекс упражнений для снятия психоэмоционального напряжения, оптимизации уровня агрессивности и тревожности, обучение навыкам саморегуляции и релаксации. В электронном учебнике имеется подборка спокойной музыки, которая может быть использована для релаксации, отдыха или рисования с детьми. Имеются упражнения дыхательной гимнастики. Электронный учебник «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в инклюзивной школе» может быть использован в работе педагогов общеобразовательных школ, дефектологов, психологов и родителей. Фрагмент ЭУ «Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в инклюзивной школе» представлен на рисунке 1.

Дефектологи, занимающиеся проблемами образования детей с ЗПР, пришли к выводу о том, что эти дети могут усваивать программный материал в полном объеме, но лишь при создании определенных психолого-педагогических условий, учитывающих особенности их психического развития.

С целью качественного обучения и воспитания, эффективной учебно-познавательной деятельности и коррекции нарушений развития детей была разработана «Вариативная часть программы обучения и воспитания детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста».

Данная программа является дополнением к «Программе школьного обучения для 1 класса» и соответствует ее основным структурным компонентам. Новизна и корригирующая часть программы состоит в том, что в ней имеются два режима работы:

1. Режим обучения. Предназначен для использования учеником во время учебного процесса. Он выбирает тему, а компьютер генерирует задание. Каждое последующее задание по теме отличается от предыдущего параметрами, условием и формулировкой вопроса.

2. Режим контроля. В этом режиме формируется группа из нескольких заданий, решение которых позволяет объективно оценить знания по выбранной теме (оценка выставляется компьютером).

Изменение размеров рабочего поля позволяет использовать программу как на обычном компьютере при индивидуальном обучении, так и в классе при использовании электронной интерактивной доски.

Интеграция детей с ООП в массовые образовательные учреждения предусматривает не только специализированную коррекционную помощь и психологическую поддержку, но и оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников, а также единый мониторинг качества знаний как детей с ООП, так и нормально развивающихся сверстников.

Вышесказанное убедило нас в необходимости разработки электронной программы «Программа педагогического (образовательного) мониторинга», которая отслеживает динамику качества образовательного процесса с целью эффективности управления качеством обучения.

Структура мониторинга такова, что позволяет отслеживать результаты по каждому учащемуся, классу, предмету, школе. Рассматривается динамика в течение учебного года, по сравнению с предыдущими годами. Мониторинг включает в себя стартовый, промежуточный, и итоговый.

В основу мониторинга положен уровневый подход, позволяющий наиболее точно определить степень самостоятельности обучающегося при выполнении учебных заданий и качество усвоения воспитанником того или иного умения.

Мониторинг включает в себя 4 уровня:

- I уровень - высокий (синий), 100–81%. Обучающийся выполняет задание после первичной инструкции учителя без помощи и без ошибок или с одной незначительной ошибкой, которую сам исправляет. В помощи не нуждается.

● II уровень - оптимальный (зеленый), 80–51%. Обучающийся выполняет задание после первичной и дополнительной фронтальной инструкции с 1-2 незначительными ошибками. Хорошо использует незначительную помощь.

● III уровень – допустимый (желтый), 50–26%. Обучающийся выполняет задание после первичной и дополнительных фронтальной, групповой инструкций с 2-3 ошибками. Нуждается в помощи. Помощь использует, но с ошибками.

● IV уровень – минимальный (красный), ниже 25%. Обучающийся выполняет задание с большим количеством ошибок или не выполняет после первичной, фронтальной, групповой, индивидуальной инструкций.

В карту, где обучаются дети с ООП для удобства вносятся цветовые обозначения того или иного уровня.

Таким образом, педагогический мониторинг школы – многоуровневый квалиметрический мониторинг, который представляет собой стандартизированное наблюдение за педагогическим процессом, позволяющее анализировать состояние объекта во времени, количественно оценивать качественное изменение субъекта обучения и состояние образовательной системы, определять направление их развития, что очень важно в условиях инклюзивного образования.

Безусловно, нашим проектом не решаются в полном объеме все аспекты проблемы введения инклюзивного образования в Казахстане, однако определяются перспективы разработки дидактической системы внедрения программно-методического обеспечения, адекватно отражающие современный уровень развития общества, науки и образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы от 1 марта 2016 года № 205. URL: <http://adilet.zan.kz/> (Дата обращения 16.05.16)
2. Олексюк З.Я., Сухачева А., Яковенко И. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан // Материалы региональной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: опыт развития в регионе». – Караганда: Изд-во КарГУ, 2014. – С. 47-49.
3. Яковенко И.В. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Материалы научно-практической конференции магистрантов и студентов «Букетовские чтения-2014». - Караганда: Изд-во КарГУ, 2014. – С. 257-259.



УДК 37.012

Қ.АБДЫҚАЛЫҚОВ¹, Т.Б.АШТАЕВ²

¹ «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ
abdikalykov_k@mail.ru

²Қарағанды облысы, Жаңаарқа аудандық білім бөлімі

БІЛІМ АЛУ МҮМКІНДІГІ ӘРТҮРЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІ ИНТЕГРАЦИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДАН ДАМУДЫҢ ШЕТЕЛДІК ІС-ТӘЖІРИБЕСІНІҢ ТАРИХЫ

Мақалада білім алуға сұранысы ерекше балаларды оқыту мен тәрбиелеуді интегративтік түрғыдан дамытудың тарихы ұсынылған. Педагогикалық интеграцияның басым бағыттарына – оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыруда біртектіліктен және оқушы үлгеріміне бірыңғай талап қояудан бас тартуға, ізгілікті өзара әрекеттесуге ерекше мән берілген. Әрбір баланың өзгешелігін ескеретін инклюзивтік көзқарастың негізгі қағидалары: психикалық дамудағы ауытқушылықты ерте диагностикалау, кешенді психологиялық-медициналық-педагогикалық әдістер, ата-аналармен үйлесімді қарым-қатынас кеңінен қарастырылған.

В статье рассматривается история развития интегративного подхода к обучению и воспитанию детей с различными образовательными возможностями. Обоснованы приоритетные направления педагогической интеграции: отказ от единообразия в организации учебного процесса и от единых требований к успеваемости учащихся. Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка определен принципами инклюзивного образования: ранняя диагностика отклонений психического развития, комплексный психолого-медико-педагогический подход, тесное взаимодействие с родителями.

The article discusses the history of the development of an integrative approach to the training and education of children with a variety of educational opportunities. Grounded priorities pedagogical integration: the rejection of uniformity in the educational process and of uniform requirements for student achievement. Taking into account individual characteristics of each child to determine the principles of inclusive education: early diagnosis of mental development deviations, complex psychological, medical and pedagogical approach, working closely with parents.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: Интеграциялық педагогиканың даму тарихы, білім алуға сұранысы ерекше балалар, бұқаралық және арнаулы педагогикалық жүйелер, дені сау және денсаулығында ақауы бар балалардың бірлесе оқытылуы, баланың әлеуметтік, адамгершілік және когнитивтік дамуы

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: История развития интеграционной педагогики, дети с особыми образовательными потребностями, массовые и специальные педагогические системы, интеграция детей с нарушениями развития и здоровых детей, социальное, нравственное и когнитивное развитие ребенка

KEYWORDS: The history of development of the integration of pedagogy, children with special educational needs, inclusive and special pedagogical system of integration of children with developmental disorders and healthy children, social, moral, and cognitive development of the child

Интеграциялық педагогиканың даму тарихы білім алу мүмкіндіктері әртүрлі балаларды кіріктіре оқыту мен тәрбиелеудің шығу тегін қарастырушы арнаулы педагогиканың тарихымен астасып жатыр. Дені сау балалардың білім беру жүйесінен білім алуға сұранысы

ерекше адамдарды оқыту мен тәрбиелеу жүйесінің даму тарихындағы ерекшелік әрқашанда олардың әртүрлі замандағы қоғамдық орнына, діні мен мәдениетіне тығыз байланысты болып келді.

Алғашқы адамдар мәдениеті туралы бізге жеткен аздаған мәліметтерге сүйенсек, адамзат тарихының бастауында тірі қалуға ұмтылыс жасау өскелең ұрпақтың тек дені сауларымен ғана есептесуге мәжбүр етті. Кейіннен тас және қола дәуіріндегі адамдардың тұрақтана бастауына орай әлсіздерге қарайласуға аз да болса мүмкіндік туды.

Бұрынғы мәдениетте (шумерлік, вавилондық және египеттік, ежелгі грек пен римдік, сондай-ақ германдықтарда) әртүрлі кемістікпен туған нәрестенің тағдырын ата-анасы мен қоғам шешетін. Тарихи діндердің пайда болуы жаңа мұраттар мен құндылықтар таратты. Ол әлсізге діни мүсіркеушілік танытып, қайырымдылық жасауды міндеттеді. Діни оң көзқарастарға қарамастан ырымға сену аномальды баланы оңашалау үрдісі күшейе түсті. Орта ғасырлық Батыс Еуропада мүмкіншілігі шектеулі жандарға қарым-қатынас өзара қарама-қайшылықта өрбіді. Қайта құру заманы (XIV-XVI ғғ.) - гуманизм идеясын әкелсе, Реформациялаудың әсерінен (XIV-XVII ғғ.) кембағал адамдарға деген көзқарас біршама жақсарды.

Ресейде стихиялы интеграция үрдісі орта ғасырда да жалғаса берді. Иван Грозный (1551ж.) «дені сауларға қарақшы қарауыл» болмау үшін «қайыршы, саңырау және есі ауысқандарды монастырьда қамап ұстау» қажеттігін айтты, осылайша заң қоғамның «керексіз» мүшелерін оңашалауды ұсынып, тіптеп келгенде балалардың осындай топтары арасындағы интеграцияны уағыздады.

Еуропалық өркениеттің дамуына өзіндік үлесін қосқан Ағартушылық дәуір білім беру тарихына тың жаңалықтар: бұқаралық және жаңадан пайда бола бастаған арнаулы білім беру жүйесін оқшаулау үрдісін әкелді. Осы кезеңде сенсорлық кемістігі бар балаларды оқыту мен емдеу мүмкіндігі туып, балаларды жекешелеп оқытудың табысты тәжірибесі жинақталды. XVIII ғасырда интеграциялық және коррекциялық педагогика тарихына зор үлес қосқан тұлғалардың бірі - алғашқы сурдопедагог Я.Р.Перейра (J.R. Pereira) (1715-1780) өзінің саңырау оқушыларын басқалардың сөзін естуге ғана емес, тіпті сөйлеуге де үйретті. Ол ашқан физиологиялық жаңалық сенсорлық қабылдаулардың негізі бірдей және олар бір-бірін алмастыра алатындығын дәлелдеді. XVIII ғасырдың екінші жартысындағы ірі педагог-гуманист И.Г.Песталоццидің (1746-1827) өзінің идеялық ұстазы Ж.-Ж.Руссодан ерекшелігі жетім және мүгедек балаларды тәрбиелеумен айналысты, осылайша өзінің алғашқы педагогикалық тәжірибесінде оқыту мен тәрбиелеуге интеграциялық әдіс қолданды [1].

Осы кезеңдерде жалпыға бірдей білім алуға құқығы жарияланып, мүмкіндігі шектеулі жандардың білім алу құқығы талап етілді. Ұлы Француз төңкерісі өзінің адам және азамат құқығы Декларациясымен (1789) Батыс Еуропада азаматтық құқық пен тәндік және ақыл-ой кемістігі бар адамдардың мәртебесін қайта қарауға серпін берді. Дәл осы кезеңге сәйкес келетін Ж.-М.-Г. Итардың (J.-M.-G. Itard) «төңкерістік» қызметі сенсорлық, зияткерлік және аффективтік функцияларды дамытуға негізделген тәрбиелік әдісті әзірлеумен байланысты және кейіннен белгілі болғандай педагогикалық интеграция идеясын жүзеге асыруға барынша әрекет еткен.

Ресейде де арнайы білім беру жүйесін жалпы білім беруден бөлектеу үдерісі күш ала бастады. Мәскеу мен Петербургте 1706-1772 жж. «кембағал сәбилерге» арналған баспана ашылып, мұнда жетімдермен бірге саңырау балалар да тәрбиеленді.

Еуропа елдерінің көпшілігінде XIX ғасырда жалпыға міндетті бастауыш білім беру туралы заңдар қабылдануына орай заңнамалық деңгейде білім алуға сұранысы ерекше адамдардың мәртебесі де өзгерді. Кейбір елдерде сенсорлы және зияткерлік қабілеті кем балаларға арналған арнайы білім беруді енгізу туралы нормативті актілер қабылданды.

Француз сурдопедагогы Я.Р. Перейра бастаған және Ж. Итардың педагогикалық тәжірибесіне жетелейтін дамыту бағытын XIX ғ. жалғастырған Э. Сеген (E. Seguin) (1812-1880), сенсорлық-моторлық функцияны оқытуға және жаттықтыруға негізделген «физиологиялық тәрбие» жүйесін (XIX ғ. 30-шы жж.) құрды. Оның идеясы АҚШ-та оқу-тәрбие жүйесін дамытуға қатты әсер етті, сондай-ақ оны кейін М. Монтессори «ғылыми педагогика» әдісін құрған кезде

қолданды.

Осылайша, сол өткен кезеңдерде білім алуға сұранысы ерекше балаларға білім беру проблемасы ғылыми әзірлемелерге ие болды, ал қосымша сабақтар өткізуді, көмекші сыныптарды, сәл кейінірек мектептерді ашуды ұсынған идеялардың практикалық жүзеге асырылуы тек XIX ғ. екінші жартысынан басталды.

Мысалға, Англияда алғашқы көмекші мектептер 1892 ж. ашылса, Бельгияда ақыл-ойы кем балаларға арналған дәл осындай білім ошағы 1897 ж. пайда болды. Оған дейін үлгермейтін балаларды сол бұқаралық мектептің төменгі сыныптарына ауыстырып келген. Әрине, кірігудің мұндай бей-берекет көрінісі оқу-тәрбие үдерісіне кері әсер етіп келді, нәтижесінде бельгиялық білім беру жүйесі де бұқаралық және арнаулы білім беруді бөлектеу жолын таңдады.

Скандинавия елдерінің тәжірибесі де өзіндік артықшылықтарымен ерекшеленді. XIX ғ. 90-шы жж. бастап Норвегия қарапайым мектептерде кейіннен «ерекше мектептерге» айналған «арнаулы» сыныптарды аша бастады, мұнда қабілеті төмен балалармен қоса денсаулығында кемшілігі болуынан, мысалға есту немесе көру қабілеті бұзылғандықтан, кекештіктен және т.б. себептермен бағдарламаны игере алмаған балалар да оқитын болды. Неміс тілді елдердегі кірігу ұстанымына қатысты мәселеге келсек, Алманияда XIX ғ. екінші жартысынан бастап қабілеті төмен балаларға арналған қосымша сабақтар өткізілгенін айта аламыз.

Сонымен, XIX ғасырдың соңы кейбір жағдайларда кіріккен оқыту мен тәрбиелеу мәселелері қарастырылған арнаулы білім берудің ұлттық жүйесін құрудың кезеңі болды. Мұнда сонымен бірге педагогикалық мақсаттар медициналық, діни және қоғамдық мақсаттармен тығыз астасып жатты.

Дәрігерлер ең алдымен өздерінің «емдеу» міндетін түсініп, гигиеналық шарттардың алдын алу мен оны жақсартуға ерекше көңіл аударды. Педагогикалық жұмыс қағидасы - зияткерлік дамытушы құралдарды қолдану, сенсорлық жаттығулар арқылы көру және есту функцияларын дамыту, айналадағы заттарға қатысты қиялды және сенсорлық зейінділікті дамыту, көрнекілікті қолдану, күрделілік дәрежесін біртіндеп арттыру арқылы оқыту, діни және адамгершілік сезімдерді ояту, тұлғаны әлеуметтендіру шараларына қатысты медициналық емдеумен тығыз байланыста болды.

Сол кезеңдерде мұндай педагогикалық іс-шаралар сәби немесе балалық шақта басталуға тиісті деген көзқарасты мәнді санауға болады.

Ресейде XIX ғасырда арнаулы және жалпы педагогикалық жүйелерді оңашалау үрдісі саңырау, соқыр, мүгедек балаларға арнап баспана мен мектеп ұйымдастыру іс-шараларынан көрініс берді. Г.Я.Трошиннің ғылыми ұстанымы бойынша баланы ізгіліктікке тәрбиелеу «ауруды емес баланы зерделеу керек» дейтін антропологиялық тұрғыда қарастырылды. Оның ойынша, ауру және сау бала арасында ешқандай айырмашылық жоқ: даму екеуінде де бір заңдылықпен өтеді, айырмашылық тек баланы дамытудың тәсілінде.

В.П.Кащенко 1908 жылы педагогикалық, емдік және зерттеушілік мақсаттарды кешенді ұстанған дефективті, жүйкесі тозған және қиын балаларға арналған санаторий-мектеп құрды. Ол ортаның баланы дамытудағы рөліне ерекше маңыз берді: «Егер үлгісіз орта баланы жарымжан етіп, табыссыз, жүйкесі тозған адамдар қалыптастырса... баланың ерекшеліктеріне бейімделген, оның мүддесін ескеретін жақсы орта оны тәрбиелеуге және қайта тәрбиелеуге қабілетті». Мұндай ортаны ол сол кезеңдегі бұқаралық мектеп жүйесінен көре алмады [2].

Л.С.Выготскийдің педагогикадағы интеграциялық ұстанымды дамытудағы еңбегі - мүмкіндігі шектеулі балаларды денсаулығымыз қырдастарынан айырмауды ұсынғандығында. «Тіпті отбасында соқыр не саңырау баланың болуының өзі ең алдымен ерекше баланың бар екендігі... Дәл сондағы ерекше көңіл бөлу мен аяушылық таныту баланы қатты таптап, оны басқалардан жырақтатады». Бұдан интеграцияның отбасындағы тәрбиенің ертелеу кезеңінен басталуы керектігі шығады.

XX ғасырдың басында әйгілі ғалым, дәрігер және педагог Г.Ганзельманн (H. Hanselmann) (1885–1960) Швейцарияда неміс, австрия және швейцария емдік педагогикасының бай дәстүрін сақтауға жан аямай еңбек етті. Ол «Емдік педагогика- жеке және әлеуметтік

факторлардың әсерінен психофизикалық дамуы тежелген балаларды оқыту, тәрбиелеу және бағып-қағу туралы ілім» деген анықтама берді. Г. Ганзельманн әлеуметтік факторлардың қатарына ортаның кесірінен туындаған аномалияны да жатқызды. Ақаудың әлеуметтік шартталғандығы және әлеуметтік қарым-қатынастарды өзгертудің, яғни баланы балалар қауымына интеграциялаудың қажеттілігі туралы қорытынды жасатты [3].

XX ғасырдың басында итальян педагогы М. Монтессори (1870-1952) балаларды оқыту мен тәрбиелеуде интеграциялық әдісті дамытуға барынша күш салып, Италиядағы фашистік режимге қарамастан нағыз гуманистік жүйені құра білді. «Көптеген мектептерде әуелі жынысына, сосын жас мөлшеріне қатысты бөлектеу жүргізіліп, сыныптар біртектіленді. Бұл – іргелі қателік басқа қателіктерге жол берді, жасанды оңашалау әлеуметтік сезімнің дамуын тежеді», – деп жазды М. Монтессори өзінің «Разум ребенка» кітабында. «Біртекті» сыныптар әлсіздерге «күндестік, жеккөрушілік немесе қорлау» және мықтыларға «көкіреккерушілік», яғни бала сезімінің қалыпты дамуын тұншықтыру әрекетін туғызады, өйткені мұндай жағдайларда «сыныптың жалпы деңгейін көтерудің жалғыз тәсілі - жарыс».

Дидактикалық-институттық бөлектеумен қатар биологиялық селекционизм аталатын құбылыс барған сайын өрши түсті. Тіпті XIX ғ. аяғында нәсіл тазалығы мен ұлт генофондын жақсартумен айналысатын социал-дарвинистік теория пайда бола бастады. Бұл Алмания мен Еуропаға ғана тән болып қалмады, Солтүстік Америкада тіпті ақыл-ойы кем адамдарды мемлекеттік деңгейде тіркеулі стерилизациялау енгізілді.

БҰҰ Бас Ассамблеясы 1959 ж. бала құқығының Декларациясын қабылдап, «барлық балаларға ешбір шектеусіз және ешбір алаламаусыз» құқық пен еркіндік беру қағидасын жария етті. БҰҰ-ның ақыл-ойы кем тұлғалардың құқығы туралы Декларацияны 1971 жылы қабылдауы оларды «қоғамның кәдімгі өміріне мүмкіндігінше қосу шараларын қолдау» қажеттігін тағайындады [4].

Данияда дамуында кемістігі бар және сау балалар арнаулы және жалпы сыныптарда бірге оқып, арнайы даярланған оқу құралдарын пайдаланды.

АҚШ-да 1975 жылы оқуы қиын балаларға білім беру туралы «Mainstreaming» заңы қабылданды. Осы заңға сай білім алуға сұранысы ерекше әрбір бала «3 жастан 21 жасқа дейін тегін мектептік білім алудың және жағымды білімдік ортаның өзіне тиімдірек түрін таңдауға құқылы» болды. Заң білім алуға сұранысы ерекше балаларды кәдімгі мектеп сыныптарына неғұрлым көбірек қосу оларды әлеуметтік бейімдеумен шектелмей, сонымен қоса олардың дені сау құрдастарының көңіл-күйлерін де «салауаттандыратынын» атап өтті.

1979 жыл Германдық білім беру кеңесі интегративті (интеграциялық) педагогика тұжырымдамасын әзірледі, ол білім алуға сұранысы ерекше балаларды педагогикалық ынталандыруды және бұқаралық мектеп жүйесін кеңінен интеграциялауды қарастырды. Оның мектептік білім беру саласындағы басым бағыттары:

- оқыту мен білім алу үдерісін ұйымдастыруда біртектіліктен бас тарту;
- оқушы үлгеріміне бірыңғай талап қоюдан бас тарту;
- барлық балалар үшін бірдей оқу материалдарын меңгеру қарқынынан бас тарту;
- ізгіліктік негізде нәтижелі өзара әрекеттесу мақсатында әртүрлі балалардың бір-бірін

түсіну және қабылдау мүмкіндігін қамтамасыз ету.

Білім алуға сұранысы ерекше балаларды кәдімгі оқу-тәрбие үдерісіне тарту үрдісі кейбір еуропалық елдердің білім беру саясаттарынан орын алды. Мысалға, Италияда 1962 жылы басталған мектеп реформасы ғылыми және қоғамдық ортаның әсерінен мектептік жүйенің тұтастай интеграциялық реформалануына әкелді (1971).

АҚШ-тағы интеграциялық үдерістердің қайта көтерілуі 80-ші жылдардың басына тұспа-тұс келді. Білім туралы Актіге Қосымшаға интеграция туралы ереже енгізілген болатын (1981). Құжатта білім алуға сұранысы ерекше балаларға орта білім алудың екі жолын қарастырған:

- бұқаралық мектепте дені сау балалармен бірге оқыту;
- бұқаралық мектептегі арнайы сыныптарда өтілетін коррекциялық-компенсаторлық сабақты қамтитын оқыту.

Гамбургте 1985 жылы ақыл-ойдың кемістігі проблемасына арналып, «қалпына келтіру» ұранымен өткен Еуропалық Конгрессте білім алуға сұранысы ерекше балалардың ұзақ уақыт бойы оңашалаған мекемеде болуы олардың мүгедектігін одан әрі тереңдететіндігі тағы да аталып өтті.

Канаданың білім беру жүйесі де интеграциялық оқыту мен тәрбиелеуге бағдарлана бастаған. Бұл кезеңдерде әртүрлі модель-бағдарламалар дайындалған, оқыту үдерісіне ата-аналар кеңінен тартылып, мамандардың тығыз пәнаралық ынтымақтасуы байқалған.

Интеграциялық үдерістер бірнеше елдің (Швеция, Дания, Италия) білім беру жүйесінде үлкен құрылымдық өзгерістер туғызды, ол өз кезегінде арнаулы мектептердің толық тарауына әкелді.

Бала құқығы туралы Конвенцияның 1989 жылы қабылдануы аса маңызды құқықтық акті болып, оның негізгі қағидалары төрт басты талаппен берілді: аман қалу, даму, қорғау және қоғам өміріне белсенді қатысуды қамтамасыз ету.

Соңғы жылдары шет елдерде «интеграция» ұғымының орнына адамның білім алуын ғана емес, оның қоғамдағы орнына жаңа көзқарасты толығырақ сипаттайтын «қосылу» (inclusion) термині енгізілді. Осыған ұқсас басқа да ұйымдардың қызметіндегі негізгі қағидаларды атауға болады: психикалық дамуда болатын ауытқушылықты ертерек диагностикалау; кешенді психолого-медико-педагогикалық әдістер; әрбір оқушыға арналған әр деңгейлі және әр қарқынды оқу бағдарламаларын бейімді динамикалық сұрыптау; ата-аналармен өзара тығыз әрекеттесу [5].

Мұндай ұйымдардың бірыңғай бағдарламалармен жұмыс істейтін мектептерден басты ерекшеліктері – әрбір оқушы үшін оның мүмкіндігіне сәйкесетін жеке бағдарлама таңдалынып алынады және интеграцияланған топ жағдайында міндетті саналатын оқытуды жекешелеудің қағидаларын орындау қамтамасыз етіледі.

Қорыта келгенде, білім алу мүмкіндігі әртүрлі балаларды оқыту мен тәрбиелеу саласындағы интеграциялық үдерістерді тарихи тұрғыдан зерделеу білім алуға сұранысы ерекше балалармен қоса дені сау балалардың да қызығушылығын қамтитын интеграциялық педагогика жалпы педагогиканың арнаулы педагогикадан тәуелсіз дербес бағыты ретінде қарастырылуы керектігін дәлелді көрсетіп берді. Мұндай тағайындама жасауымыздың себебі білім алу мүмкіндігі әртүрлі балаларды интеграциялық оқыту мен тәрбиелеу бұқаралық және арнаулы педагогикалық жүйені дәстүрлі бөлектеуге ізгілікті балама ретінде ұсынылған. Білім алу мүмкіндігі әртүрлі балалардың әлеуметтік тәжірибесін байыта түсу мақсатында өткізілетін бұл іс-шаралар балалар ұжымындағы қарым-қатынасты қалыпты жағдайға орнықтыруға бағытталған және осылайша әрбір оқушының әлеуметтік, адамгершілік және когнитивтік дамуына артықшылық бере алады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Дьячков А.И. Основы обучения и воспитания аномальных детей. - М., 1965. С. 14.
2. Специальная педагогика. Под ред. Н.М. Назаровой. - М., 2000. С. 400.
3. История социальной педагогики. / Под ред. М.А. Галагузовой. - М., 2000. -С. 380.
4. Пузанов Б.П. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. - 3-е изд., доп. - М., 1999. -С. 122-123.
5. Малофеев Н.Н. Институт коррекционной педагогики. Цели и приоритеты // Дефектология. - 1993. - № 3. -С. 5.



УДК 371.21

E.R. TAZHIBAYEVA
Karaganda State University named after E.A. Buketov, Karagandy c.
emiszhan@mail.ru

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Мақала инклюзивті білім берудің ерекшеліктері мен ағылшын тілін оқытуда оқушылардың оқу сұраныстарының мәнін ашу қажеттілігіне арналған. Ағылшын тілін оқыту үдерісін тиімді өткізу үшін бірнеше стратегияларға шолу жасалынған. Көру және есту кемістігі бар оқушылармен жұмыс істеу барысында тиімді, оқытуда оңтайлы стратегиялар таңдалып алынған.

В статье рассматриваются особенности инклюзивного образования и необходимость раскрыть сущность учебных потребностей учащихся в рамках преподавания английского языка. Для того, чтобы обучение сделать эффективным в процессе обучения английскому языку, нами были предложены стратегии в обзоре. Некоторые стратегии могли бы наилучшим образом в работе с учащимися с нарушением зрения и слуха.

The article deals with the peculiarities of inclusive education and necessity to reveal the essence of the educational needs of students in the context of teaching English Language. In order to make training effective in the process of English Language Teaching we proposed strategies in the review. Some strategies could be very useful in the work with students with visual impairment and hearing disabilities.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, таңба тілі, мүмкіндіктері шектеулі білімгерлер, ағылшын тілін оқыту

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образования, язык символов, студенты с ограниченными возможностями, обучение английскому языку

KEYWORDS: inclusive education, sign Language, students with disabilities, teaching English

A crucial part in reforming education in Kazakhstan is to implement innovations and develop information and communication technologies within the framework of Inclusive Education. It requires creating a new education environment based on the idea of equal opportunities. The right to education is high on the agenda of each community and so Kazakhstan has signed the UN Convention on the Rights of Persons with disabilities (2006). It is important to note that in 2009 non-governmental organizations of the Republic held a special promotion «Say 'Yes' To Inclusive Education», which resumed that the government has a lack of interest in attracting children with special needs to apply to school or university and local legislation is not always consistent and the national-level body accountable for children's rights is relatively weak. Thus, it is a big problem that requires attention.

Due to this fact within the framework of National Education programme development for 2011–2020, it has been aimed to increase the share of schools to 70% of the total number that ensures a successful promotion and implementation of inclusive education.

Generally, inclusive education implies that all students attend and are welcomed by their neighborhood schools in age-appropriate, regular classes and are supported to learn, contribute and participate in all aspects of the life of the school. Inclusive education is about how we develop and design our schools, classrooms, programs and activities so that all students learn and participate together. Inclusive education brings all students together in one classroom regardless of their

strengths or weaknesses in any subjects, and aims to take full advantage from the potential of all students.

Inclusion is an attempt to assure diverse learners – those with disabilities, different languages and cultures, different homes and family lives, different interests and ways of learning – are exposed to teaching strategies that reach them as individual learners.

Inclusive schools require teachers to provide appropriate individualized supports and services to all students without the stigmatization especially in teaching a foreign language. Teaching a foreign language in inclusive settings would be a great challenge as for teachers as for learners with disabilities. Inclusive classes require the teacher to be tolerant, flexible and creative and inspire learners to active learning.

To organize effective learning the teacher should apply for strategies and techniques, sort out appropriate material to meet to the diverse learning needs of the disabled. Being aware of the nature, causes, assessment, and treatments is also of great importance.

Approaches and techniques employed by educators to handle with the challenges we have summarized in the table 1 below.

Table 1 – Approaches and techniques employed by educators to handle with the challenges

Disability Category	Featured Approaches and Techniques
Hard of hearing or deaf	American Sign Language. Speech-based instruction Technology-based instruction
Blindness or Visual impairments	Adaptations. Accommodations (mobility training, instruction in brailing, etc.)

We would like to focus attention on the first approach American Sign Language (ASL). It is a complex language that employs signs made with the hands and other movements, including facial expressions and postures of the body. International Sign Language has been developed so that people may communicate between nations. International sign language is composed of vocabulary signs from different sign languages that deaf people agreed to use at international events and meetings. In general, sign language can be used to break down the barriers between the hearing and deaf communities. There is a contentious pedagogical issue in American Sign Language as a foreign language is whether or not teachers should use their voice while teaching ASL vocabulary. A voice-off approach implies the application of ASL pictures, images and signs in education process. In contrast, a voice-on learning entails voicing and writing in learner's native spoken English in addition to sign. What instructions best work in teaching English as a Target language that depends on students' learning capacities?

Learners who are hard of hearing or deaf face unique challenges when reading, particularly those youngsters who have been deaf since birth. Yet with targeted interventions and accommodations in reading instruction and assessment, students who are deaf or hard of hearing can become proficient readers.

The degree of a student's visual impairment, along with the impact of potential additional disabilities, has varying implications for instruction, accommodations, and testing. Some students in this category have low vision, which includes tunnel vision and partial vision. Others with visual impairments can read print efficiently without accommodations. Other students may use some tactile and auditory adaptations, but many can read print with magnification. In general, to design effective learning environment for learners with visual impairments in a general class needs adaptations. The checklist for main adaptations is given below in the table 2.

Learners with visual impairments placed in general schools always need support services from a vision specialists. General education teachers serving students with visual impairments must work in collaboration with vision specialists handle challenges they face every day.

Table 2 – The checklist for main adaptations

Checklist for Orientation and Mobility Adaptations	YES	NO
Classroom Supplies and Equipment		
Safety Considerations		
Instructional Strategies		
Collaborating with Other Professionals		

Any visual materials used in classrooms need to be adapted for use by students who do not have the visual skills required for the task. Charts, models, maps, and graphs will have greater educational value for students with visual impairments if they can be “read” using the sense of touch. Printed materials should be clear and be printed using an easily readable font. Providing an ease to hold reading materials can help students with visual impairments do close work more easily [1]. Black felt-tip pens and soft lead pencils are useful writing utensils for students with visual impairments because of the increased amount of contrast they create against white writing paper [2]. Heward believes that an extra light source at the student’s work area can be helpful for some students [3]. If a student can benefit from an additional light, the light’s placement should be determined in collaboration with the vision specialist.

In recent decades, many foreign educators have pushed for assistive technologies such as screen readers and magnifiers have become more widely available. These trends have led to a decline in the number of students learning to read proficient English braille.

Some educators believe that proficiency in braille is essential for individuals with visual impairments or blindness to achieve satisfactory educational progress and argue that learning to read and write is necessary in order to become self-sufficient in adulthood. On the other hand, other advocates suggest that braille may not always be appropriate for every student with a visual impairment, and that other avenues to accessing print are just as important as braille.

Readers with visual impairments or blindness and readers without visual impairments show few differences in their linguistic and cognitive processes related to reading. Both types of readers use syntactic, semantic, and contextual clues to become proficient readers. Individuals who are blind or visually impaired simply face a barrier to accessing print [5]. Still, low vision or a diminished perceptual field has implications for developing reading fluency at both lower processing (efficient recognition of distinctive letter features, orthographic information, and sight word recognition) and higher processing levels (syntactic, semantic, and text discourse structure). Students with assistive visual technologies such as magnification and screen readers can often develop proficiency in processes like phonemic segmentation, blending, and decoding and gain enough automatic processing using these skills to develop proficiency in vocabulary and comprehension.

The government of Kazakhstan in the "State Program of Education Development for 2011–2020" identifies development of inclusive education as one of the important goals [4]. The program includes measures for creating a legal framework for all children and also children with developmental disabilities to be involved in the general education area.

Sociological and scientific studies that were made by the experts of National Research Centre for Special Education last decade served as a basis to establish the regulatory and legal framework for the inclusive education implementation in Kazakhstan.

Inclusion is the preferred method of placement for students with special needs whenever possible. Inclusion implies to meet all the needs of students and teachers to organize effective learning. It is clear that students with disabilities must be educated in regular education settings to the maximum extent appropriate in light of their needs, and prohibit their exclusion unless education there cannot be achieved satisfactorily even with appropriate supplementary aids and services. An inclusive school should consider every student as an important part of a group which gives them a sense of confidence that can be the reason for the children to be responsive and kind. Disabled students are supported by their classmates. Today there are many schools that have adapted inclusive education system, but there are still many problems for inclusive education to become

mass. Here are the main points: 1. the lack of Supplies and Equipment for Orientation and Mobility Adaptations; 2. the majority of school teachers and principals do not have a proper education in the area of teaching impaired students; 3. the lack of parental involvement.

Many experts believe that inclusive education is a new stage in education development process. General schools most of the time disregard the abilities of every child. But inclusive education gives a new opportunity to teach disabled children, which may take a social support and support services from vision or hearing specialists.

Inclusive education is based on the idea that all the children should be treated in the same way, but disabled children should get a special attention. About 15% of students are expelled because of system's inability to meet their needs. It happens due to the lack of universal system. With no doubts that inclusive approach will give them a chance for a better life. The main point of inclusive education impaired Students need to be active - not passive learners. Students with disabilities must be free to learn at their own pace and have accommodations and alternative assessment strategies in place to meet their unique needs.

The role of the teacher in inclusive classroom is crucial. The teacher should facilitate the learning process by encouraging, prompting, interacting, and probing with good questioning techniques and inclusive teaching strategies. Inclusive teaching strategies can be defined as a set of teaching approaches that address the needs of students with a variety of backgrounds, learning styles, and abilities. These strategies contribute to an overall inclusive learning environment, in which students feel equally valued.

The inclusive teaching enables teachers to connect with and engage with a variety of students. Students feel comfortable in the classroom environment to voice their thoughts and ideas; connect with course materials that are relevant to them. There is no doubt that the inclusive educational environment is formed by a teacher's collaboration with other specialists. All should take an active part in the development of inclusive educational environment. As one of the effective teaching practices for students in inclusive classrooms Walther-Thomas suggested the diverse applications of collaborative teaching in the inclusive classroom [5]. For example, two or more teachers may exchange their roles between leading whole-class instruction, observing instruction and monitoring learning. As alternative one teacher leads small-group instruction while the other teacher works with the rest of the class. It works particularly well if a small group requires reinforcement or re-teaching to master a concept. Another idea for Parallel Teaching, two or more teachers lead small, mixed-ability groups of students in the same lesson. This approach functions well when teachers require a high level of focus and participation from students.

Practicing these strategies is underscored by recognition of the unique gifts of all students. A teacher will model respect for and celebration of who they are as individuals. This appreciation transforms the classroom from a mere meeting place into a genuine community.

REFERENCES:

- [1] Barraga, N. C., & Erin, J. N. Visual handicaps and learning. - Austin, TX - PROED, 1992.
- [2] Koenig, A. J. Growing into literacy. In M. C. Holbrook (Ed.), Children with visual impairments: A parents' guide Bethesda - MD: Woodbine House, 1996 – pp. 227-257
- [3] Heward, W. L. Exceptional children: An introduction to special education - Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall., 2000.
- [4] National programme of Republic of Kazakhstan in education system development for 2011-2020. // "Kazakhstanskaya Pravda", December 14, 2010.
- [5] Walther-Thomas C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. Collaboration for inclusive education: Developing successful programs - Boston: Allyn & Bacon, 2000

УДК 371.21

Г.С.АШИМХАНОВА, Г.С.КУДАРИНОВА, Г.К.АЛШЫНБЕКОВА
Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.
banu_asyl@mail.ru

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДА ҚОЛДАНАТЫН ЭЛЕКТРОНДЫҚ ОҚУЛЫҚТЫ ҚОЛДАНУ

Ұсынылған мақалада инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуға электронды оқулықты қолданудың әдістемесі баяндалған. Бұл сондай-ақ оқыту үдерісін үздіксіз және толық деңгейде бақылауға, ақпараттық ізденіс арқылы танымдық үдерістерді жетілдіруге, оқушыны адами қасиеттерге баулуға өз септігін тигізеді.

В данной публикации говорится об использовании электронного пособия для развития и совершенствования речевой и коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Использование электронного пособия повышает способности к познавательной активизации, поиску нужной информации, и позволяет сделать данный процесс непрерывным, интересным, связанный с потребностями повседневной реальной жизни.

This publication mentions the application of electronic aids for the development and enhancement of speech and communicative activity of children with mental retardation in terms of inclusive education, and through this benefit there is an effective way to influence the cognitive and mental processes, communicative function, personal and moral qualities of children in this category. In the formation and development of children's speech with mental retardation the application of electronic aids increases the capacity for cognitive activation, searching for the right information, and allows to make this process continuous, interesting and related to the needs of everyday real life

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, психикалық дамуы тежелген оқушылар, электрондық оқулық, АКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, ученики с задержкой психического развития, электронный учебник, ИКТ

KEYWORDS: inclusive education, students with mental retardation, electronic textbook, Information and communication technologies

Қазіргі таңда барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе - балалардың жеке сұраныстары мен ерекшеліктеріне сай оларды ортаның, отбасының қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын инклюзивті білім беру. Инклюзивті білім беру дегеніміз – жынысы, жасы, тегі, діни көзқарасы, дамуында артта қалушылығы немесе тұрмыстық жағдайына қарамастан, барлық балаларды жалпы білім беру үдерісіне толықтай енгізу және әлеуметтік бейімдеу барысында кездесетін кедергілерді жоюға бағытталған мемлекеттік саясат. Демек, бұл үдерістің нәтижесінде білім беру жүйесін толықтай өзгеріске ұшырататын тұжырымдама жасалынады. Жалпы білім беретін мектеп мүмкіндігі шектеулі балаларды қабылдап, оқытуға және тәрбиелеуге дайын болуы қажет.

Қазіргі заманның даму болашағы қоғамда үздіксіз жаңарып отыратын әртектегі ақпараттың көлеміне тікелей байланысты. Болашақ жастарға білім беруде жаңа оқыту технологияларын

қолдану, шығармашылықпен инновациялық бағытта жұмыс жасау заман талабына сай талап етілуде.

Білім беру жүйесіндегі инновациялық үрдістердің күрт дамуы кезеңінде үлгерімділігі жоғары балаларға баса назар аударылып, керісінше үлгерімі төмен, атап айтар болсақ, психикалық дамуы тежелген оқушылар педагогикалық қауымдастықтың назарынан тыс қалып отыр.

Зерттеушілер оқушылардың мектептегі үлгермеу мәселесін мына себептермен байланыстырады:

- инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелуіне байланысты баланың мектептегі оқуға дайын болмауы;

- мектепке дейінгі жаста (әсіресе 3 жасқа дейін) балалардың ұзақ уақыт науқастанулары салдарынан соматикалық әлсіздік жағдайына ұшырау;

- анализаторлардың кемшіліктері (есту, сөйлеу).

Сонымен бірге психикалық дамуы тежелген балалардың мектептегі жүйелі оқуға дайындығының параметрлері тағайындалды:

- баланың айнала қоршаған орта туралы белгілі бір деңгейдегі білім қоры, алғашқы мағлұматтары қалыптасқан болуы қажет;

- бала ойлау операцияларын, машықтарын меңгеруі қажет;

- баланың сөйлеу тілі белгілі бір деңгейде дамуы шарт (фонетикалық мағлұматтары, сөздік қоры, грамматикалық құрылымы);

- баланың танымдық белсенділігі болу шарт;

- бала өз мінез-құлқы мен тәртібін реттей білуі қажет.

Ғалымдар жалпы білім беретін орта мектептердегі үлгермеуші оқушылардың 50%-ы жоғарыдағы 5 параметрдің барлығынан да кейіндеп қалатындықтарын анықтаған. Мектептегі білім алу үдерістерінде үлгермеу мәселесі негізінен бастауыш сыныптарда анықталатын болғандықтан, түзете – дамыту жұмыстарының дені осы кезеңдерге жоспарланады [1].

Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген балалардың тек қана психикасы бұзылған деп қарамау керек, өйткені олардың дене мүшелері мен тілдерінде де дамымаушылық жиі кездеседі. Әдетте психикалық дамуы тежелген балалардың тілінде кемістікті байқаймыз. Бірақ бұл жағдай да түрлі сөйлеу патологиясымен байланысты емес, яғни ол ақыл-ойы дұрыс балаларда да көрініс беретін кез-келген сөйлеу мәнерінің бұзылуы болып табылады. Алайда психикалық дамуы тежелген оқушылар тобында да сөйлеу мәнерінің фонетикалық-фонематикалық тұрғыда дамымай қалу жағдайы аз байқалмайды.

Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген балалардың көп жағдайда бір бөлігінің сөйлеу тіліннің жүйелі түрдегі бұзылыстары болады, ал бұл олардың тақырыпты меңгерулеріне кедергі келтіреді. Сондықтанда осы оқушыларды оқытудағы түзету міндеттерінің біріне сөйлеу тілін жан - жақты дамыту жатады. Бастауыш мектеп бағдарламасында балалардың жас ерекшелігіне сай тапсырмалар, жаттығу жұмыстары беріледі, сол себептен тіл дамыту жұмыстары мәтіндерді оқу, оны мазмұндап айту, сұрақтарға жауап беру және мазмұндама мен шығарма жаздыру арқылы жүзеге асырылады.

Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген оқушыларды оқытуда тіл дамыту жұмыстарын төмендегідей бағытта ұйымдастыруды ұсынамыз.

Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуда қолданатын электронды оқулықты қолдану психикалық дамуы тежелген оқушылардың тек қана сөйлеу тілін ғана дамытып қоймайды, сонымен бірге олардың таным қабілеттерінің, басқалармен қарым-қатынасының дамуына, сынып оқушыларын татулыққа, бірлікке, бір сөзбен айтқанда адами қасиеттерге баулуға өз септігін тигізеді. Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуға қолданылатын электрондық оқулық оқыту үдерісін үздіксіз және толық деңгейде бақылауға да септігін тигізеді [2].

Мектеп жасындағы инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген

бастауыш сынып оқушыларын жан-жақты қалыптастыру негізінен осы балаларға арналып жасалған электронды оқулықпен жүзеге асырылды. Оқу жоспары бойынша психикалық дамуы тежелген танымдық әрекеттерін дамыту қошаған ортамен танысу және әртүрлі құбылыстардың себебін және оның өзгерістерін анықтау, тіл дамыту, еңбекке баулу, әртүрлі пәндерді арнайы дидактикалық әдістермен игеру қарастырылған. Сонымен қатар, бұндай балаларға сабақтан тыс, ойын ретінде өтілген сабақтарды қайталап отыру, баланың есте сақтауын жетілдіреді.

Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген балалардың бастауыш сыныптарда байқатқан үлгермеушілігі оқу бағдарламасы күрделенген сайын оқуды толыққанды меңгеруде үлкен қиыншылықтар туғызары сөзсіз. Себебі, психикалық дамуы тежелген балалардың бастапқы білім, білік, машықтарын толық меңгере алмағандықтан ортаңғы буын сыныптарына келіп, материалдардың күрделенген кезінде мүлдем үлгерім қатарынан шығып қалуы мүмкін. Демек инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген балалармен қосымша жұмыс атқарылуы керек, бұл баланың ойлау, сөйлеу, қиялдау, шығармашылық қабілеттерін арттырады.

Заман талабына сай электрондық WEB оқулықтың қандай екендігі туралы біртұтас ойдың - болмауы көзқарастың жан-жақтылығында. Жалпы электрондық оқулық дегеніміз – мультимедиялық оқулық. Оқытудың кез келген саласында электрондық оқулықтарды пайдалану инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген психикалық дамуы тежелген балалардың танымдық белсенділігін арттырып қана қоймай ойлау жүйесін қалыптастыруға, шығармашылықпен жұмыс істеуге жағдай жасайды.

Осы уақытқа дейінгі білім беру саласындағы тек ұстаздардың ғайтқандарын немесе оқулықты пайдалану қазіргі заман талабын қанағаттандырмайды. Сол себепті қазіргі ақпараттандыру қоғамында бұл оқулықтарды қолданбай алға жылжу мүмкін емес, сондықтан электрондық оқулықтың құрылымы, мазмұндық сапасы жоғары деңгейде болуы тиіс. Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуда қолданатын электронды оқулық оқушының уақытын үнемдейді, оқу материалдарын іздеп отырмай, өтілген және оқушының ұмытып қалған материалдарын еске түсіруге зор ықпал тигізеді.

Сонымен қатар инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуда қолданатын электрондық оқулықтарды сабақта қолдану кезінде олар бұрын алған білімдерін кеңейтіп, өз бетімен шығармашылық жұмыстар орындайды. Әрбір оқушы таңдалған тақырып бойынша тапсырмалар орындап, тестілер шешіп, карталар және сұлбелермен жұмыс жасауға дағдыланады [3].

Сөйлеу тілін дамытуда қолданатын электрондық оқулық арқылы түрлі суреттер, видеокөріністер, дыбыс және музыка тыңдатып көрсетуге болады. Бұл, әрине ұстаздың тақтаға жазып түсіндіргенінен әлдеқайда тиімді, әрі әсерлі. Меңгерілуі қиын сабақтарды компьютердің көмегімен психикалық дамуы тежелген балаларға ұғындырса, жаңа тақырыпқа деген баланың құштарлығы оянады деп ойлаймыз.

Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуда қолданатын электрондық оқулықтарды қолдану барысында оқушылардың сабаққа деген қызығушылығының күрт артқандығы байқалады. Сондай-ақ ұстаздар да өзіне қажетті әдістемелік, дидактикалық көмекші құралдарды молынан пайдалана алады. Электрондық оқулық – бұл заман талабына сай дидактикалық әдіс-тәсілдер мен ақпараттық технологияны қолдануға негізделген түбегейлі жүйе.

Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуда қолданатын электрондық оқулықпен оқыту, ұстаздың оқушымен жеке жұмыс істегеніндей болады. Дәстүрлі білім беруде кейбір оқушылар түсінбей қалған материалды мұғалімнен қайталап сұрай беруге кейде қысылады немесе ұялады, сондықтан да жаңа тақырыпты дұрыс қабылдай алмауына әкеп соғады. Ал электрондық оқулықпен жеке жұмыс істеуінің арқасында психикалық дамуы тежелген оқушылар сол тақырыпты бірнеше қайталап оқуына, тыңдауына, тіпті түсінбеген сөзді анықтама бөлімінен

қарауға, түсіндірмесін білуіне, оның грамматикалық жасалу жолдарын үйренуіне көп көмегін тигізеді [4].

Электрондық оқулықтар инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуда білім сапасын бақылау жүйесін өзгертуге жоғары деңгейде көтеруге мүмкіндік жасайды. Дәстүрлі оқытуда әр оқушы мұғалім тарапынан қадағалау өте жиі болмай қалуы да кездеседі, ал электрондық оқулықтың көмегімен оқыту үрдісінің әр кезеңін бақылай алады. Тіпті кейде психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының тапсырманың дұрыс орындалуын ғана қадағалап қоймай, қате орындаған жағдайда оқулықтың тарауына, керекті тақырыбына немесе қажет ақпаратқа сілтемелер беріп отырады.

Бұл инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген балалар үшін, біріншіден үлкен көмек, жеңілдіктер туғызса, екіншіден, сол материалды автоматты түрде бақылап, әділ бағасын беруге, балалардың қажетіне қарай кеңес беруге, сол жайында барынша мәлімет алуға мүмкіндік жасайды. Сонымен қатар оқушы жалпы грамматикалық анықтамаларды оқи отырып, білімін тереңдете алады. Міне, жан-жақты қарастырылған мүмкіндіктердің барлығы оқудың мотивациясын күшейтеді, оқушылардың тілге деген қызығушылығын, оқуға деген белсенділігін арттырады, оқытудың дәстүрлі ұйымдастыру формасынан шығып, білім беруді даралауды күшейтуге көп көмегін тигізеді. Электрондық оқулықта берілген мәтіндік материалдар белгілі бір қатынас жағдайында қолданылатын сөйлемдерді құрайды. Көлемі жағынан шағын сұхбаттарды оқушылар жеңіл жаттайды.

Электрондық оқулықтар психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытуда:

- білім алу деңгейін тереңдетуге;
- ауызекі тілде сөйлей білу дағдыларын жан-жақты қалыптастыруға;
- өз бетінше терең ізденуге ынталандыруға;
- ойлау үдерістерін жетілдіруге;
- сөздік қорының түзелуіне, молаюына;
- тілді үйренуге деген ынтасы мен қызығушылығының жоғары деңгейде артуына;
- сабақта өзін еркін ұстап үйренуіне, өз мүмкіншілігін кеңінен пайдалана алуына;
- өз ісіне терең талдау жасай алуға көмегін тигізеді [5].

Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының электрондық оқулықпен сабақ бойы үздіксіз байланыста болғандықтан тілді меңгеруіне үлкен мүмкіндіктері бар. Заман талабына сай жас ұрпаққа сапалы білім беруде электрондық оқулықтарды сабаққа пайдалану – оқытудың жаңа технологиясының бір түрі ретінде қарастыруға болады. Ой өрісі дамыған, шетелдік білім жүйесінен қалыспайтын жас ұрпаққа білім беру жолындағы ортақ міндетті өз мәнінде жүргізу үшін, бір-бірімізден тәжірибе алмасып, кемшілік- жетістіктерді айтып отырсақ жұмысымыз өнімді болады деп ойлаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Астапов В. М., Лебединская, Шапиро Б.Ю. Теоретико -методологические аспекты подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. — М., 2005.-256с.
2. Специальная психология. Под ред. В.И.Лубовского. М., 2005.-47с.
3. Специальная педагогика. Под ред. Н.М. Назаровой.- Москва, Академа, 2000. -519с.
4. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания/ Под ред. Е.А.Стребелевой. — М., 2001.-158с.
5. Дефектология. Словарь-справочник /Под ред. Б. П. Пузанова. — М., 2001.

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

Мақалада автор сөйлеу тілі күрделі бұзылған балалардың табысты әлеуметтік бейімделуі үшін қажетті коррекциялық-педагогикалық көмектің ерекшелігін сипаттайды. Баланың қоршаған ортамен қарым-қатынасының бұзылуымен немесе жетіспеушілігімен шартталған сөйлеу тілін дамытуда кездесетін қиындықтардың түрлері айқындалған. Сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларды ерте айқындау және түзету-дамыту жұмыстарын ертерек ұйымдастыру мәселелерін шешу қажеттілігіне, мұның әлеуметтік бейімсіздіктің алдын алуға ықпал ететіндігіне қорытынды жасалған.

В статье автор описывает специфику коррекционно-педагогической помощи детям в условиях тяжелых нарушений речи, необходимой для их успешной социальной адаптации. Определены виды расстройства речевого развития ребенка, обусловленные дефицитом или нарушением контактов с окружающим миром. Выводы свидетельствуют о необходимости решения проблемы раннего выявления и ранней коррекционно-развивающей работы с детьми с ТНР, что способствует профилактике их социальной дезадаптации.

The author describes the specifics of correctional and educational assistance to children in severe speech disorders, which is necessary for their successful social adaptation. The types of disorders of speech development of a child are determined and caused by deficiency or contact failure with the outside world. The findings suggest the need for solving the problem of early detection and early correction and developing work with children with SSD, which contributes to the prevention of social disadaptation.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: психофизиологиялық дамуы ерекше балалар, бейімдеу, бейімсіздік, сөйлеу тілінің күрделі бұзылуы

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с особенностями психофизического развития, адаптация, дезадаптация, тяжелые нарушения речи

KEYWORDS: children with special needs, adaptation, maladjustment, severe speech disorders

Основной целью системы коррекционно-педагогической помощи детям с психофизическими нарушениями является организация полноценного социального развития, что обуславливает качественное изменение возможностей жизни в обществе и приводит к состоянию полного включения индивида в сложную систему общественной деятельности и общественных отношений – социальной адаптации [1; 96]. Трудности взаимодействия с социальной средой являются общей закономерностью отклоняющегося развития. В связи с этим именно социальная адаптация должна стать основой системы специальной помощи детям с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) [2; 13].

У всех категорий детей с ОПФР наблюдаются расстройства речевого развития, что обусловлено дефицитом или нарушением контактов с окружающим миром. Речь формируется в общении, является одним из механизмов адаптации. Язык как система знаков дает возможность вступить в коммуникацию с самим собой, отнестись к себе как объекту собственных действий, оставаясь при этом субъектом, позволяет произвольно управлять своими действиями, мышлением [3; 90]. Нарушения речи, препятствующие полноценной

вербальной коммуникации, приводят к деформации познавательных процессов, замедленному становлению компонентов личности. В школьные годы дети не владеют лексическими и грамматическими обобщениями, характерными для нормальной речевой деятельности. Исследования старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) выявили ведущие факторы социальной дезадаптации: деструктуризацию межличностных отношений, несформированность социального поведения, отсутствие положительной психологической атмосферы в коллективе [4; 58].

Деструктуризация межличностных отношений при ТНР характеризуется негативным отношением к себе, чувством вины за совершенные поступки, меркантильными жизненными целями. Дети не чувствуют собственной значимости в общественной жизни, не принимают активного участия в ней. Для них характерно явление социальной самоизоляции. Учащиеся испытывают трудности в организации процесса общения, не могут задать вопросы, удовлетворив свой познавательный интерес, что создает определенный информационный вакуум. При попытке самостоятельно решить возникшую проблему, они опираются на свой субъективный опыт, который слишком мал для адекватной оценки ситуации. В результате появляется равнодушное отношение к себе, пассивность, желание избежать социальных контактов либо полная зависимость от окружающих. Это приводит к неуверенности, безынициативности, появлению чувства вины за собственные действия. Дети не в полной мере осознают требования окружающих, их значимость, порой игнорируя общественные интересы. Нарушения проявляются и в характере внутрисемейных отношений. Ребенок не воспринимает семью как единое целое. Он выражает различные позиции по отношению к отцу и по отношению к матери. Если со стороны матери он ожидает получить помощь в любой деятельности при полном игнорировании ее проблем и душевного состояния, от отца требуется оказание материальной помощи, но не семье, а конкретно самому ребенку [4; 59-62].

Для учащихся с ТНР характерна несформированность социального поведения, проявляющаяся в неадекватном стремлении к доминированию, деформации дружеских контактов со сверстниками. Дети, как правило, не могут спрогнозировать возможное возникновение конфликта, адекватно поступить по его предотвращению. Они стремятся к удовлетворению только собственных интересов, безразличны к проблемам и нуждам других детей. Такая пассивность проявляется во всех видах коллективной деятельности, за исключением ситуаций, когда ребенок сам вовлечен в общественные события. При этом актуализируется не всегда обоснованное стремление к лидерству. Дети с ТНР проявляют любопытство, а не любознательность, они не стремятся к освоению социально значимого, что детерминировано трудностями в организации информативной беседы в силу речевых нарушений. Большинство школьников старших классов не обнаруживает желания в формировании и поддержании дружеских отношений, предпочитая им семейные, в условиях которых всегда можно рассчитывать на помощь взрослого. Учащиеся не осознают значимости дружбы, товарищества. Контакты со сверстниками, если они есть, носят характер личной заинтересованности в удовлетворении своих потребностей без учета их приемлемости для других [4; 62-67].

Психологический климат, являющийся общей характеристикой коллектива, будет положительным в ситуации взаимного уважения, доверия, поддержки, что способствует ориентации индивида на увеличение личных контактов при осуществлении общественно значимой деятельности. Показательным является социальный статус человека. Детям с ТНР свойственно непонимание зависимости статуса от продуктивности совместной деятельности. Они пользуются оценочными характеристиками учителя. Если с возрастом в коллективе нормально говорящих начинает доминировать отношение, основанное на собственном восприятии, для детей с ТНР ведущей остается оценка значимого взрослого, чье мнение идентифицируется с мнением сверстников. Представление об отношении к себе со стороны одноклассников определяется собственным отношением к ним. Личностная оценка

психологического климата также основана на своих пристрастиях или их отсутствии [4; 68-72].

Отмеченные особенности социальной дезадаптации старшеклассников указывают на необходимость ее профилактики. Успех социальной адаптации зависит от действия двух факторов: индивидуальных особенностей ребенка и особенностей той среды, в которой он находится. Эти факторы пребывают в непрерывном взаимодействии. При психофизических нарушениях важную роль играют индивидуальные характеристики. Но при создании благоприятных условий для социального развития любое расстройство выступает как стимул для активизации компенсаторного механизма. Развитие психических процессов, поведения больше зависит от окружающей среды, чем от наследственности. Социальное воздействие – источник развития ребенка, как в норме, так и патологии.

Представленное в данном материале свидетельствует о необходимости решения проблемы раннего выявления и ранней коррекционно-развивающей работы с детьми с ТНР, что способствует профилактике их социальной дезадаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зайцев И.С. Воспитание и социализация детей с нарушениями речи. – Минск, АПО, 2015. – 136 с.
2. Зайцева Л.А. К проблеме исследования социальной адаптации детей с нарушениями речи // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования. Вып. 2. Методики и технологии. – Минск, 2008. – С. 12-30 (Серия 6. Образование лиц с особенностями психофизического развития).
3. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
4. Зайцев И.С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи: Монография. – Минск: А. Н. Вараксин, 2008. – 248 с.



УДК 376.37

М.Б.ТАЖИКЕНОВА, Л.С.ЗАРКЕНОВА, Б.И.ИЛЬЯСОВА

КМҚК «№ 7 «Жұлдыз» балабақшасы, Қарағанды қ.

Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

ljazzka@mail.ru; Bayan-Ilyasova@mail.ru

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДА КЕЗДЕСЕТІН ДИСЛАЛИЯНЫ ИНКЛЮЗИЯЛЫҚ ТОП ЖАҒДАЙЫНДА ТҮЗЕТУ

Мақалада сөйлеуді түзетудегі инклюзивті білім берудің маңыздылығы қарастырылған. Қажетті жабдықтар қолданылған инклюзивті топтар жағдайындағы мектепке дейінгі балаларда кездесетін сөйлеу ақауларын түзетуге қатысты логопедиялық жұмыстардың кезеңдері мен ерекшеліктері, дислалия ұғымы, түрлері айқындалып берілген. Инклюзивті білім беру - сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың социумға әлеуметтік бейімделу мәселелерін шешу жолдарының бірі болып табылады.

В статье рассматривается значимость инклюзивного образования в коррекции речи, в частности, дислалии у детей дошкольного возраста. Раскрываются понятия, особенности, виды дислалии, этапы и особенности логопедической работы по коррекции данного речевого нарушения у дошкольников в условиях инклюзивной группы с применением необходимого оборудования. Инклюзивное образование является одним из путей решения проблем социальной адаптации детей с речевыми нарушениями в социуме.

The article considers the importance of inclusive education in the correction of speech, particularly, dyslalia in preschool children. Open concept, features, types dyslalia, stages and features of logopedic work on correction of speech narusheniyay in preschool children in the conditions of an inclusive group with the use of the necessary equipment. Inclusive education is one of the ways of solving the problems of social adaptation of children with speech disorders in society.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзия, дислалия, функционалды дислалия, артикуляциялық гимнастика, дайындық кезеңі, дыбысты қою кезеңі, дыбысты дұрыс айтуға машықтандыру кезеңі, дыбысты ұқсас дыбыстардан ажырату кезеңі

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзия, дислалия, функциональная дислалия, артикуляционная гимнастика, подготовительный период, постановка звука, период правильного практического произношения, период различения схожих звуков

KEYWORDS: inclusion, dyslalia, functional dyslalia, articulation exercises, training period, production of sound, the period of correct pronunciation practice, distinguishing between similar sounds

Қазақстандағы білім беру жүйесінің басты бағыттарының бірі - мүмкіндігі шектеулі балалардың өз сұранысына сай жеткілікті білім алуы болып саналады. Инклюзивтік білім берудің мақсатына мүмкіндігі шектеулі әр баланың қоғамнан шектеліп қалмауына және жетістікке жетуіне көмектесу, осы топтағы балаларға дені сау балалармен бірге толық білім алуға қажетті жағдайды туғызу жатады. Мүмкіндігі шектеулі балалар оларды қоршаған ортаның әсеріне тәуелді болады. Сондықтанда әлеуметтік сала бала тұлғасына кемшіліктің әсерін күшейтеді немесе кемшілігін түзете, оның орнын толықтырады. Осы себептен аталмыш топтағы балаларға мектепке дейінгі білім беретін мекемелер жағдайында әлеуметтік-педагогикалық көмек өте қажет.

Біріктіріп оқытудың негізгі қағидалары болып жеке-дара ықпал ету, ерте кезеңдегі түзету, әлеуметтік ортаның жағымды қарым-қатынасы жатады. Инклюзивті білім беру барысында

мектепке дейінгі білім беретін мекемелерде тіл мүкестігі бар балалардың қатары да өсуде. Осындай балалардың сөйлеу тілінің дамуы, қарым-қатынасқа түсуі, ортаға бейімделуі, білім алуы инклюзия жағдайында өте маңызды мәселе болып саналады.

«Тіл үшін дамудың «қиын» кезеңі бала өмірінің алғашқы үш жылы болып табылады: осы кезге қарай негізінен мидың анатомиялық сөйлеу желісінің жетілуі аяқталады, бала ана тілінің басты грамматикалық формаларын меңгереді, мол сөз қорын жинайды. Егер алғашқы үш жылында сәбидің тіліне тиісті назар аударылмаса, кейін олқылықтың орнын толықтыру үшін қыруар күш-жігер жұмсауға тура келеді» – деп М.М.Кольцова айтқандай баланың тіл кемшіліктерін түзету үшін логопедиялық түзету жұмыстарын ерте бастаған нәтижелі болмақ.

Дислалия – есту қабілеті дұрыс және сөйлеу тілі аппаратының иннервациясы сақталған қалпында сөйлеу тіліндегі дыбыстардың айтылуының бұзылуы. Дислалия сөйлеу тілінің даму кезінде пайда болады. Дыбысты алмастырып, шатастырып, бұзып айтуы байқалады. Балаларда кездесетін дислалияның екі түрін ажыратады: органикалық және функционалды. Анатомиялық ауытқушылықтар органикалық дислалияны белгілесе, аталмыш ауытқулардың байқалынбауы функционалды дислалияны көрсетеді. Органикалық (механикалық) дислалия артикуляциялық аппараттың құрылымының бұзылуымен байланысты: тістенудің бұрыстығы, тістер құрылысының бұзылуы, аномальді үлкен және кішкентай тіл, тіл ершігінің қысқа болуы. Аталған кемшіліктер дыбыстардың дұрыс айтылуын қиындатады.

Функционалды дислалия дегеніміз - дыбыс шығару аппаратында ешқандай кемістік болмаса да, дыбыстардың дұрыс айтылмауы. Бұл жерде ешқандай органикалық негіз байқалынбайды [1].

Функционалдық дислалия көп жағдайда төмендегілерге: баланың отбасында сөйлеудің бұрыс тәрбиеленуіне (баламен сөйлесу кезінде үлкендердің асыра еркелетіп «баланы күтуші тілін» қолдану); баланы қоршаған жақын адамдарының дыбысты дұрыс дыбыстамауына; педагогикалық салғырттыққа, фонематикалық тәрбиелеудің жетілмеуіне байланысты. Дислалиясы бар балада артикуляциясы бойынша қиын, бір не бірнеше дыбыстарды айтуында бұзылыстар болуы мүмкін (ысқырықты, ызың, р,л). Дыбыстарды айту бұзылыстары, белгілі бір дыбыстардың жоқ болуы, дыбыстарды бұрыс айту барысында немесе оларды алмастырып айту түрінде көрінуі мүмкін. Балалардың нормативті дыбысты айтуы төрт жасқа дейін біртіндеп қалыптасады. Егер балада төрт жастан кейін дыбысты айтуда ауытқушылықтар байқалынса, ол балаға міндетті түрде логопедтің көмегі қажет болғаны.

Дислалия жиі кездесетін ауытқушылық. Зерттеулер бойынша, мектеп жасына дейінгі балаларда 25-30% (5–6 жас), мектеп жасындағы (1–2 сынып) балалардың 17–20%, ал жоғарғы сынып оқушыларында 1% дыбыс айтылуының бұзылысы байқалады. Бұл зерттеулер осы бұзылыстардың уақытша екенін дәлелдейді. Түзету жұмысы барысында балалардың аталмыш тіл мүкестіктерін жоюға болады [2].

Арнайы әдебиеттерде дыбыс айту кемшіліктерін түзетудегі логопедиялық жұмыс кезеңдерінде әртүрлі пікір айтылады. Мысалы, Ф.Ф.Рау екі кезеңге бөлсе, О.В.Правдина, О.В.Токарева үш, ал М.Е.Хватцев төрт кезеңге бөлді. Кезең саны әртүрлі болғанымен негізгі мақсаты бір болып келеді. Логопедиялық түзету жұмысы, оның мақсаты мен міндетіне байланысты, келесі кезеңдерге бөлінеді: 1) дайындық; 2) дыбысты қою; 3) дыбысты дұрыс айтуға машықтандыру; 4) дыбысты ұқсас дыбыстардан ажырату. Аталған кезеңдердің арасында айқын шекара жоқ – 1-нің аяқталуы 2-нің басталуына ұласып кетеді.

Дайындық кезеңнің негізгі мақсаттары: баланың түзету жұмысына ынталандыру, саналы түрде тапсырмаларды орындауға үйрету, зейінін, тыңдау, ойлау қабілетін дамыту, арнайы логопедиялық міндеттерге артикуляциялық дұрыс қалыптастыру, дыбысты қабылдау, ажырату жатады. Артикуляциялық дұрыс қалыптастыру үшін арнайы жаттығулар қолданылады. Жаттығулар қойылатын дыбысқа байланысты жүйеленеді және ерін, тіл қимылдарын, қалпын дағдыландыруға бағытталады. Балаларды қызықтыру үшін және жаттығуды ойларына сақтап қалу үшін әр жаттығу әртүрлі атпен аталады. Мысалы: «Күрекше», «Инеше», «Төбешік», «Түтікше», «Ожау», «Сағат», «Саңырауқұлақ», «Алтыбақан», «Тәтті тосап», «Сылақшы»,

«Тоқылдақ», «Ат шауып келеді» және т.б.

Сөйлеу тіліндегі дыбыстардың түсіп қалуы сөздің басында, ортасында және аяғында кездесуі мүмкін. Мысалы: радио-адио, тарақ-таақ, қасқыр-қасқы. Р дыбысын айтқанда жұмсақ таңдайдың артқы жақ шеті дірілдеп, қырылдаған дыбысын немесе кішкентай тіл тербетіліп, көмейден ырылдаған «р» дыбысы, тілін шайнап «с» дыбысын, тілін бұрап езуінен «ш» дыбысын, еріндерін үрлеп «л» дыбысын шығарады. Кейбір балалар бір дыбысты екінші дыбыспен алмастырып айтады. Алмастырулардың мынадай түрлері болуы мүмкін:

1. Жасалу жолдары жағынан ұқсас, сөйлеу тілі мүшелеріндегі айтылуында айырмашылығы бар дыбыстар алмастырылады, мысалы тіл арты түзелмелі (шұғыл) дыбыстарын тіл алды шұғыл дыбыстарына алмастырады. («Кәмила-Тәмила», «гүл-дүл»).

2. Сөйлеу мүшелеріндегі айтылуы ұқсас, жасалу жолдарының айырмашылығы бар дыбыстар алмастырылады, мысалы, тіл алды «С» дыбысы тіл алды «Т» дыбысына алмастырылады. (сабын-табын).

3. Жасалу жолдары ұқсас, ал сөйлеу тілі мүшелерінің әрекеті бойынша айырмашылығы бар «с» дыбысына алмастырылады. Мысалы: «Самат-фамат» және т.б.

4. Сөйлеу тілі мүшелеріндегі айтылуы мен жасалу жолдары ұқсас дыбыстар дауыстың қатысуымен шығатын дыбыстармен, мысалы, ұяң дыбыстар қатаң дыбыстармен алмастырылады. (Болат-полат, қозы-қосы).

5. Жасалу жолдары ұқсас дыбыстар мен сөйлеу мүшелерінің белсенді әрекеттері бойынша шығатын дыбыстар жуан және жіңішке белгілерімен айқындалатын дыбыстармен, мысалы: жіңішке дыбыс жуан дыбыспен, жуан дыбыс жіңішке дыбыспен алмастырылады: (пяз-паз, ерік-ерек).

Сөйлеу тілінде айтылуы бұзылған дыбыстардың мөлшері бойынша дислалия қарапайым және күрделі болып бөлінеді. Егер сөйлеу тілінің айтылуында бұзылған дыбыстардың саны төртке дейін болса, оны қарапайым, ал одан көп болса күрделі дислалия дейді. Егер сөйлеу тілінің айтылуында бұзылған дыбыстардың ауытқулары дыбыс шығарудағы сөйлеу тілі мүшелерінің әрекетіндегі бір топтағы (мысалы, ысқырықтар) дыбыстар болса, онда мономорфиялық дислалия дейді. Егер мұндай ақаулықтар дыбыс шығарудағы сөйлеу тілі мүшелерінің әрекетіндегі бірнеше топтардағы дыбыстарда болса, оларды полиморфиялық дислалия дейді.

Дайындық кезеңінде баланы түзету жұмысына ынталандыру, артикуляцияны дұрыс қалыптастыру, саналы түрде тапсырмаларды орындауға үйрету, дыбысты қабылдау, ажырату процестерін дамыту, сөйлеу кезіндегі дұрыс тыныс алуын қалыптастыру, қолдың ұсақ моторикасын жаттықтыру жұмыстары жүргізіледі. Мысалы, бала «Р» дыбысын айта алмайды. Ал бала тіл ұшын дірілдету тұрмақ, оны жоғары көтере алмайды. Сол себепті дайындық жұмысын жүргізу қажет. Бұл жұмыстың негізгі мақсаты артикуляциялық жаттығулар арқылы ерін мен тілдің қимыл қозғалысын дамыту.

Артикуляциялық гимнастикаға арналған жаттығуларды қалай болса солай алуға болмайды. Жаттығулар қойылатын дыбысқа байланысты беріледі және ерін, тіл қимылдарын, қалпын дағдыландыруға бағытталады. Мысалы, бала «С» дыбысын айта алмаған жағдайда, ысқырық дыбыстарды дұрыс айтуға қажетті артикуляциялық аппараттар мүшелерінің қимыл-қозғалысын және қалпын дамытуға бағытталған жаттығулар беріледі: «Жымию», «Күрекше», «Ине», «Тіс тазалау», «Тәтті тосап», т.б. Ал егер бала «р» дыбысын айтуға қиналса, оған басқа жаттығулар ұсынылады: «Кесе», «Даңғыра», «Саңырауқұлақ», «Алтыбақан», «Ат шауып келеді» т.б.

Артикуляциялық жаттығуларды орындату кезінде оңайдан күрделіге бағытталған дұрыс. Жаттығуларды ойын түрінде, эмоционалды өткізу қажет. Арнайы жаттығулар қолдың ұсақ моторикасын жетілдіру үшін де қолданылады. Сонымен, келесі кезеңде дыбысты қою жұмысы нәтижелі болу үшін дайындық кезеңіндегі жұмыс дұрыс ұйымдастырылуы керек.

Дыбыстарды қою кезеңінің мақсаты дыбыстардың дұрыс айтылуын алғашқы қалыптастыру болып табылады. Фонемалардың дұрыс айтылуын алғашқы қалыптастыру дыбысты қою

кезеңінде негізгі үш тәсіл арқылы қолданылады.

Бірінші тәсіл еліктеуге негізделген. Бала естуді, көруді, тактильді – тербелісті, бұлшық ет түйсігін пайдалана отырып фонеманың дыбысталуы мен артикуляциясын қабылдайды, сапалы түрде сөйлеу мүшелерінің қажетті түрде қимылын, қажетті дыбыстарын қайталауға талаптанады. Бұл жағдайда дыбыстарды тікелей естіп қабылдау, сөйлеу қимылдарын көру арқылы қабылдау, оның ішінде өзінің (айнаға қарау көмегімен), ішінен ауа ағынын, көмекей дірілін қолмен сезіну, түрлі құралдардың көмегімен сөйлеу мүшелерінің жұмысын бейнелеп көрсетумен толықтырылуы мүмкін. Тиісті дыбыстарды айтуға еліктеу арқылы қол жетпеген жағдайда әуелі оның элементтерін қалыптастыруға күш салу керек. Мәселен, «Р» дыбысының айтылуын түзеткенде тілді дұрыс формасы мен позициясын игерілетін жаттығулар жасап, содан кейін ғана оның тербелісін қалыптастыруға көңіл бөлінеді. Сөйлеу мүшелерінің қимыл баяулығы немесе қатар басқарылуы қиындықтары кейде дайындық артикуляциясы жаттығуларының тұтас жүйесін пайдалануға, өзіндік артикуляциялық гимнастикаға сүйенуге мәжбүр етеді.

Екінші тәсіл құралдардың (шпатель, зондтар) немесе саусақтың көмегімен сөйлеу мүшелеріне механикалық ықпал жасауды көздейді. Бұл жағдайда белгілі бір бастапқы артикуляция пайдаланылады, соның негізінде сөйлеу мүшелері механикалық жолмен баяу түрде қажетті қалыппен қозғалысқа келтіріледі. Бұның өзі қажетті артикуляцияны кейінірек еркін және белсенді айтуға алғы шарт болып табылады. Таза күйіндегі осы тәсілге тән нәрсе – механикалық әсердің нәтижесінде алынатын артикуляция бастапқы кезде баланың талабына сай келмеуі мүмкін. Мәселен, «Қ» дыбысының айтылуын механикалық тәсілмен түзету кезінде оған «та-та-та» буындарын айту ұсынылады және осы кезде тілдің алдыңғы жағынан белгілі шпательмен басып қойылады. «Та» буынын ұмытпаған бала оны – «тя» түрінде, ал шпательмен тілді ақырын жылжытып итерген жағдайда – «кя», сосын – «ка» түрінде бастайды.

Үшінші – аралас тәсіл бойынша сөйлеу тілі механикалық ықпал жасаудың мақсаты – еліктеу және ауызша түсіндіру арқылы қажетті артикуляцияны мейілінше толық және дәл айтуға көмектесу. Бұған баланың қажетті артикуляцияны еркін меңгере алмаған жағдайда (төменгі тіс сигматизмін түзетуді қараңыз, тілдің ұшын астыңғы тістің артқы жағына түсіріп ұстап тұру үшін зонд пайдалану мысал бола алады).

Аталған тәсілдердің бәрінде де дыбыстардың артикуляциялық тегістігін ескеру қажет және мүкіс дыбысты түзеткенде оның тектестерінің дұрыс айтылуына сүйену керек. Мысалы, үнді дауыссыздарға еліктеу арқылы түзеткенде сәйкес ұяң дауыстыға сүйенген пайдалы. Егер қос ерінді ұяң дыбысы қалыптасқан болса ол тіл-тіс қатысында айтылатын – «Д» дыбысын меңгеруге көмектеседі. Ал – «Д» дыбысын меңгеру осы әдіспен немесе механикалық жолмен тіл – таңдай түбі қатысында айтылатын – «Г» дыбысын қалыптастыру негіз болады.

Көптеген жағдайда дыбыс туыстығын екі бағытта пайдалануға болады. Мысалы, – «Ш» дыбысы дұрыс айтылса, ол артикуляциясы тілдің сәйкес жолымен сипатталатын – «Р» дыбысын қалыптастыруға негіз болады. Керісінше – «Р» дыбысы да – «Ш» дыбысын қалыптастыруға өте қолайлы.

Бала жеке дыбысты дұрыс айтып үйренген соң міндетті түрде дыбысты машықтандыру кезеңіне ауысу қажет. Қойылған дыбысты бекіту жұмысы жүйелікпен және кезекпен жүргізіледі. Бұл кезең дайындық және дыбысты қою кезеңінен бастап дыбыс айтудың ауытқуының себебі қандай болмасын жұмыс бірдей кезектілікпен жүргізіледі: қойылған дыбысты буында (ашық, тұйық, бітеу) машықтандыру; сөзде (сөздің басында, ортасында, аяғында); сөз тіркесінде; сөйлемде; байланыстырып сөйлеуде дыбысты дұрыс айтуға машықтандыру; дыбысты күнделікті сөйлеу тілінде машықтандыру. Дыбысты дұрыс айтуға машықтандыру үшін жаттығу материалын таңдаған кезде фонетикалық, талаптарды еске алу, айту қиындықтарын сатылап арттыруды сақтау керек.

Сөздік материалдардың (сөз, сөз тіркесі) мәні балаға түсіну мүмкіндігінше күнделікті қолданыстағы сөздерден алынуға тиіс. Қарапайым жаттығулардан барынша күрделі сөйлеу қызметіне біртіндеп көшу өте маңызды. Мысалы: логопед ілесе қарапайым буындар мен

сөздерді қайталаудан бастап, дауыстап оқуға, заттарды атауға, суреттер бойымен суреттерден бейнеленген қарапайым көріністерді сипаттауға, есептерге, өлеңді, жұмбақты, мақал мен мәтелді, жаңылтпашты тиісті дыбысты қатыстырып жатқа айтуға, одан әрі сұрақтарға толымды жауап беруге, суреттер сериясын әңгімелеп беруге, ақырында еркін әңгімелесуге ұмтылу керек. Алайда есте болатын жай – түрлі дыбыстардың айтылу кемшілігін түзету қиындығының дәрежесі көбінесе бұл кемшіліктердің сипатына және бағытына және ерекшелігіне байланысты. Сондықтан дыбысты түзету ретін анықтағанда тілдің фонетикалық қалпын сипаттайтын мәліметтерге алдын-ала арнаулы сынақтарға сүйену керек, олар кемшіліктердің түзетуге икемділік дәрежесін білуге көмектеседі [1].

Қойылған дыбысты ұқсас дыбыстардан ажырату кезеңінде логопедиялық жұмыс, дыбысты дұрыс айтуға машықтандыру кезеңіндегідей жүйемен жүргізіледі, яғни жеке дыбысты ажырату, сосын дыбысты буында, сөзде, сөйлемде ажырату. Дыбыстың бұзылуын түзету барысында Г.С. Оразаеваның зерттеу жұмысындағы ғылыми тұрғыдан негізделген ұлттық ойындар түрлерін логопед өз тәжірибесінде кеңінен қолдануына болады.

Тіл кемшіліктерін түзетуге арналаған логопедтің жұмыс тиімділігінің қажетті шарты – оның толыққанды жабдықталуы. Жабдықтар ең кем дегенде мыналарды қамтиды: 1) бала мен логопедтің бетін қатар көрсете алатын үлкен айна; 2) шпательдер мен зондтар, тазалық құралдары; 3) сөзді жазып, қайталайтын магнитофон; 4) тыныс алуды дамытуға қажетті ойыншықтар, альбом құралдары; 5) дыбыс айтылуын зерттеуге қажетті суреті бар альбом; 6) түрлі дыбыс топтарына қажетті сөйлеу материалдарымен жұмыс істеу үшін суреттер, суретті лото; 7) түрлі дыбыстың айтылуына бекітуге қажетті тілдік материалы бар альбом – құралдар; 8) әр топқа арналаған оқу материалы бар альбом, кітапшалар.

Сөйлесуді көзбен бақылау (фиброскоп «Двин») немесе сөйлеу мүшелеріне механикалық әсеретуге арналған түрлі аспаптар мен құралдар шыққан сайын, олар да жабдықтар жиынтығына өтуге тиіс. Нақты дыбыстардың айтылу кемшіліктерін түзету тәсілдерін сипаттауға көшпестен бұрын бұл кемшіліктердің ішінде дыбыстың өзгеруінен туатындары (антропофоникалық), сонымен қатар бір дыбысты өзге дыбыспен ауыстырудан (фонологиялық) пайда болатындары бар екенін атап көрсету керек. Антропофоникалық кемшіліктің үлгісі – «Р» дыбысын тамақпен айту немесе – «С» дыбысын тіске қысып айту бола алады. Фонологиялық кемшіліктің мысалы –ш орнына –с алмастыру («маса» – «маша»), немесе – «Р» орнына – «Л» («ара» – «ала»), сонымен қатар фонологиялық кемшілік аралас дыбыс түрінде де кездеседі. Бұндай жағдайда дыбысты дұрыс айта тұрып, оларды сөйлеу кезінде шатастырып алады. Мысалы: Самат маған көрші тұрады, қате айтылуы «Шамат маған көрсі тұрады». Бұндай жағдайда дыбыстардың артикуляциясын қалыптастыру қажет болмағандықтан біздің қарастыруымыздан тыс қалады. Сонымен қатар дыбыстың тұрақты алмастыруын түзету кезінде мынандай жағдайды ескерген жөн. Жаңа артикуляцияны меңгерген кезде біраз уақыт жаңа қойылған дыбыс пен бұрынғы ауыстырып айтылған дыбысты сөйлегенде жиі қолданылады. Мысалы, «Ш» дыбысы «С» дыбысымен алмастырылады дедік. Енді «ш» дыбысын дұрыс айтып үйренгенде біраз уақыт с дыбысы бар сөздерде ш дыбысы қолданылады. «Сабын – шабын», «қасық – қашық» т.б. фонологиялық қателіктер уақытша сипат алуына қарамастан жазу қателіктеріне де соқтыруы мүмкін. Сондықтан фонологиялық қателікті түзету нәтижесінде бекіте отырып дифференциялық мақсатына тиісті дыбыстарды және буын мен сөздегі әріптерді салыстырып отыратын жаттығуларға көңіл бөлу керек [3].

Түрлі дыбыстардың айтылуы кемшіліктерін сипаттау барысында олардың пайда болуына себеп болатын, түзетілуіне кедергі болатын аппаратының шеткі бөліктерінің құрылысындағы кейбір ақаулықтар ескертіледі. Бірақ есте болатын жай, бір жағынан айту кемшіліктері кейде сөйлеу аппаратының өте дұрыс, құрылымы бұзылған жағдайында да бола берсе, кейде сөйлеу аппаратының елеулі кемшілігіне қарамастан сөйлеу тілінің фонетикалық жағы дұрыс дамуы жиі кездеседі. Бұл фактілер жоғарыда жүйке қызметінің ерекше икемділігінің куәсі, дұрыс сөйлеу үшін сөйлеу аппаратының зор мүмкіндігі бар екенін көрсетеді.

Шеткі сөйлеу аппаратының құрылымының анық ауытқушылықтары жағдайында

дыбыстарды дұрыс айту мүмкіндігін ескертудің маңыздылығы сонда, кейде бұл ауытқушылықтарды дыбыстың айтылу кемшіліктігін түзетуді жүзеге асыратын фактор ретінде аса мән беру кездеседі. Тек ерін, тіс, таңдай, жақ, тіл құрылысындағы ең ауыр ауытқушылықтар болғанда ғана логопедиялық жұмыстан бұрын хирургиялық операция реттеу немесе протездеу түріндегі медициналық әсерді қажет ететінін көптеген тәжірибелер көрсетуде. Бұндай әсердің қажеттігін логопед пен дәрігер (стоматолог, отолоринголог) бірлесіп шешеді.

Балалар дыбысты түзетуге арналған жаттығуларды жақсы көреді және бірін-бірі тексеруге, қадағалауға, бір-біріне дыбысты айтуға, артикуляциялық, тыныс алу жаттығуларына қызығушылық танытады. Олар дыбыс ойындарын ойнағанды, дыбыстарды айыру, сөздерді, өлеңдер мен тақпақтарды жаттағанды ұнатады. Дыбысты дұрыс айтуды үйренген бала жеңісіне қатты қуанып, мақтанышпен үйренген дыбысын қайталап айта алады, ұялмай еркін сөйлесе алады.

Сонымен, мектепке дейінгі жастағы балаларда кездесетін дислалияны түзету балаға сауатты оқу, жазуды меңгеруіне ықпал жасайды және де қандай да болсын ортада өз ойын анық жеткізуіне мүмкіндік береді. Ал инклюзия жағдайында тәрбиелеп оқыту, аталмыш балалардың тілін дамытуға өз үлесін қосады, балалар тіл мүкістігіне қарамастан өздерін тілі дамыған балалар арасында еркін сезінеді, сөйлеу тілі түзеледі, қарым-қатынасқа да жеңіл түсе алатын болады. Инклюзия жағдайында тәрбиеленіп оқу балалар арасында адамгершілік қасиеттерін де дамытады. Сондықтанда инклюзивті білім беруді – тіл мүкістігі бар балаларға, мүмкіндігі шектеулі балаларға, олардың ортаға бейімделуіне байланысты мәселелердің шешіміне әкелетін жол деп айтуға болады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Гумарова Л. Дыбыс айту бұзылыстары және оларды түзету жолдары // Дефектология, 2013.- № 3.
2. Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С. Логопедия. – Алматы, 2011.
3. Өмірбекова Қ.Қ. Дыбыс айту кемшіліктері және түзету жолдары. - Алматы, 2005.



УДК 371.14

Н.Ф.ИЛЬИНА

*Краевое государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск, Российская Федерация
ilina@kipk.ru*

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ ПО ПРОБЛЕМАТИКЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Мақалада Краснояр өлкесіндегі денсаулық мүмкіндігі шектелген балалармен жұмыс істеу мәселелерімен айналысатын педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттырудағы жұмыс тәжірибесі берілген, осы бағытта атқарылған жұмыстар көрсетілген, біліктілікті арттыру бағдарламаларының мазмұны және оларды стажерлік практиканың базалық алаңдарында жүзеге асырудың тәсілі айқындалған. Автордың пікірінше, біліктілік арттыру үдерісінің мазмұны мен ұйымдастырылуы тыңдаушылардың өз іс-әрекетіне қатысты рефлексивті ұстанымда болу қабілетін дамытуға бағытталған болуы керек.

В статье представлен опыт Красноярского края в части повышения квалификации педагогических работников по проблематике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, показаны заделы работы в данном направлении, раскрыто содержание программ повышения квалификации и способы их реализации на базовых площадках стажерских практик. По мнению автора, содержание и организация процесса повышения квалификации должны быть направлены на развитие способности слушателей выходить в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности.

The article describes the experience of Krasnoyarsk region in terms of training of teachers on the issue of working with children with disabilities, sections of work in this direction are shown, the content of professional programs development and ways of their implementation on the basic sites of internships practices are revealed. According to the author, the content and organization of the process of professional programs development should be aimed at the developing the ability of students to go to reflective position towards their own activity.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: денсаулық мүмкіндігі шектеулі білім алушыларға жалпы бастауыш білім беру федералдық мемлекеттік білім беру стандарттары, ақыл-ойы кенжелеп қалған (зияткерлік бұзылулары бар) білім алушыларға білім беру федералдық мемлекеттік білім беру стандарттары, ерекше білім алу қажеттіліктері, біліктілікті арттыру, стажерлік практиканың базалық алаңдары

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), особые образовательные потребности, повышение квалификации, базовые площадки стажерских практик

KEYWORDS: federal state educational standards of the primary general education trained with limited opportunities of health, and the federal state educational standards of education which are trained mentally retarded (intellectual violations), special educational needs, professional development, basic platforms trainee the practician

С 1 сентября 2016 года начинается введение на всей территории Российской Федерации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС обучающихся с ОВЗ) и федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФГОС обучающихся с УО) [1, 2]. Действующий Закон об образовании в Российской Федерации регламентирует обучение детей данной категории в общеобразовательных школах, по сути, делая легитимным инклюзивное образование [3]. Это требует освоения нового содержания большим количеством работников образования, прежде всего, руководителями образовательных организаций и их заместителями, учителями начальных классов, специалистами.

Для Красноярского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – Институт) повышение квалификации и обеспечение профессионального развития учителей и специалистов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) не является новой. Эти категории педагогических работников повышают квалификацию в Институте на протяжении всей истории его существования. Но если раньше Институт работал по данной проблематике с учителями и специалистами краевых коррекционных (специальных) школ, то сейчас стоит задача обучения учителей общеобразовательных школ работе с данной категорией обучающихся.

До того как приступить к решению данной задачи Институт долгое время работал в этом направлении на опережение. Так, с 2009 г. был создано структурное подразделение «Центр интегрированного образования» и Институт стал экспериментальной площадкой Российской академии образования по теме «Создание муниципальных моделей интегрированного образования в Красноярском крае 2009 – 2014 гг.». Основной целью площадки являлось обеспечение создания устойчивого развития региональной вариативной сети интегрированного образования в крае, направленной на решение задач доступности, качества и эффективности образования, комплексной безопасности обучающихся и воспитанников образовательных организаций, а также организация многоуровневой подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов.

В экспериментальных работах участвовали 6 муниципалитетов края – «пилотных площадок». Всего в опытно-экспериментальной работе участвовало 27 образовательных учреждений. В муниципалитетах были разработаны и реализованы проекты: «Обеспечение доступного качественного образования детей с ОВЗ в условиях массового общеобразовательного учреждения» (г. Ачинск); «Муниципальная модель психолого-медико-социального сопровождения детей 4–7 лет, имеющих проблемы в развитии» (Балахтинский район); «Сетевое взаимодействие образовательного и коррекционно-развивающего пространства для детей с ОВЗ в условиях муниципалитета» (г. Канск); «Обеспечение непрерывного комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста, проживающих в отдаленных населенных пунктах» (Курагинский район); «Профессиональная подготовка учащихся с ОВЗ в условиях интеграции» (Шарыповский район); «Интегрированное обучение детей с ОВЗ в условиях массовой школы» (Саянский район).

В рамках исследовательской деятельности было разработано нормативно-методическое обеспечение: Положение о классах интегрированного обучения; Положение о классном руководстве в классах интегрированного обучения; Положение о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в образовательном учреждении интегрированного типа, а также организационные документы, регламентирующие деятельность структурных подразделений ОУ интегрированного обучения» (примерные положения о деятельности структурных подразделений образовательных учреждений интегрированного обучения), издан сборник организационных документов «Примерные должностные инструкции педагогов учреждений интегрированного обучения», в котором представлены должностные инструкции заместителя директора образовательного учреждения, курирующего классы интегрированного обучения; специалистов учреждений интегрированного обучения: учителя-дефектолога,

учителя-логопеда, учителя-логопеда группы компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи, воспитателя группы компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи, педагога-психолога, социального педагога, функциональные обязанности классного руководителя специального и интегрированного класса.

По итогам работы экспериментальной площадки изданы методические рекомендации и пособия, учебные программы, а также дополнительные профессиональные программы (повышения квалификации), за 4 года 3770 учителей и специалистов повысили квалификацию по проблематике интегрированного образования.

В 2014 году проект закончился и по результатам отчета экспериментальным советом Российской академии образования Институту было предложено продолжить сотрудничество по данной проблематике.

В этот период происходит реорганизация Института в рамках которой путем слияния 2-х кафедр образуется кафедра «Общей и коррекционной педагогики и психологии» и открывается лаборатория «Инклюзивного образования». Происходит переход от организации интегрированного образования к инклюзии. Несмотря на большую проделанную работу в рамках интегрированного образования в условиях введения ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с УО нами выявлены следующие проблемы:

1. Недостаточная готовность общеобразовательных организаций края к обучению детей с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в том числе в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

2. Неоднородность состава обучающихся с ОВЗ (наличие различных нозологий, различные варианты организации обучения) определяет необходимость разработки и апробации различных моделей их обучения.

3. Зависимость получения качественного образования от места проживания, вида образовательной организации, тяжести нарушения развития, способности к освоению уровня образования, предусмотренного для здоровых сверстников с нормативным развитием.

На основании изложенных выше проблем и для поиска путей их решения в 2016 г. нами был оформлен проект «Научно-методическое сопровождение педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Цель проекта: обеспечение готовности педагогов общеобразовательных организаций края к обучению детей с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях введения ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с УО посредством реализации системы аналитического, научно-методического и организационного сопровождения деятельности администрации и педагогических работников общеобразовательных организаций.

Цель реализуется через следующие подпроекты:

Реализация муниципальных моделей инклюзивного образования в Красноярском крае в условиях введения ФГОС обучающихся с ОВЗ (научный руководитель Малофеев Н.Н., академик РАО).

Эффективные модели инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ.

Научно-методическое сопровождение общеобразовательных организаций Красноярского края, реализующих адаптированные общеобразовательные программы для обучающихся с ОВЗ.

Особенности преподавания предметов естественнонаучного цикла в условиях реализации ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с УО.

В рамках реализации данных подпроектов мы планируем решить следующие задачи:

– осуществить анализ и описать различные модели инклюзивного образования, реализуемые в Красноярском крае (модели «гибкого класса» и «полного инклюзивного образования»);

– реализовать план-график введения на территории Красноярского края ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с УО в пределах обозначенной Институту компетенции;

- разработать методическое обеспечение введения ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с УО;
- разработать и реализовать планы совместной деятельности Института и Базовых площадок в рамках подпроектов;
- обосновать и отработать на базе нескольких дошкольных образовательных организаций Красноярского края различные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ через вариативные организационные формы (группы комбинированной направленности в режиме полного дня, группы кратковременного пребывания «Особый ребенок», лекотеки, центры игровой поддержки ребенка, службы ранней помощи и консультационные пункты);
- апробировать различные формы координации для обеспечения преемственности дошкольного и общего образования для детей ОВЗ;
- разработать учебно-методический комплекс, обеспечивающий реализацию предметов естественнонаучного цикла при реализации ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с УО;
- обеспечить повышение профессиональной компетентности учителей, преподающих предметы естественнонаучного цикла в части разработки адаптированных общеобразовательных программ, рабочих программ по предметам, поурочных планов в рамках введения ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с УО.

Учитывая, что обеспечение включения обучающегося с ОВЗ в образовательную деятельность и в коллектив сверстников, его обучение и воспитание, не является задачей одного лишь учителя, а требует командной координации специалистов школы, организации комплексного сопровождения, то представляется значимым в рамках данных подпроектов реализация программ повышения квалификации и мероприятий по профессиональному развитию, ориентированных не только на педагогов, но на специалистов сопровождения – педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, тьюторов, социальных педагогов, которые призваны вырабатывать общую стратегию включения ребенка, проектировать целостный образовательный маршрут и специальные условия его реализации, направления и деятельности каждого из специалистов, намечать содержание коррекционных программ, тактик, технологий работы и сопровождения, наиболее адекватных особенностям ребенка и всей ситуации его включения в образовательную среду. Поэтому главный принцип, которого мы придерживаемся в работе с педагогическими работниками – это принцип подготовки к данной деятельности не отдельных педагогов, в управленческо-педагогических команд.

Первоочередной задачей в обучении администраторов, учителей и специалистов является создание условий для принятия ими идеологии инклюзивного образования. Это связано с тем, что учителя и специалисты, для которых ценности инклюзивного обучения не стали личностно значимыми, способны лишь формально выполнять организационные процедуры, разрушая своим профессиональным поведением сущность инклюзии. В процессе обучения специалистов важно обеспечить самые сложные изменения – изменения в профессиональном мышлении и сознании учителя, способного к принимающему отношению и образовательному взаимодействию с обучающимися с особыми образовательными потребностями в силу их особенностей.

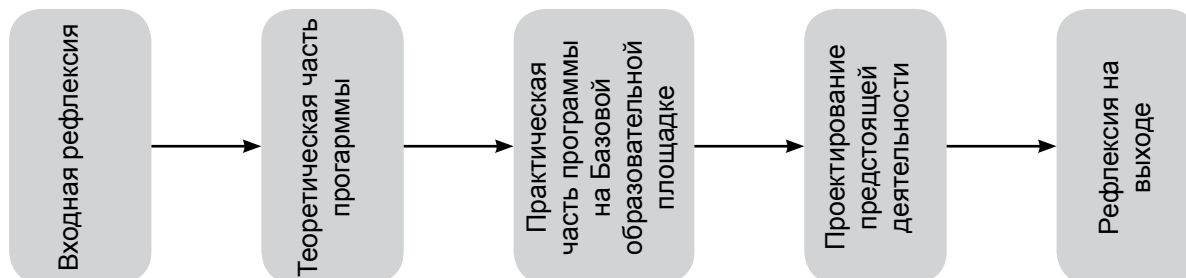
В содержание программ повышения квалификации нами включены следующие темы: «Сущность инклюзивного образования, история его становления»; «Организация деятельности образовательной организации по введению ФГОС НОО для детей с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью»; «Нормативно-правовое обеспечение образования детей с ОВЗ в России и в Красноярском крае»; «Психологические особенности детей с ОВЗ, специфика образовательных потребностей детей с различными видами нарушений»; «Особенности организации и содержания учебной и воспитательной деятельности в условиях реализации ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с УО» «Особенности проектирования инклюзивной образовательной среды» и т.п.

Специалисты знакомятся с идеологией и принципами инклюзивного образования, содержанием и принципами работы с детьми с проблемами в развитии, их спецификой в работе с детьми с различными видами дизонтогенеза, содержанием консилиумной

деятельности в образовательной организации, психологическими особенностями семей, имеющих детей с ОВЗ, выявляют специфику взаимодействия учителя с семьей ребенка, основы психолого-педагогического сопровождения детей. Деятельностные составляющие инклюзивной компетентности связаны с формированием у специалистов и учителей умений в части проектирования инклюзивной образовательной деятельности и её педагогического обеспечения.

Для нас является важным освоение слушателями способов практической деятельности, позволяющих работать с обучающимися с ОВЗ. Так традиционно у Института были базовые школы – так называемые Базовые образовательные площадки, на базе которых реализовывалась практическая часть программ повышения квалификации. Как правило, это образовательные организации, имеющие лучший, а порой и инновационный опыт работы по направлению положенному в основу содержания программы повышения квалификации. Руководитель программы повышения квалификации совместно с администрацией образовательной организации и учителем или учителями и специалистами (в зависимости от тематики программы повышения квалификации) планируют занятия для слушателей, предусматривая различные формы работы, совместно проводят для слушателей занятия. Наиболее распространенные формы занятий включали презентацию деятельности образовательной организации, работу по анализу нормативных локальных актов, посещение и анализ учебных занятия, мероприятий, проектирование возможных вариантов использования представленного опыта в своей практике. Практика в образовательных организациях, являющихся Базовыми образовательными площадками Института, составляет, как правило, от 4 до 12 учебных часов. Программа повышения квалификации с практикой на Базовых образовательных площадках схематически выглядит следующим образом:

Рисунок 1 – Схема структуры программы повышения квалификации с выездной практикой в образовательной организации



Таких программ повышения квалификации, в которых практическая часть реализуется на Базовых образовательных площадках, в разный период времени было от 46 % до 80 % от общего количества, реализуемых Институтом программ. В настоящее время наблюдается тенденция снижения доли таких программ и, на наш взгляд, это не случайно, так как задачу формирования у педагогов конкретных трудовых действий невозможно решить, демонстрируя только достижения лучших школ и лучших педагогов.

На наш взгляд, содержание и организация процесса повышения квалификации должны быть направлены на развитие способности слушателей выходить в рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности. При таком подходе знания и умения осваиваются в связи с ситуациями их будущего профессионального использования, они выступают не в качестве предмета, на который направлена активность слушателей, а в качестве средства решения профессиональных задач. Поэтому в рамках реализации ФЦПРО на 2011 – 2015 годы Институт начал создавать на базе образовательных организаций площадки стажерских практик, где полностью осваивается программа повышения квалификации и педагоги имеют возможность практиковаться в тех или иных трудовых действиях. Это организации лидеры, действующие во всех территориальных округах края, которые оформили собственную практику в программы повышения квалификации. Указанные программы предполагают стажировки слушателей на базе данных организаций.

Концептуальной идеей предлагаемого нами повышения квалификации является единство процессов сознания и деятельности. В качестве методологической основы выступает системно-мыследеятельностный подход, а также нормативная структура деятельности, разработанная В.И. Слободчиковым, представляющая собой многоуровневую, усложняющуюся компонентную конструкцию, каждый уровень, которой входит в последующий по принципу вложенных целостностей [4; 8].

На первом этапе разработки программ повышения квалификации наряду с образовательными целями прописываются образовательные результаты. Нами была выбрана следующая структура образовательных результатов: знание и понимание теории вопроса, интеллектуальные, практические и общие навыки. Основные требования к планируемым результатам – конкретность, диагностичность (измеряемость).

Планирование и оформление результата, который предполагается получить, позволило нам выявить и привлечь ресурсы, необходимые и достаточные для его получения (кадровые, организационные, методические, информационные, материальные, финансовые и т.п.). Использование различных видов ресурсов определяется связями и структурными элементами предстоящей деятельности и спецификой планируемых результатов до 10% учебного времени выделяется на самостоятельную работу слушателей с дистанционным консультированием преподавателя.

Программы повышения квалификации, реализуемые на площадках стажерских практик, имеют следующую структуру:

Рисунок 2 – Структура программы повышения квалификации, реализуемой на Базовой площадке стажерских практик



Как было сказано выше, программа повышения квалификации полностью реализуется на базе образовательной организации. Учебно-ознакомительная практика организована по принципу, так же как и на Базовых образовательных площадках Института, после освоения теоретического материала слушатели включены в «практикование», т.е. самостоятельно пробуют отработать полученные знания и умения на практике. Данная работа сопровождается обязательной рефлексией. Научно-исследовательская самостоятельная работа включает проектирование предстоящей деятельности и ее разворачивание на своем рабочем месте с обязательным сопровождением со стороны представителей стажировочной площадки и руководителя программы повышения квалификации – сотрудника Института. Как показывает анализ практики повышения квалификации, такая форма работы со слушателями позволяет им осваивать конкретные трудовые действия.

Реализация данных программ тоже имеет ряд особенностей. Так, образовательная деятельность выстраивается в логике деятельностного подхода на основе индивидуальных образовательных программ слушателей, оформленных с учетом их образовательных дефицитов и деятельности ближайшего периода [5; 156–158]. Индивидуализация образовательных целей и программ, с одной стороны, позволяет обеспечивать уровневость

(углублять знания, совершенствовать компетенции), с другой – расширять спектр знаний и умений, направленных на решение проблем практики образования.

В рамках повышения квалификации и профессионального развития учителей и специалистов особое внимание мы уделяем формированию следующих трудовых действий, обозначенных в инварианте профессионального стандарта педагога (воспитателя) планирование образовательной деятельности для группы, класса и/или отдельных обучающихся с особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования; освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными категориями обучающихся: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ОВЗ, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью; реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями; определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся и др.

Доля программ повышения квалификации, которые реализуются на базе образовательных организаций – Базовых площадок стажерских практик, составляет на сегодняшний день 34,5% к общему количеству программ повышения квалификации, реализуемых Институтом. Отношения с данными образовательными организациями закреплены нормативно (разработано и введено в действие Положение о Базовых площадках Института). Научно-методическое сопровождение данных площадок осуществляют руководители программ повышения квалификации.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что инклюзивное образование будет иметь положительную результативность только в том случае, если оно принято профессиональным сообществом на уровне личностных смыслов, а не только на уровне технологий и специальных техник. Только в этом случае повышение квалификации педагогов поможет реализовать гуманитарную стратегию в образовании, ориентированном на индивидуальность каждого ребенка. Поэтому проектируя содержание, методы и способы работы в ходе реализации программ повышения квалификации, мы исходим из позиции, что психолого-педагогическая компетентность – это не только знания, умения, навыки, способы деятельности, но и субъективный опыт администратора или педагога, его личностные качества, ценности, приоритеты, убеждения, модели поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847). // URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4069/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 30.04.2016).
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35850). // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 30.04.2016).
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 293–ФЗ (ред. от 02.03.2016) Об образовании в Российской Федерации. // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.04.2016).
4. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. – 2000 г. – № 2. – С. 3–18.
5. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. – Красноярск, 2013. – 308 с.

УДК 372.881.111.1

ZHANBYRBAY KAGAZBAYEV¹, ZHANAR K. KREKESHEVA²¹Academician E.A. Buketov Karaganda State University, Karagandy c.,
zhan_1952@mail.ru,² Institute of Teachers' Professional Development in Karagandy region,
Karagandy c.,
www.anaris@mail.ru

TECHNIQUES OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT WHEN READING AND WRITING IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Бұл жұмыс оқу мен жазу арқылы сын тұрғысынан ойлауды дамыту технологияларын қарастырады. Авторлар сын тұрғысынан ойлаудың аналитикалық әдістеме аясында шет тілі сабағының үш кезеңдік құрылымын пайдалануға баса назар аударған. Сын тұрғысынан ойлауды дамыту үшін студенттер мен оқытушылар меңгеруге тиісті дағдылардың түрлері келтірілген.

Данная работа рассматривает технологии развития критического мышления посредством чтения и письма. Авторы фокусировались на использовании трех-этапной структуры урока иностранного языка в рамках аналитической техники критического мышления. В работе был приведен перечень навыков, приобретаемых студентами и преподавателями, которые необходимы для развития критического мышления.

The present paper deals with the techniques of critical thinking when reading and writing. The authors focus on the use of a three – stage structure of the foreign language lesson within the analytical critical thinking technique. The list of skills to be acquired by the students and teachers for being critical – minded has also be given.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: сын тұрғысынан ойлау, технология, оқу, жазу, үш кезеңді сабақ құрылымы, тәсіл, өзін-өзі бағалау, сын, талдау, логика, жаңа ақпараттық интеграция, қабылдау

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критическое мышление, технологии, чтение, письмо, трех-этапная структура урока, подход, самооценивание, критика, анализ, логика, интеграция новой информации, восприятие

KEYWORDS: critical thinking, techniques, reading, writing, three-stage structure of the lesson, approach, self-assessment, critique, analysis, logic, integration of new information, perception

«Being smart is not enough in order to act wisely»
F.Dostoevsky

Our time demands certain skills which will allow us to cope successfully with challenges of XXI century. Distinctive feature of our time is transition into a new condition of our society which is characterized by rapid increasing of the role of information processes and, in particular, creation of the whole industry of information production. It is possible to draw a conclusion that the information component in the XXI century becomes prevailing by analyzing modern tendency of world development. The global information field has been created in the world. The modern society today is evidence of a transition to another qualitatively form of the existence – to an information society, and in a wider context - to an information civilization.

Information is on the foreground, and science becomes a direct productive force. It is extremely important to possess the ability of acquiring knowledge and to use them for the solving of hard problems under conditions. It also demands from the modern person ability to think critically, i.e. to

be able to work with the information: to find and select the necessary information to accomplish the tasks set, to analyze and assess it, to make substantiated conclusions and take decisions. When we think critically, we assess the results of the thought processes: a train of reasoning that let us draw conclusions including those factors that have been taken into consideration while reaching a decision.

Furthermore, currently new millennium goal is the education for all. Regarding this goal, new approaches and pedagogical trends should mark the transition from the universal education for children with disabilities in institutions of closed type to an integrated system of inclusion in education. Obviously, special institutions (it does not matter: an open or closed) create special conditions for children with disabilities, but children live and develop in a closed world, where, unfortunately, there are no conditions for the development of critical thinking. Inclusive education plays the role of humanistic alternative to special education in institutions and creates conditions for spiritual and moral development, as well as for the development of thinking (including critical) abilities of all children.

For inclusive education critical thinking mainly is an open mindedness (especially in relation to children with disabilities), which is growing by applying new information to the personal life experience. When using the technique of critical thinking in an inclusive school (class group) there is no need to make students listen to the teacher's each word, because teamwork makes the child look at themselves in a different way, by "eyes" of the other, to mobilize their potential. Today, much has been written about the need to the formation of intellectual human who has analytical and critical mind. There was a lot of research aimed at the development of critical thinking among students. However, the amount of scientific-methodical works, revealing the issues of formation of the individual student with a critical mindset in terms of inclusive education, where the focal point is the education for all is limited.

The critical thinking is a kind of intellectual activity of the person which is characterized by high level of perception, understanding, and objectivity of the approach to surrounding information field [1]. The ideal critical thinking of the person is usually connected with inquisitiveness, possession of information, level of trust, objectiveness, flexibility, justice in an estimation, honesty in collision with personal prejudices, prudence in judgments, desire to reconsider, to sort out a problem and difficult questions, carefulness in search of the necessary information, rationality in choice of criteria, persistence in the achievement of results which are so exact, as the used primary sources.

It is necessary for participants of the educational process, facing a problem of selecting information to have the ability not only to possess the information, but also to evaluate it critically, to comprehend and apply it. In practice one should be able to consider new ideas from the various points of view, facing new information, making conclusions, regarding the accuracy and appreciation of the given information at its true value.

Judy A. Brouse and David Wood define critical thinking «as the reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe in and what to do». The critical thinking, in their opinion, «is a search of common sense – how to judge objectively and to act logically taking into account, both self - judgment, and others` point of view, an ability to refuse own prejudices». Diane F. Halpern defines critical thinking in the work «Psychology of critical thinking as the use of cognitive skills and strategy that increase probability of obtaining an expected result, distinguished by value, logic and purposefulness» [2].

Though there are various definitions of critical thinking it is evident that they have something in common: the critical means evaluative, reflective thinking.

At present, in the view of many researchers, scientists, university and secondary school teachers, the idea of critical thinking has become essential because of the lessening reduction of self-sufficiency, social orientation, motivation and productivity of younger generation.

It is known that one of effective means of the development of critical thinking is a pedagogical techniques of critical thinking when reading and writing designed by American teachers J. Steel, K. Meredith, C. Templ and S. Walter. Psychological and pedagogical bases of this universal techniques have been founded by Zh. Piaget and L.S. Vygotsky.

Creating the techniques "Reading and writing for the development of critical thinking", J. Steel,

C. Meredit, C. Templ and C. Walter have proposed a theory that was compatible with their general ideal, i.e. enabling to train young active members of an open society in the near future. These citizens should be able to cooperate, to work as equals and, at the same time, to dominate and lead; they should respect people of different origin; to be able to show the personal initiative; they should put into practice their ideas and, at the same time, skill-fully coordinate basic, "eternal" values with quickly changing situations. Education process itself should be meaningful. The technique represents the complete system, forming the skills of work with the text as the object of study. The authors of project have suggested various techniques connected with processing of information, cooperative learning [3]. The purpose of this education technique is to develop thinking skills which is necessary not only in studies, but also in everyday life (the ability to take the right decision, to be able to process information, to analyze different aspects of the phenomena, etc.). Techniques of critical thinking development, when reading and writing promote the reflection mechanisms that are embodied in the metacognitive skills and represent a set of special methods and strategies. Their application enables to build education process in order to ensure independent and conscious activities of students to achieve aims and objectives set, thus thanks to this, to raise the efficiency of teaching and learning.

The structure of this technique is consistent and logical, because its stages correspond to natural phases of a person's cognitive activity. Examining the world as a complete interconnected system, identify the problem of formation of a new categorial system of thinking (comprehension of internal diverse positions and points of view, overcoming of thinking egocentrism, comprehension of internal alternativeness of decision making, ability to interpret the received information adequately), to set a difficult task of forming a new style of thinking endowed with flexibility and reflectiveness.

The development of independent critical thinking by students becomes productive only when the teacher solves two basic problems:

- the type of information to be chosen, that promotes critical thinking development (creative, conscious or analytical);
- the method (techniques, strategy) to be applied for effective realization of definite aims and objectives of the lesson.

Strategy of critical thinking excludes the approach when the teacher and the subject are regarded as of paramount importance when the lesson being teacher-centered. When the educational environment is student-centered teachers become facilitators, organizers, prompters, participants, resources, investigators, controllers and tutors. They also become demonstrators of inquisitiveness being in constant search for new thoughts.

Modeling of situations motivates students to express their own opinion on the problem, communicate with others, accept his/her partner's point of view the ability to dispute one's point of view also promotes acquisition of a language material qualitatively and comprehend it critically, thus developing student's social skills.

Three-phase structure of a lesson (evocation, realization of the meaning and reflection) is a basis of the theory of critical thinking development.

The first stage (phase) – is an evocation; its aim is to have students be more active and interested, to motivate them for further work. Also, to provoke background knowledge, or create associations on a question under consideration that becomes in itself a serious, activating and motivating factor for the further undertaking.

The second stage (phase) – is labeled realization of meaning. There is a direct work with the information received at this stage; moreover, techniques and methods of critical thinking allow the teacher to keep students' activity going, make reading or listening more understandable. It is important to organize work on a new language material in an appropriate way to let students trace their own inferring of the new information.

The third stage (phase) is a reflection. At this stage the information is analyzed, interpreted, processed and perfected creatively, i.e. new knowledge is included in a system of information on a theme, a certain attitude is worked up, if the need arises the ways of further study on a theme are defined [4].

Consequently, at each stage (phase) of instruction students carry out a number of tasks and as a result, they attain definite educational aims. Using of critical thinking techniques promotes

development of following abilities and professional skills:

Student activities:

- mastering the elements of information culture;
- learning to generalize, allocate, transmit the necessary and meaningful information;
- the maximum self-development and an adequate (critical) estimation of the personal experience;
- making use of information to accomplish tasks of vital importance and self-regulation.

Teacher activities:

- the use of various databases in an educational process and various information, search techniques;
- the aptitude of the teacher for mutual understanding, an establishment of rapport, the ability to listen and be sensitive, find out interests and necessities of other participants in the education process;
- possessing facility for the motivation of students for self-assessment formation, the ability to know the ways of “self-ego” development and promote creative abilities of the learners;
- the aptitude to carry out competent pedagogical evaluation directing student’s attention from an external assessment to a self-assessment.

The basic criterion of the obtained result estimation of the critical thinking can be defined using the following indicators:

- an activity evaluation (Where is the mistake?);
- the diagnosis (What is the reason?);
- self-control (What are the results?);
- criticism (Do you agree? Disproof. Give the counterarguments);
- prognosis (Construct the prognosis).

Interesting Critical Thinking Exercises:

Fact or opinion?

Best critical thinking exercises for students are those which will help them differentiate between opinions (which are based on assumptions) and facts (which are universal truths). So, teachers can develop a worksheet, including a number of statements. The students have to write, whether the statement is an opinion or fact opposite each statement. Some examples of statements that can be used in this critical thinking exercise are given below.

Alexander Graham Bell invented the telephone. _____

Ms. Thompson is the best teacher in school. _____

My parents are honest. _____

Christmas is celebrated on December 25th every year. _____

After the students have filled in the worksheet, each statement should be discussed. The teacher should explain to them that statements which can be debated are opinions and which cannot be debated are facts.

What’s going to happen next?

In this exercise, students are given two-three sentences which depict a story. Based on these sentences, students have to predict what is going to happen next. Here are two examples of stories that you can use and complete the sentences.

Example №2

Joseph was in two minds whether to go to college or take up a job. He discussed this issue with his father who was hell bent that Joseph continued with his studies. Joseph had always been an independent sort of person, so _____

Example №2

Nancy was working part-time along with her studies so that she could save enough money to buy her own apartment. When Charles, who was an extremely rich guy, proposed her, she _____

For teaching critical thinking, after the students have finished the exercise, ask them to read out their predictions. Each one will have his or her own story to tell, based upon his/her own assumptions, which may or may not be the actual truth. Thus, such critical thinking exercises will help the students

to realize that their opinion of people or situations in most of the cases are not based on logic. They will understand that opinions, emotions and experiences are always supported by rational thinking.

Tour of class.

Critical thinking exercises need not be always serious. A fun way of developing critical thinking skills in students is to use role plays in teaching. Ask one of the students to pretend that he/she has come from a foreign country. Now, the other students have to introduce each student of the class to him, stating one by one their habits, likings, strengths, weaknesses, something peculiar about them, etc. As the students introduce their class mates, they will realize that the traits which they find annoying most of them are actually liked by others who make friends with them. The students may also come to know a lot of new things about definite people that completely can change their opinions about them. Thus, this critical thinking exercise will help the students to develop a different way of thinking i.e. seeing a situation from all points of view before taking a decision.

Critical thinking exercises, such as the ones mentioned above, are very useful in developing clarity of thought, logic and reasoning. Critical thinking helps a student to be impartial in decision making. This trait will immensely help them in their personal as well professional life in future!

System-functioning and communicative language teaching allow us to apply the techniques of critical thinking when reading and writing for the development of students' professional communication skills for the exchange of information between partners of educational process. Students systematize new information due to their background knowledge and categories (concepts of a various rank, laws and regularities, meaningful facts) [5]. In this respect the combination of individual and group work at the given stage is the most expedient. Working independently (different types of writing tasks: an essay, keywords, graphic organization of the material etc.) students, on one hand, make the selection of the most significant information for understanding of the gist of a theme under study and for the realization of the aims set earlier individually. On the other hand, they express new ideas and information in their own words; define cause-effect connections on their own. The exchange of ideas between students in the process of group work enables them to enrich their active vocabulary and also to familiarize themselves with various new notions and conceptions. Analyzing the reflection stage students consider different variants of opinions about the same question. This is the time of reconsideration and changes in educational process when different ways of integration of new information leads to more flexible constructions which can be applied in connected speech and writing more effectively and purposefully.

Let's consider another example of applying the techniques of critical thinking development through reading and writing at the English lesson on the topic "Man and the Natural World. Water, air and land pollution". This lesson uses a strategy of "reading the text with notes."

Lesson type: work on the informative text.

Aims: to discuss problem with the use of monologue and dialogue speech, to improve reading skills with a full understanding of the text.

Procedure of the lesson

Evocation stage

The teacher explains to students that they will read the text with taking notes. In order to do this, they should use the following signs:

! – It's interesting;

- (Minus) – I think otherwise;

V – I know it;

+ – New information;

? – I do not understand.

The topic title "Man and the Natural World. Water, air and land pollution" is written on the chalkboard. The chalkboard has been divided into two parts, on one side there is a column- where there are the inscriptions -"I know", on the other side – "I want to know". The students should fill both columns with notes.

Students tell the teacher any information concerning this topic. The teacher briefly writes this information in the left column.

Then the teacher asks the question: "What else would you like to know on this issue?". The



teacher writes down students' answers in the right column.

Stage Realization of the meaning

At this stage teacher get students read the text and make the necessary notes. Then, the students discuss the text in pairs using such useful phrases as: I think, I know it, I read about it earlier, I'm of the same opinion, I don't agree with it, I can't say for sure etc.

Then the teacher organizes whole class - work. He reads the first entry on the blackboard in the left column and asks students to refute or confirm it, using the information from the text.

Similar work is done with the right hand column which allows students to find out disputable problems in the text and ask some questions. If the questions seem to be difficult, the teacher asks leading questions or responds them. Teacher can suggest students find the answers in reference books at home and prepare a short talk. Sometimes the teacher may get students to prepare a project work.

Then students in groups of 4 persons do cluster on sheets of paper (graphically put down the received information).

Reflection stage

At the reflection stage, students present their clusters. And at the end of the lesson they make conclusions, i.e. students clear up what new things they have learned and how well the lesson was productive.

In our opinion the above-mentioned structure of the lesson corresponds to stages of human perception, i.e. at first one should get into a good mood, remember what he/she knows about the theme, then to familiarize oneself with the new information, to reason, what purposes the obtained knowledge will be necessary for and how one can apply them in a real – life situation. It should be noted that reading and writing – is an integral part of our everyday life, and very often, professional success depends how well a person masters these skills. Therefore, it is essential to teach the skills of effective, thoughtful reading and reflective writing and to use every means for this purpose.

On the whole, critical thinking techniques deliberately renounce traditional authoritarian approach in teaching process. Instead a learner-centered approach is accomplished when every learner obtains not only ready-made volume of knowledge but is involved in the process of constructing knowledge on the basis of partnership possessing equal rights. In essence, the role of the teacher radically changes activating guiding educational process in which problems if they arise are solved by mutual agreement between teachers and learners.

Now that we see how the negative environmental and social situations lead to an increase in the number of children that require the creation of special conditions for training, it is time to think about how the democratic principle of equality of citizens in the field of education can be implemented. Presumably, this principle can be implemented only if the problem of reconstruction of democratic ideal capable for generating and maintaining a feeling of solidarity among all people will be resolved. This feeling can be formed only in case of development the critical thinking of people and this development should be started at school. We need to understand and accept the truth that inclusive education is a normal education. It is what should be in the cultural, highly civilized human society. Therefore, critical thinking development issues among the younger generation should be put in an inclusive school at the same level (perhaps even above), they are should be placed in all educational institutions.

REFERENCES

1. Mirseitova S.S., Philosophy and methods of RWCT in action, The Kazakhstan Association of reading. Almaty: Verena, 2006.
2. Halpern D. F., Critical Thinking Across the Curriculum, A Brief Edition of Thought and Knowledge. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
3. J. Steel, K. Meredit, C. Templ and S. Walter. The Reading and Writing for Critical Thinking («Reading and writing for the development of critical thinking») Mannual – Moscow: Publishing house of the Institute «Open society», 1998.
4. Polat E.S., New pedagogical and an information technology in an education system. Moscow: Tutorial, 2003.
5. Shmelkova L.V., Technical development of the educational process. Kurgan, 2002.
6. Halpern D. F., Kluster D. What is critical thinking? // M.: Russian language, 2002, №29. p.3. Available at http://kpfu.ru/staff_files/F1707253559/3.pdf.(20.03.2016)

УДК 371.14

К.Т.ДАУПБАЕВА, О.Ф.ЧУМАКОВА
КГУ «Общеобразовательная средняя школа № 27», г. Караганды
anna_chumakova@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

Мақалада Қарағанды қаласының №27 жалпы білім беретін орта мектебінде педагогтарды инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмысқа дайындау тәжірибесі берілген. Инклюзивті білім беруді ұйымдастыруға қатысты педагог қызметін айқындайтын кәсіби міндеттер тобы тандап алынған. Мектепте ақпараттық-білім беру бағдарламасын іске асырудың қорытындысы талданған.

В статье анализируется опыт общеобразовательной школы № 27 г. Караганды по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Выделены группы профессиональных задач, определяющих деятельность педагогов в области организации инклюзивного образования. Проанализированы итоги реализации информационно-образовательной программы в школе.

The article analyzes the experience of secondary school №27 in Karaganda on the preparation of teachers to the work in the conditions of inclusive education. Groups of professional tasks are distinguished, which determine the activity of teachers in the field of inclusive education. The results of the implementation of informational and educational programs in school are analyzed.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, ерекше білім алуды қажетсінетін балалар, кәсіби құзыреттілік

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, профессиональная компетентность

KEYWORDS: inclusive education, children with special educational needs, professional competence

Меняющаяся образовательная парадигма, растущая интегративность образовательного пространства, его открытость, необходимость реализовывать разнообразные модели и технологии образования довольно существенно трансформируют представления о том, какие профессионально-личностные характеристики современного педагога следует считать действительно значимыми и особенно – в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование интенсивно входит в практику современной школы, ставит перед ней много сложных вопросов и новых задач.

В условиях модернизации казахстанского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП) является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными потребностями. Обществу и государству необходимы педагоги новой формации, которые бы не только хотели, но и умели работать с детьми с особыми образовательными потребностями. В основу развития общего и инклюзивного образования положен компетентностный подход, предполагающий принципиальные изменения, как в организации учебного процесса, так и в характере деятельности преподавателя.

Развитие профессиональной компетентности учителя инклюзивной школы в современных условиях требует особых подходов, нестандартных решений, которые в полной мере могли бы учесть видовые особенности адаптивной образовательной среды, запросы и потребности общества и родителей.

Препятствием для реализации новых подходов продолжает оставаться традиционный механизм развития профессиональной компетентности в учреждениях, не учитывающий потребности современного образования в новых функциях профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность учителя, реализующего инклюзивную практику, имеет свою специфику, которая определяется задачами и характером образовательной деятельности в инклюзивной школе и особенностями детей с особыми образовательными потребностями.

Компетентность учителя инклюзивной школы включает в себя такие характеристики, как профессионализм, педагогическое мастерство, квалификацию, функциональную грамотность. Профессиональная уверенность учителя, эмоциональная и мотивационная готовность работать в условиях инклюзии во многом зависит от правильно выстроенной работы по подготовке школы к реализации инклюзивного процесса.

Опыт организации инклюзивного образования в регионе, и в общеобразовательной средней школе № 27 в частности, показывает, что особо важной становится проблема психологических и ценностных изменений учителей и уровня их профессиональных компетентностей. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования в нашей школе остро встала проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями; обнаружился недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, выявилось наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Педагоги нашей школы нуждались в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области специальной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечила бы понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь – учащихся с ограниченными возможностями развития. Поэтому специалистами Службы психолого-педагогического сопровождения, которая была создана в формате программы развития школы на 2012–2016 гг., была разработана информационно-образовательная программа по ознакомлению участников образовательного процесса с психолого-педагогическими особенностями детей с особыми образовательными потребностями.

Система развития инклюзивной компетентности учителей в формате информационно-образовательной программы включала в себя следующие виды обучения:

- самостоятельные исследовательские проекты;
- пересмотр существующих программ;
- разработка поурочных планов;
- проблемные лекции;
- семинары;
- дискуссии;
- ситуативно-ролевые игры.

Реализация программы была ориентирована на формирование у педагогов инклюзивных классов знаний в области:

- индивидуальных социально-психологических особенностей и специфики развития особенных детей по каждой конкретной категории проблемы;
- компенсаторных замещающих механизмов функционирования и развития детского организма;
- стратегий и тактик педагогического взаимодействия с учащимся с ООП;
- возможных типичных реакций одноклассников на специфику учащегося с особыми образовательными потребностями;

- целевого назначения технологий психолого-педагогического сопровождения ребенка с ООП в инклюзивном классе;
- социально-педагогических ресурсов семьи ребенка с ООП.

В течение двух лет (2012–2014 гг.) для педагогов школы проводились обучающие семинары с привлечением специалистов из образовательных учреждений специального образования. Учителя-дефектологи из специальных школ демонстрировали коррекционно-развивающие приемы работы с различными категориями учащихся с особыми образовательными потребностями. Такое успешное внедрение практики сотрудничества позволяет разрушать психологические барьеры учителя, выстроить новое восприятие ребёнка с ограниченными возможностями развития

Кроме того, в содержание семинаров включались гуманитарные технологии — технология фокус-групповой работы, технология контекстного обучения, технология модульного обучения, технология групповой работы, технология обучения методом кейсов. Все это позволило персонифицировать подготовку педагогов и сформировать у них гуманистические представления о работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в условиях инклюзии.

Приведем пример реализации технологии обучения методом кейсов. Решая конкретную практическую ситуацию, педагоги не только предлагают обоснованный и аргументированный вариант выхода из проблемы, но и выполняли дополнительные задания, которые создают предпосылки для формирования профессиональных ценностей, убеждений.

Особое значение для формирования профессиональной компетентности учителя имеет методическая поддержка. Поэтому деятельность Службы психолого-педагогического сопровождения ОСШ № 27 ориентирована на разработку общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. Опыт показывает, что наиболее эффективными способами помощи педагогам является работа междисциплинарного консилиума, в рамках которого педагоги совместно с командой специалистов Службы сопровождения и родителями ребёнка с особыми образовательными потребностями обсуждают Индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения, исходя из особенностей учащегося. Одним из важных лиц в команде консилиума является координатор инклюзивного образования, который способствует поиску необходимых ресурсов, помогает планировать и отслеживать реализацию конкретных шагов педагогического коллектива по обеспечению доступа к качественному образованию учащихся с особыми образовательными потребностями, регулирует взаимоотношения между субъектами образования, поддерживает отношения сотрудничества и взаимопомощи.

Такие формы сопровождения педагогов в условиях инклюзивного образования позволили сформировать у педагогов, реализующих инклюзивную практику, следующие профессиональные умения:

- адекватно взаимодействовать с нетипичным учащимся;
- организовывать дружественную ребенку с особыми образовательными потребностями психологическую и физическую среду обучения и воспитания;
- мотивировать всех субъектов инклюзивного обучения на максимально полное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в учебно-воспитательный процесс;
- оказывать грамотную социально-педагогическую поддержку ребенку с особыми образовательными потребностями;
- реализовывать принцип командного подхода при взаимодействии с различными специалистами;
- применять приемы и тактики сплочения детского коллектива;
- демонстрировать демократический стиль поведения в инклюзивном классе;
- ситуативно быстро реагировать на возникающие у учащегося с особыми потребностями

проблемы и оперативно разрешать их;

- владеть методическими приемами адаптации учебной программы к особым образовательным потребностям особого ребенка;

- осуществлять паритетные контакты с семьей нетипичного ребенка.

К навыкам, на наш взгляд, необходимо отнести все перечисленные умения, которые в результате многократного повторения автоматически закрепляются и переходят в разряд устойчивых профессиональных действий.

В результате реализации информационно-образовательной программы нами были сделаны следующие выводы.

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна включать:

- целевые установки, развивающие у педагогов мотивационно-ценностную направленность на инклюзию, понимание особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития;

- структурированное содержание, повышающее способность педагогов решать профессиональные задачи инклюзивного образования;

- технологию организации подготовки, направленную на развитие рефлексивно-оценочных умений у педагогов и совершенствующую их профессиональную деятельность в инклюзивной практике

Таким образом, развитие профессиональной компетентности педагогов в области инклюзии проявляется в изменении мотивационно-ценностных установок, способности решать профессиональные задачи в области организации инклюзивного образования, развитии рефлексивно-оценочных умений у педагогов, позволяющих вносить конструктивные изменения в их профессиональную деятельность. Причем изменения в профессиональной деятельности педагогов должны быть направлены на социализацию детей с особыми образовательными потребностями.

Практика проведения обучающих семинаров для педагогов инклюзивных классов ОСШ № 27 показала, что при правильной организации образовательно-информационной деятельности, активном использовании гуманитарных технологий обучения, привлечении специалистов из образовательных учреждений специального образования можно добиться положительных тенденций в развитии профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивную практику.

Исходя из положения, что инклюзивная школа - это школа, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей любого ребенка, школа, в которой педагогический процесс все время совершенствуется, разумно изменяясь, необходимо осознать, что процесс перемен в школе – это процесс перемен в учителе, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем. Опыт показывает, что в школе, ставшей на путь инклюзии, без рефлексивного и творческого отношения педагога к обучению ребёнка с особыми образовательными потребностями практически невозможно обеспечить его качественное доступное образование. Новый тип профессионализма педагога инклюзивной школы заключается, как в умении адекватно воспринимать самих детей, так и в умении взаимодействовать с коллегами, работать в команде, умении и способности проявлять исследовательский интерес к той предметной области сферы знания, в которой он работает. Хорошими учителями не рождаются – ими становятся. Конечно, невозможно сделать всех гениальными учителями, однако абсолютно точно возможно научить педагогов быть эффективными и выполнять свою работу хорошо.

УДК 371.14

М.П.КУШНИР

Филиал АО «Национальный центр повышения
квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации
по Карагандинской области, г.Караганда
kushnir_m_p@mail.ru

О РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мақалада «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының «Шағын жинақты мектептің бастауыш сыныптарында оқу процесін ұйымдастыру» тақырыбында бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған қысқа мерзімді біліктілікті арттыру курстарының оқу бағдарламасын әзірлеу және сынақтан өткізу тәжірибесі берілген. Педагогтардың инклюзивті білім беруге даярлығының құраушылар талданған. Біліктілікті арттыру бағдарламасы мазмұнының осы құраушыларды дамытуға қалай көмектесетіндігі көрсетілген.

В статье представлен опыт филиала АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области» по разработке и апробации учебной программы краткосрочных курсов повышения квалификации для учителей начальных классов на тему «Организация учебного процесса в начальных классах малокомплектной школы». Анализируются компоненты готовности педагогов к инклюзивному образованию. Показано, как содержание программы повышения квалификации помогает в развитии этих компонентов.

The article describes the experience of a branch of JSC "NCPD "Orleu" Institute of professional development of teachers in Karaganda region" on the development and approbation of the curriculum of short training courses for primary school teachers on the topic "The organization of educational process in primary classes of ungraded schools." The components of readiness of teachers for inclusive education are analyzed. It was shown how the content of training programs helps in the development of these components.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: педагогтың даярлығы, біліктілікті арттыру бағдарламасы, инклюзивті білім беру, білім алуға сұраныстары ерекше балалар

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: готовность педагога, программа повышения квалификации, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями

KEYWORDS: willingness teacher, training program, inclusive education, children with special educational needs

В современных условиях развития казахстанской системы образования особую актуальность приобретает ее соответствие индивидуальным образовательным потребностям обучающегося и возможность образования создать условия для его личностной, социальной и профессиональной успешности с учетом этих особенностей. В связи с этим, одной из важных задач, решаемых на государственном уровне, является совершенствование системы инклюзивного образования в школе. Законом Республики Казахстан «Об образовании» инклюзивное образование определяется как «процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

Прямого толкования понятия «особые образовательные потребности» в документе

нет. Но косвенное определение приводится через понятие «лица (дети) с особыми образовательными потребностями – лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования» [1]. Т.е. в Законе особые образовательные потребности рассматриваются как обусловленные трудностями, сложностями, ограничениями, связанными со здоровьем.

В мировой практике к числу этих трудностей относят и объективную жизненную ситуацию (миграция, сиротство, бедность и т.д.). Поэтому круг лиц с особыми образовательными потребностями включает:

1)лиц с ограниченными возможностями;

2)ВИЧ, СПИД-инфицированных;

3)мигрантов, из семей беженцев, национальных меньшинств, оралманов;

4)имеющих трудности в социальной адаптации в обществе (сироты, виктимные дети, с девиантным поведением, одаренные дети, из семей с низким социально-экономическим и социально-психологическим статусом);

5)проживающие в отдаленных районах [2].

Нашу статью мы представляем через призму взаимодействия именно с первой категорией лиц с особыми образовательными потребностями – лицами с ограниченными возможностями, что можно объяснить сложившимся в Казахстане доминированием инклюзивного образования именно в отношении данной категории.

Как отмечает Алехина С.В., «в условиях развития инклюзивного процесса проблема учета особых образовательных потребностей учащихся в школах разделяется на два направления: выявление всех детей с нарушениями физического или психического развития, нуждающихся в какой-либо поддержке, и выявление барьеров и трудностей в обучении и общении для детей, не имеющих проблемы со здоровьем» [3]. Реализация этих направлений возлагается, прежде всего, на педагогов, т.к. «образовательные потребности ребенка не могут рассматриваться вне рамок его класса или школы: проблему необходимо решать в той образовательной среде, в которой она возникла» [3]. Поэтому одним из основных условий инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогов, готового работать в новых условиях.

На основе работ Алёхиной С.В., Алексеевой М.А., Агафоновой Е.Л. [4] можно выделить следующие западающие зоны в готовности педагогов к работе в парадигме инклюзивного образования:

- знания в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии;

- понимание и реализация подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, учет многообразия возможностей к обучению в педагогическом подходе к каждому;

- психологические барьеры и профессиональные стереотипы в педагогов: страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться.

Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями, утвержденные Приказом МОН РК № 512 от 12 декабря 2011 г. [5], четко определяют перечень обязанностей учителя и воспитателя: «планируют, организуют и проводят образовательную работу по обеспечению полноценного психического развития детей на основе изучения их индивидуальных особенностей, интересов и способностей, осуществляют педагогическую деятельность в тесном контакте с педагогом-дефектологом и другими специалистами, участвующими в психолого-педагогическом сопровождении». Поэтому появляется еще одна проблемная зона – умение работать в рамках тесного сотрудничества со специалистами сопровождения.

Выделенные зоны можно привести в соответствие с компонентами профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию детей. Например, Самарцева Е.Г. описывает следующие ключевые содержательные компоненты:

- личностно-смысловой (отрафлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование детей);

- когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей);

- технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей) [6; 38].

Также эти компоненты могут составить основу программ курсов повышения квалификации по проблемам инклюзивного образования. Разработка данных программ обуславливается запросом государства. Так, в вышеназванных методических рекомендациях педагогам рекомендуется пройти обучение на курсах повышения квалификации по вопросам организации и осуществлению инклюзивного образования, знать основы специальной педагогики и психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями, методиках и технологиях организации образовательного процесса педагогическому коллективу организации образования, осуществляющему обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями [5].

Краткосрочные курсы повышения квалификации – это оперативный способ подготовки учителей к профессиональному взаимодействию с учащимися, коллегами и родителями в инклюзивной образовательной среде. В период обучения происходит осмысление педагогами сущности инклюзивного образования, вызов психологических и ценностных изменений и повышение уровня профессиональных компетентностей. В филиале АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области» в 2015 году была разработана и апробирована учебная программа краткосрочных курсов повышения квалификации для учителей начальных классов на тему «Организация учебного процесса в начальных классах малокомплектной школы».

Цель курса – повышение уровня профессиональных компетенций учителей начальной школы по обеспечению условий для организации инклюзивного образования в начальной школе.

В результате освоения учебной программы повышения квалификации учителя начальной школы:

будут знать, понимать:

- сущность концептуальных положений и стратегических направлений развития системы образования Республики Казахстан, нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования в Республике Казахстан;

- значимость сопровождения инклюзивного образования в начальной школе;

- особенности детей с ограниченными возможностями и требования к их обучению в инклюзивном классе начальной школы;

- эффективные педагогические технологии, используемые в деятельности педагога для организации инклюзивного образования в начальной школе и взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями;

- параметры оценки учебных достижений детей с ограниченными возможностями в соответствии с требованиями Государственного общеобязательного стандарта начального образования к уровню подготовки младших школьников;

смогут осуществить:

- проектирование собственной профессиональной деятельности по организации инклюзивного образования в начальной школе и взаимодействию с родителями детей с ограниченными возможностями;

- критериальное оценивание учебных достижений обучающихся;

- разработку траектории непрерывного профессионального саморазвития в посткурсовой период;

расширят опыт:

- разработки учебно-методического сопровождения учебного процесса инклюзивного класса начальной школы;
- контрольно-оценочной деятельности учебных достижений младшими школьниками с ограниченными возможностями ожидаемых результатов Государственного общеобязательного стандарта начального образования;
- обоснования выбора и адаптации форм, методов, средств обучения, педагогических технологий для организации инклюзивного образования в начальной школе и взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями;
- самооценки профессиональных компетенций (специальная, методическая, психолого-педагогическая, информационная, рефлексия и др.) при проектировании собственной деятельности по организации инклюзивного образования в начальной школе и взаимодействию с родителями детей с ограниченными возможностями.

Учебная программа носит модульный характер. Каждый из модулей работает на развитие компонентов профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию и, в целом, на устранение тенденции, когда учителя, не имея достаточного количества специальных знаний, подсознательно отвергают своих учеников с ограниченными возможностями, боятся их и стремятся не работать с ними. Нормативно-правовой модуль помогает в изучении и осмыслении идеологии инклюзивного образования, психолого-педагогический, содержательный, технологический – вооружают конкретными знаниями и умениями для работы в инклюзивной образовательной среде. Вариативный модуль и посткурсовая поддержка вносят лепту в развитие личностно-смыслового компонента: толерантности, направленности на коммуникацию и взаимодействие, самосовершенствование в профессиональной деятельности.

На первый модуль – нормативно-правовой – выделено 6 часов. Основное его содержание составили темы: Основные направления модернизации системы образования в РК и тенденции обновления содержания образования: Закон РК «Об образовании», Государственная программа развития образования Республики Казахстана на 2011–2020 гг., Национальный план развития функциональной грамотности школьников на 2012-2016 гг. Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования в РК.

Второй модуль (психолого-педагогический модуль) изучается на протяжении 6 часов. Слушатели знакомятся с методикой сопровождения развития личности в образовании и изучают возможности реализации системообразующего потенциала предмета «Самопознания» в педагогическом процессе начальной школы.

На изучение основного модуля (содержательного) отводится 36 часов. Модуль охватывает следующие темы: Теоретические основы инклюзивного образования. Психолого-педагогическая характеристика детей с ограниченными возможностями. Особенности обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в инклюзивной образовательной среде. Технология разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями, обучающегося в общеобразовательной школе. Особенности оценивания в инклюзивном классе начальной школы. Профессиональная компетентность педагога инклюзивного образования. Организация взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями.

Объем технологического модуля составляет 12 ч. Слушатели имеют возможность изучить вопросы технологизации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, оценить роль и возможности информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе начальной школы, получить навыки проектирования электронного образовательного контента для начальной школы, а также раскрыть аспекты технологии сотрудничества и интерактивных технологий обучения с точки зрения инклюзивного образования.

Вариативный модуль предусматривал мастер-класс по развитию толерантности. К его проведению был привлечен педагог-практик, имеющий опыт работы в детях с ограниченными

возможностями в условиях обычной общеобразовательной школы. Педагог представила собственную систему работы с родителями, коллегами и учащимися по включению детей с ограниченными возможностями и воспитанию толерантности к ним.

Результаты курса подтвердили эффективность представленной учебной программы краткосрочных курсов повышения квалификации. На основе сравнения данных входного и выходного тестирования можно говорить о положительной динамике: прогресс составил – 43,7%. Средний балл удовлетворенности слушателей качеством курсов из 10 возможных составил 9,61: содержание – 9,52, качество преподавания – 9,61, организация работы – 9,69.

Работа по повышению профессиональной компетентности учителей начальных классов в области инклюзивного образования остается актуальной, особенно в свете обновления содержания образования. Государственный общеобязательный стандарт начального образования, внедряемый в сентябре 2016 года, ориентирован на обеспечение охраны здоровья детей, а также на создание благоприятных условий для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся и их потребностей в получении дополнительных образовательных услуг [7]. Педагогу, работающему в начальной школе, необходима помощь в организации работы с детьми, относящихся к другим категориям лиц с особыми образовательными потребностями, прежде всего, тех, кто имеет трудности в социальной адаптации в обществе (сироты, виктимные дети, с девиантным поведением, одаренные дети, дети из семей с низким социально-экономическим и социально-психологическим статусом). Организация работы с этими детьми, их особенности и создание условий для них может составить содержание новых учебных программ краткосрочных курсов повышения квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам образования. Закон РК от 13 ноября 2015 г. № 398-V ЗПК. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000398> (дата обращения: 20.03.2016)
2. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. URL: <http://nao.kz/files/blogs/1440679747237.pdf> (дата обращения: 20.03.2016)
3. Алехина С.В. Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/09/Alehina.pdf> (дата обращения: 20.03.2016)
4. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании// Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
5. Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями/ URL: http://www.satir.kz/index.php?Itemid=89&id=169&option=com_content&view=article. (дата обращения: 20.03.2016)
6. Методические рекомендации по разработке требований к профессиональной компетенции учителей, работающих в условиях инклюзивного образования. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 64 с.
7. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 г. № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования». Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 апреля 2015 г. № 327. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1500000327>. (дата обращения: 20.03.2016)

УДК 371.132

У.А.МАЙБАСОВА

«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ
maibasova.u@orleu-edu.kz

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ ТҰЛҒАНЫ СҮЙЕМЕЛДЕУГЕ ПЕДАГОГТИҢ ДАЙЫНДЫҒЫ

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды қолдауда мектепке дейінгі ұйым педагогтарының дайындық мәселелері қарастырылады. Педагогтың дайындығы инклюзивті үдеріске қатысушыларды психологиялық қолдау мен біліктілік арттыру бағдарламаларын қайта әзірлеуді қажет ететін сұрақтардың бірі. Мектепке дейінгі ұйым педагогының ерекше білімділік қажеттілігі бар балалардың даму ерекшеліктері жайлы білімдері, балаларды жалпы эмоциялық қабылдауларына байланысты негізгі кәсіби, психологиялық қиындықтары жазылған.

В статье рассмотрены проблемы готовности педагогов дошкольных организаций образования к сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Готовность педагога является одним из главных вопросов, требующих разработки программ повышения квалификации и психологического сопровождения участников инклюзивного процесса. В статье описаны основные профессиональные и психологические трудности педагога детского сада, связанные с эмоциональным принятием и знаниями особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями.

The article deals with the problem of teachers' readiness of preschool educational organizations to support individual children with disabilities in the condition of inclusive education. Readiness of teachers is one of the main issues which needs to be developed in terms of training programs and psychological support of participants of an inclusive process. The article describes the main professional and psychological difficulties of kindergarten teacher related to emotional acceptance and knowledge of the development peculiarities of children with special educational needs.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, ерекше білімділік қажеттіліктері бар бала, кедергісіз аймақ, педагогтың дайындығы, кәсіби, психологиялық дайындық

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерная зона, подготовка педагога, профессиональная и психологическая подготовка

KEYWORDS: inclusive education, children with disabilities, barrier-free area, teacher training, professional and psychological preparation

Медициналық статистикаға сүйенер болсақ, біздің қоғамда жылдан жылға дамуында мүмкіндігі шектеулі балалар саны арта түсуде. Елбасымыз, «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты жолдауында: «Мүмкіндігі шектеулі азаматтарға көңіл бөлу керек. Ондай адамдарға қамқорлық көрсету - өзіміздің және қоғам алдындағы біздің парызымыз. Олар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуға тиіс» – деп, қазақстандықтардың барлығына, әсіресе ерекше білімділік қажеттілігі бар балаларға білім берудің қолжетімділігін қамтамасыз етудің қажеттілігіне баса назар аударған еді [1]. Ерекше білімділік қажеттілігі бар бала үшін осындай «кедергісіз аймақты» жүзеге асыратын білім беру үрдісінде балаға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсететін басты адам – педагог. Ал педагог бұл баланы сүйемелдеуге дайын ба?

Сондықтан, мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру үдерісіне енгізуді мәлімдей отырып, бұл санаттағы балалардың басқа балалардан ерекше білім мен тәрбиені қажет ететіндігін түсіну маңызды. Инклюзивті үдерісті жүзеге асырудағы білім беру жүйесіндегі алғашқы және маңызды кезеңдердің бірі мамандардың психологиялық және құндылықтар тұрғысынан өзгерісі мен кәсіби-құзыреттілі деңгейлерінің артуы. Инклюзивті білім берудің алғашқы кезеңінен-ақ, жалпы білім беретін ұйымдардағы педагогтардың ерекше білімділік қажеттіліктері бар балалармен жұмыстарында өткір мәселелер туындайды.

Инклюзивті білім беруге педагогтың дайындығы көптеген зерттеушілердің еңбектерінде (С.В. Алёхина, Е.Н. Кутепова, Н.Я. Семаго және т.б.) терең ғылыми зерделеуді қажет ететін мәселе деп саналады. Инклюзия жағдайындағы педагогикалық іс-әрекетке дайындық құраушыларын сипаттау үшін алдымен, педагогикалық ғылымда «дайындық» ұғымының әртүрлі түсіндірмелерін қарастыру керек. Ғалымдардың пайымдауынша, іс-әрекетке дайындық «қырағылық» (В.Н. Пушкин, Л.С. Нерсисян), «жұмылдыруға әзірлік» (Ф. Генон) және т.б. анықтамаларда белгіленген [2]. С.В. Алехина, М.А. Алексеева және Е.Л. Агафонованың авторлық жұмыстарында инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың дайындығын екі негізгі көрсеткіш арқылы қарастырды: кәсіби және психологиялық дайындық. Авторлар кәсіби дайындықтың құрылымын төменгі белгілермен ерекшелейді:

- ақпараттық дайындық;
- педагогикалық технологияларды меңгеру;
- психологиялық және түзету педагогикасының негіздерін білу;
- балалардың тұлғалық айырмашылықтарын білу;
- сабақты модельдеуге және оқыту үдерісінде вариативтілікті қолдануға дайындық;
- дамуында әртүрлі бұзылыстары бар балалардың жеке ерекшеліктерін білу;
- кәсіби өзара әрекеттестік пен оқуға дайындық.

Психологиялық дайындық келесі ерекшеліктен тұрады:

- дамуында әртүрлі типтегі бұзылыстары бар балаларды эмоциялық қабылдау (қабылдау-шеттету);
- дамуында әртүрлі типтегі бұзылыстары бар балаларды сабақтағы іс-әрекетке енгізуге дайындық (енгізу-оқшаулау);
- өзінің педагогикалық іс-әрекетіне қанағаттану [3].

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда педагогтардың кәсіби және психологиялық дайындығы мектепке дейінгі ұйым педагогтарының біліктілігін арттыру курстарының барысында сауалнама, сұхбат, әңгіме арқылы талданды. Курстар «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының 2015 жылындағы жоспарына сәйкес «Мектепке дейінгі ұйымдардағы интербелсенді және инклюзивті оқыту» тақырыбында аймақтың мектепке дейінгі ұйымдарының педагогтарына өткізілді. Жалпы, курстағы тыңдаушылардың сұрақтарын талдаудың нәтижесі мектепке дейінгі ұйым педагогтарының инклюзивті ортада жұмыс істеуде кәсіби құзыреттілік деңгейілерінің төмендігін көрсетті. Бұл өз алдына курсаралық дайындық кезеңінде тыңдаушылармен кезектегі мәселелі сұрақтарды талдауға негіз болды.

Инклюзивті білім берудің негізгі ережелері бойынша педагогтардың ақпараттық дайындығы кәсіби өсуінің негізі болғанымен, бұл бағыттағы көптеген қиындықтар байқалды. Педагогтардың басым көпшілігі инклюзивті білім берудің негізге ережелерімен таныс еместігін, немесе бұл сұрақ жайында ақпараттың аздығын мәлімдейді. Педагогтарды ақпараттық хабардар ету мақсатында курс барысында инклюзивті білім берудің шетелдік тәжірибесі талданды, сондай-ақ, қазақстандық тәжірибенің қалай, қандай деңгейде жүзеге асырылып жатқаны талқыланды. Тыңдаушылар Қазақстандағы инклюзивтік білім беруді жүзеге асырудың заңнамалық актілерімен танысты. Айта кететіні, заңнамалық құжаттардың бекітілгеніне қарамастан, қоғамдық ортаның, тіпті педагогикалық қауымның өзінде инклюзивтік білім берудің ұғымы дұрыс қалыптаспаған. Сондықтан да болар, инклюзивті білім беру Қазақстанда эксперименттік деңгейде енгізіліп жатқаны. Ақпараттың аздығы, қорқыныш пен үрей, бала



құқын аяқасты ету – инклюзивтік білім беруді дамытуда қоғамда теріс көзқарасты дамытып келеді [4].

Мектепке дейінгі ұйым педагогтарының негізгі қорқыныштарының бірі - түзету педагогикасы аумағында білімдерінің жетіспеушілігі, дамуында ауытқушылығы бар балалармен жұмыс істеу әдістері мен тәсілдерін білмеуі. Курстар барысындағы талдау, педагогтардың 48 %-ы өздерінің күнделікті тәжірибелерінде түзету педагогикасының элементтерін қолдануға дайын еместігін көрсетті, 28 % педагог түзету педагогикасы бойынша қосымша оқудың қажеттілігін айқындады, 24 %-ы жұмыс барысында арнайы мамандардың кешенді көмегі күнделікті қажет деп белгіледі. Курстағы сабақтардың барысында тыңдаушылар әр түрлі бұзушылықтары бар балалардың даму ерекшеліктерін, оларға бейімделу кезінде қажет қолдаудың мүмкіндіктерін қарастырды. Сондай-ақ, курстардың барысында педагогтардың алдағы уақытта жүйелі оқуы мен бала дамуындағы клиникалық-психологиялық-педагогикалық сипаттамаларымен танысу қажеттілігі белгіленді. Бұл санаттағы балалардың білім алудағы маңыздысы - медициналық қызметкер, әлеуметтік педагог, психолог, арнайы педагогтан тұратын мамандар тобымен кешенді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің болуы. Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу – бала дамуын қамтамасыз ететін қолдау мен көмектің ерекше түрі. Курстардың практикалық сабақтарында тыңдаушыларға «Мүмкіндігі шектеулі балаларға жалпы білім беру үдерісінде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің моделін» әзірлеу ұсынылды.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда мектепке дейінгі ұйым педагогтарының кәсіби құзыреттіліктерін дамыту мақсатында біліктілікті арттыру курстарында педагогтардың кәсіби стереотиптері мен психологиялық кедергілері талқыланды. Педагогтардың негізгі психологиялық «кедергілері»: белгісіз ақпараттың алдындағы қорқыныш, инклюзияның оқу үдерісіндегі басқа қатысушыларына зиян тигізер деген қауіп, жағымсыз нұсқаулар мен тысқары пікірлер, педагогтың кәсіби сенімсіздігі, өзгерісті қаламауы, «ерекше» балалармен жұмыс істеуге психологиялық дайын еместігі. Педагогтардың үйренгісі келетіні – әртүрлі ерекшеліктері бар балалармен жұмыс істей алу дағдысы. Осы сұрақтар бойынша, инклюзияда айқындалған психологиялық олқылықтарды есепке ала отырып, курстық және курсаралық іс-шаралар жоспарланды. С.Д.Щеколдинаның «тұлғаның толерантты мәдениетін қалыптастыру» тренингінің коснпектісі бойынша «толеранттылық», «толерантты қоғам», «толерантты тұлғаны тәрбиелеу» ұғымдары қарастырылды.

Тыңдаушылар инклюзивті білім берудің практикалық қадамдарымен Қарағанды қаласының № 53 «Алмагуль» бөбекжай-балабақшасында өткен ғылыми-практикалық семинарлар барысында танысты. «Алмагүл» балабақшасы 2012 жылдан бастап инклюзивті білім беруді жүзеге асырушы тәжірибелік-эксперименттік орталық, мұнда жалпы топтармен бірге, логопедиялық топтар, көру кемістігі төмен балаларға арналған топтар ашылған. Сонымен қатар жалпы топтағы балалармен бірге Даун синдромы бар, психикалық дамуы тежелген балалар оқу-тәрбие үдерісіне қатысып жүрген тәжірибе бар. Балабақша директоры тәжірибесімен бөлісе отырып, мектепке дейінгі инклюзивті білім берудің бағдарламасын әзірлеу экспериментке дейінгі жылдар бойы ерекше бапалармен жұмыс істеу барысындағы жүзеге асырылған еңбектің нәтижесі деп бөлісті. Балабақшада мектепке дейінгі жастағы нашар көретін, амблиопия және қылилығы бар, тіл кемістігі бар, психикалық дамуы тежелген балаларды дамыту және емдеуге бағытталған жеке топтық түзету жұмыстары жүргізіледі. Логопедиялық топтардағы оқитудың негізгі мазмұны фонематикалық қабылдауға және артикуляциялық пен қол моторикасын дамытуға бағытталған. Көру кемістігі бар балалардың топтарында педагогтар балалардың адекватты көру қабылдауын, кеңістік, көлемдік қатынастардың ұғымдарын қалыптастырады. Педагогтардың дәстүрлі әдістемелер мені педагогикалық инновацияларды іскерлікпен сәйкестендіруі психикалық дамуы тежелген балалардың тұрақты зейінін, ұзақ есте сақтауын қалыптастыруға, тәндік дамуын арттыруға және дамуындағы екінші рет ауытқушылықтың алдын алуға мүмкіндік береді. Психокоррекциялық жұмыста релаксациялық жаттығулар, жеке ойын терапиясы, ертегі терапиясы, психогимнастика, арттерапия, қуыршақ терапиясы сияқты түзету жаттығулары қолданылады. Семинар қорытындысында балабақшаның музыкалық

жетекшісінің сүйемелдеуімен денсаулығында белгілі ауытқушылығы бар балалардың құрамындағы шуыл аспаптар оркестрінің музыкалық өнер көрсеткендері ерекше әсер туғызды.

Курстардың басында педагогтар әдеттегідей, баланы сүйемелдеудің тиімді тәсілдері жеке сабақтар деп есептейді, алайда, курс соңында, жалпы білім беру үдерісіндегі сүйемелдеу жұмыстардың, яғни оқыту мен тәрбиелеудегі саралау тәсілі, оқу үдерісіне психологты кіріктіру, ата-аналарды қатыстыру, ұйымдастырылған оқу іс-әрекетін құрастыруда заманауи әдіс-тәсілдер мен технологияларды қолдану басымдығына көз жеткізді. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмысты ұйымдастыру үлгілерін қарастыра отырып, тыңдаушылар ұсыныс ретінде ата-аналар мен ерекше білімді қажет ететін балаларға арналған отбасылық бөлме жұмысының қажеттілігін белгіледі. Сонымен қатар, курстарды талдау нәтижесінде педагогтың инклюзия жағдайындағы кәсіби іс-әрекетке дайындығы Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беруді одан әрі дамыту бойынша іс-шаралар кешенін жүзеге асырудың көрсеткіштерінің бірі деп айқындалды [5]. Алайда, білім беру жүйесіндегі инклюзивтік үдерісті нақты бағалау үшін, балабақшада, жалпы білім беруде инклюзияның психологиялық, педагогикалық бағыттарын жүйелі бағалау үшін әлі де мониторингтік зерттеулердің бағдарламалар кешенін әзірлеу қажет. Бұл күрделі үдерісте «ерекше» баланы сүйемеледеу үшін педагогтың өзіне қешенді сүйемелдеу керек. Осы орайда, инклюзивтік білім беруді жүзеге асырудағы білікті мамандарды даярлау мақсатында «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» акционерлік қоғамының филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтында осындай курсаралық іс-шаралар жүргізіле отырып, келесі жылға ауқымды істер жоспарлануда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Қазақстан Республикасы президенті Н.А.Назарбаевтың 2014 жылғы 17 қаңтардағы Қазақстан халқына жолдауы «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ». URL: <http://akorda.kz> (дата обращения: 20.02.2016)
2. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. – № 12. Т.2. – С.60 - 62.
3. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. // Психологическая наука и образование, 2011. – № 1. – С.83-92.
4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – №1-1. – С.80 - 84.
5. Приказ МОН Республики Казахстан от 19 декабря 2014 года № 534 «Об утверждении комплекса мер по дальнейшему развитию инклюзивного образования». URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31651671#. (дата обращения: 20.02.2016)



УДК 376.22

Б.Н.БИГЕЛЬДИНОВА¹, Н.А.ФИЛИНОВА², С.Х.ЗЕЙНУЛЛИНА³
^{1,2}Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
ИПК ПР по Карагандинской области, г.Караганды
filinova.n@orleu-edu.kz, katen36@mail.ru
³КГУ «Карагандинская областная школа-интернат
для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата»
управления образования Карагандинской области, г.Караганды,
kar-obl-schnoda@krg-edu.kz

ВОЗМОЖНОСТИ АНДРОИДА R.BOT 100 ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Мақалада Қарағанды облыстық тірек-қозғалыс аппаратының қызметі бұзылған балалардың мектеп-интернаты базасында оқытуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды география сабақтарын оқытуға android R. BOT 100 ендірудің барысы және аралық нәтижелері берілген. Осындай балаларды әлеуметтендіру мен дамытуға, кедергісіз орта құруға қолданылатын android R. BOT 100 рөлінің ерекше екендігі көрсетілген. Сондай-ақ, ерекше қажеттіліктері бар балаларды география сабақтарында android R. BOT 100 оқытуда пайдаланудың авторлық моделі ұсынылған.

В статье представлены ход и промежуточные результаты внедрения андроида R.BOT 100 при обучении детей с особыми образовательными потребностями на уроках географии на базе Карагандинской областной школы-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Раскрывается роль андроида R.BOT 100 в создании безбарьерной среды, социализации и развитии этих детей. Также представлена авторская модель использования андроида R.BOT 100 при обучении детей с особыми образовательными потребностями на уроках географии.

The article provides the progress and interim results of the implementation of android R.BOT 100 in teaching children with special educational needs in geography lessons on the basis of the Karaganda regional boarding school for children with disorders of the musculoskeletal system. The role of the android R.BOT 100 is revealed in creating a barrier-free environment, socialization and development of these children. Also the model of using R.BOT 100 android in teaching children with special educational needs in geography lessons is presented.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, қолжетімді және сапалы білім беру, әлеуметтік бейімдеу, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, қашықтықтан білім беру технологиялары, android R. BOT 100

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с особыми образовательными потребностями, доступное и качественное образование, социальная адаптация, информационно-коммуникационные технологии, дистанционные образовательные технологии, андроид R.BOT 100

KEYWORDS: children with special educational needs, accessible and quality education, social integration, information and communication technology, distance education technology, android R.BOT 100

Современный период развития Казахстана обозначил новые приоритеты школьного образования, соответствующие мировым тенденциям. Ведущий из них – равенство прав всех на получение доступного и качественного образования. Указанный приоритет

как ценность и норма нашел отражение в Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050»: Новый политический курс состоявшегося государства», Законе Республики Казахстан «Об образовании», Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 годы, Концептуальных подходах к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Перед казахстанским педагогом стоит задача адаптации основной общеобразовательной программы в специальных организациях образования. Это возможно путем создания дружелюбной, развивающей образовательной среды, личностной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. Применение дистанционных образовательных технологий позволит преодолеть ограничения в получении образовательных услуг, обусловленные возможностями здоровья. Дистанционное обучение и обучение в режиме онлайн сегодня рассматриваются как средства инновационного решения задачи обеспечения доступного и качественного образования для всех желающих [1].

В Карагандинской областной школе-интернате для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА) обучаются 219 детей, что составляет 10,4% от общего контингента обучающихся в специальных (коррекционных) школах-интернатах нашей области. Из них 14% детей обучаются на дому, среди которых 67% учащиеся средних и старших классов, способных обучаться средствами информационно-коммуникационных технологий.

Анализ показывает, что существующая модель работы с детьми с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) не в полной мере реализует задачи индивидуализации обучения, создания личностной траектории развития обучающегося и его психолого-педагогического сопровождения и социальной адаптации.

Это приводит к ряду проблем в организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями:

- недостаточно обеспечиваются образовательные потребности и как следствие – не реализованы потенциальные возможности детей с ООП;
- слабо организована информационно-коммуникационная поддержка обучающихся;
- слабо реализуются механизмы социальной адаптации, вследствие чего увеличивается число детей с девиантным поведением, не уменьшается количество детей детской преступности и суицидов;
- у выпускников школ формируется низкий уровень социальной адаптации, они не могут трудоустроиться, попадают в группы риска [2].

Возникает противоречие между требованиями представления инклюзивного образования, как формы обучения детей с особыми образовательными потребностями, предъявляемыми современной концепцией среднего образования, и возможностями практики обучения, сложившейся в специальных организациях образования.

Поиск пути разрешения данного противоречия на основе применения современных информационно-коммуникационных технологий составляет проблему проекта.

Сегодня информационные образовательные технологии позволяют адаптировать учебный процесс к нуждам отдельного ученика, быстро реагировать на возникающие перемены и обеспечить учащимся равные возможности в получении образования [3].

С 2015 года в школе-интернате НОДА внедряется инновационный проект «Возможности андроида R.BOT 100 при обучении детей с особыми образовательными потребностями на уроках географии».

Актуальность использования андроида в дистанционном надомном обучении очевидна. Технология R.BOT создает безбарьерную среду для детей с ООП, позволяет им полноценно трудиться, учиться, отдыхать, общаться с другими людьми, не чувствуя ограничений. Робот обеспечивает социальную адаптацию и интеграцию в обществе детей с ООП, отнесенных к категории слабозащищенных слоев населения, которые ранее часто были обречены жить в изоляции и в полной зависимости от других.

Цель проекта: разработка модели обучения с использованием возможностей андроида R.BOT 100 на уроках географии для получения регулярного образования детей с особыми образовательными потребностями, которые не могут получить их в традиционной форме.

Задачи проекта:

- изучение возможностей андроида R.BOT 100 на уроках географии школы-интерната;
- обучение детей надомного обучения с ООП основам использования андроида R.BOT 100 и включение их в реальный учебный процесс школы-интерната;
- адаптация возможности андроида R.BOT 100 и технологизация обучения курса географии для осуществления учебной деятельности;
- апробация модели обучения с использованием возможностей андроида R.BOT 100 на уроках географии;
- анализ и оценка апробируемой модели обучения.

Ожидаемые результаты:

- готовность учителей к работе по модели обучения с использованием андроида R.BOT 100 на уроках географии;
- необходимый уровень ИКТ-компетентности детей с ООП надомного обучения к использованию андроида R.BOT 100 в учебном процессе;
- критерии эффективности и результативности применения андроида R.BOT 100;
- удовлетворенность детей с ООП собственными достижениями и оценка родителей и опекунов;
- методические рекомендации по использованию андроида R.BOT 100 на других предметах.

Основная идея проекта: информационные образовательные технологии позволяют адаптировать учебный процесс к образовательным потребностям отдельного ученика и быстро реагировать на возникающие перемены. В социальном плане именно это может обеспечить учащимся равные возможности в получении образования. Применение роботов удаленного телеприсутствия для обучения детей с ООП, позволяет обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса, в том числе – оперативно проконтролировать, оценить результаты обучения на уроках.

Теоретико-методологическую основу проекта составляют исследования:

- компетентностный подход (О.В. Акулова, С.И. Заир-Бек, И.А. Зимняя, Дзю. Равен, А. В. Хуторской);
- личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);
- системный подход (А. Н. Аверьянов, В.П. Беспалько, Ж. Караев).
- способов организации процесса обучения (И.О. Загашев, Е.С. Полат, И.В.Роберт, А.А. Жайтапова, М.М. Жанпеисова).

Справочно: Признанным производителем Интерактивных мобильных программно-технических комплексов серии «R.BOT» модели R.BOT 100 является Российская компания «Общество с ограниченной ответственностью «Эпоха роботов» [4].

Используемый в школе-интернате НОДА андроид R.BOT 100 позволяет виртуально присутствовать учащемуся в школе, быть его глазами, ушами и языком. Находясь за своим компьютером, воспитанник может легко управлять передвижением робота и общаться с учителем и своими одноклассниками посредством мультимедийных возможностей. Под управлением учащегося андроид может двигаться, поворачиваться вокруг своей оси, поворачивать голову в нужном направлении, транслировать видеосигнал.

Являясь роботом удаленного присутствия, андроид R.BOT 100 может применяться в разных формах учебной деятельности. Например, слушать объяснение учителя, работать с классной доской, отвечать на вопросы учителя, выполнять тестовые задания и контрольные работы, посещать школьные мероприятия и даже выступать на них.

В рамках реализации инновационной работы по внедрению андроида R.BOT 100 при обучении детей с ООП на уроках географии на подготовительном этапе:

- изучены теоретическо-методологические основы применения информационно-коммуникационных технологии в учебном процессе;
- проведен анализ затруднений детей с ООП;
- изучены возможности андроида R.BOT 100;
- разработана модель обучения с использованием возможностей андроида R.BOT 100 на уроках географии;
- проведена настройка оборудования воспитанников для работы на сервера андроида R.BOT 100.

На этапе реализации проекта, которая продлится по апрель 2017 года, осуществляется:

- апробация модели андроида R.BOT 100 на уроках географии с учащимися с ООП;
- консультирование и практическая помощь учащихся и учителей посредством андроида R.BOT 100.

По завершении проекта предполагается:

- обобщение результатов апробации по использованию андроида R.BOT 100.
- методические рекомендации по использованию андроида R.BOT 100.

Анализ промежуточных результатов показал: повышение качества образовательной деятельности; развитие у детей мотивации и познавательного интереса; проявление инициативы на уроках, готовность замечать проблемы и искать пути их решения; развитие коммуникативных способностей у детей, умение работать в коллективе. У детей, обучающихся на дому, с использованием андроида R.BOT 100 появилась реальная возможность узнать больше, быть полноценным членом коллектива, понять собственные слабые и сильные стороны, видеть свои достоинства, реализовать свой потенциал, верить в успех и возможность приносить пользу обществу. Используя систему телеприсутствия андроида R.BOT 100 на уроках, ученик дистанционно присутствует на уроке, может опираться на визуальные организаторы – презентацию и видеофрагменты, работать в составе малой группы, выполнять индивидуальное задание, получить обратную связь.

С помощью андроида R.BOT 100 ведется консультирование учеников по разным предметам и общение с одноклассниками. В этом учебном году к виртуальному присутствию в школе подключены семь учащихся, они посещают уроки дистанционно, используя систему телеприсутствия андроида.

Андроид R.BOT 100 позволяет ученику не только «ходить» на уроки, но и общаться со сверстниками на переменах, участвовать во всех событиях, полностью ощутить жизнь класса и школы. Так, дети, обучающиеся на дому, участвовали: в предметной неделе языков, на открытом уроке географии, в ученической конференции и др.

Перспектива дальнейшей реализации проекта:

- привлечение и стимулирование большего количества учащихся и учителей, работающих с детьми, находящихся на надомном обучении, к учебному процессу с использованием андроида R.BOT 100;
- пропаганда и распространения практического опыта работы в общешкольных мероприятиях;
- внедрение разнообразных педагогических технологий в работе с андроидом R.BOT 100.

Таким образом, применение андроида R.BOT 100 позволяет привлечь большее количество надомных детей к обучению, что кардинально меняет их жизнь и, прежде всего, обеспечить их социальную адаптацию и развитие.

МОДЕЛЬ «ВОЗМОЖНОСТИ АНДРОИДА R.BOT 100 ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ»



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 17 января 2014 г. Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.akorda.kz/ru/page/page_215750_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-nazarbaeva-narodu-kazakhstana-17-yanvarya-2014-g]. (дата обращения: 20.03.2016)
2. Закон Республики Казахстан от 13 ноября 2015 года № 398-V ЗРК. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000398#z6]. (дата обращения: 20.03.2016)
3. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015.-13с. [Электронный ресурс]. URL: [http://nao.kz/files/blogs/1440679747237.pdf]. (дата обращения: 20.03.2016)
4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 65 с.
5. Евреинов Э.В., Каймин В.А. Информатика и дистанционное образование. – М.: «ВАК», – 2008

УДК 372.361

Б.С.ОМАР, Г.П.НОСОВА
КГКП я/с №53 «Алмагүл», г. Караганды,
ds53@kargoo.kz

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СРЕДСТВАМИ ЛЕКТЕКИ

Мақалада Қарағанды қаласының № 53 «Алмагүл» балабақшасында мектепке дейінгі құрылымдық ұйым ретінде лекотека моделін құру сипатталған. Авторлық әдістемелер мен педагогикалық инновациялар, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналармен жұмыс формалары қолданылатын түзету-білім беру үдерісін ұйымдастырудың ерекшеліктері айқындала берілген.

В статье описывается опыт работы я/с № 53 «Алмагүл» г. Караганды по созданию модели лекотеки, как структурного подразделения дошкольной организации. Раскрыты особенности организации коррекционно-образовательного процесса с использованием авторских методик и педагогических инноваций, формы работы с родителями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями.

The article describes the experience of kindergarten № 53 "Almagul" in Karaganda, which creates Lekoteka model as the structural unit of preschool organization. The peculiarities of the organization of correctional and educational process with the application of the author's techniques and pedagogical innovations, ways of working with children's` parents with special educational needs are revealed.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: лекотека, жеке дамыту бағдарламасы, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, командалық бағалау, даму мүмкіндіктері шектеулі балалар

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лекотека, индивидуальная развивающая программа, дети с особыми образовательными потребностями, командная оценка, дети с ограниченными возможностями развития

KEYWORDS: lekoteka, individual development program, children with special educational needs, team evaluation, children with disabilities

В современных социально-политических условиях в нашем государстве первостепенными стали задачи построения новых отношений между личностью, обществом и государством. Одной из современных и эффективных форм социализации детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (ООП) является лекотека. Само слово лекотека (произошло от шведского слова «leco» – «игрушка» и греческого «theke» – «хранилище»). В целом – это служба психологического сопровождения и специальной педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития. Иными словами она подразумевает еженедельные, индивидуально-коррекционные занятия для детей с особенностями развития не имеющими возможности посещать дошкольное учреждение [1].

В детском саду № 53 «Алмагүл» г. Караганды имеют возможность посещать коррекционно-развивающие занятия в лекотеке дети с нарушением речи и зрения, дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР), с синдромом Дауна, ранним детским аутизмом, дети после кохлеарной имплантации, дети со множественными нарушениями,

имеющие разное состояние здоровья и разный уровень развития. Это делает невозможным использование единой образовательной программы, поэтому работа с каждым ребенком строится по индивидуальной развивающей программе.

Первоначально физическое и психическое состояние каждого ребенка обследует команда специалистов, которые могут оказать ему коррекционную помощь. После проведения командной оценки, специалисты лекотеки (дефектолог, логопед, психолог, тифлопедагог и др.) составляют индивидуальную развивающую программу (далее – ИРП), опираясь на сильные стороны в развитии ребенка, на его возможности и потребности.

ИРП строится на основе современных типовых программ для детей с особыми образовательными потребностями, утвержденных Министерством образования и науки Республики Казахстан. Кроме этих специальных программ, специалистами нашей дошкольной организации были разработаны адаптивные программы для работы с детьми с ОВР, которые помогают повысить качество коррекционной работы. В частности это «Программа развития эмоционально-волевой сферы детей с ограниченными возможностями развития (далее – ОВР) «Учимся играя», «Программа психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВР под руководством психолога и воспитателя», «Программа социально-личностного развития детей дошкольного возраста с ОВР», программа «Воспитание и обучение безречевых детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития», программа «Развитие сенсорной сферы дошкольников с ОВР». Эти программы помогают педагогам грамотно планировать коррекционную работу с дошкольниками с ОВР, учитывать особенности каждого ребенка при составлении ИРП. Основными видами работы с ребенком в лекотеке являются индивидуальные и групповые занятия.

Индивидуальные занятия направлены на развитие и поддержку способностей ребенка в соответствии с его возможностями, и планируются с учетом зоны его ближайшего развития. Для того, чтобы ребенок легче адаптировался к новой обстановке и новой деятельности, чувствовал себя в безопасности, индивидуальные занятия обычно проводятся в присутствии родителей. Родители становятся участниками игры, знакомятся с новыми методами и формами работы с ребенком. После занятия родителям выдается домашнее задание с рекомендациями по отработке полученных навыков в играх дома.

С целью формирования навыков социального поведения проводятся групповые занятия. Общение с другими детьми дает ребенку с ОВР новые впечатления. Ребенок учится доброжелательно относиться к сверстникам, играть и заниматься вместе со всеми, у него начинают развиваться навыки совместной игры. Учитывая повышенную утомляемость, неустойчивость внимания детей с ОВР, в течение всего занятия педагог меняет виды деятельности. Характер и объем учебного и игрового материала, применяемого на занятии, обязательно адаптируется специалистами лекотеки к возможностям каждого ребёнка на данный момент [3].

Также при планировании коррекционных занятий специалисты лекотеки широко используют элементы авторских методик М. Монтессори, Глена Домана, Никитина, Х.Кюизенера. Методы Монтессори оптимально подходят для ребенка с любым уровнем умственного, психического, речевого развития, поскольку реализуют индивидуальность в обучении. Так, выполняя упражнения в практической жизни, ребенок с ОВР учится ухаживать за собой, своими вещами и окружающей обстановкой. Используя рамки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, пряжки, шнурки, банты) дети упражняются в умении самостоятельно одеваться и застегивать пуговицы и ремни, обуваться, завязывать шнурки. Упражнения по уходу за окружающей средой (вытирание пыли, сметание со стола, мытье посуды, стирка кукольного белья и т.д.) помогают ребенку с ОВР научиться соблюдать чистоту, аккуратно обращаться с вещами, убирать их на место.

С материалом М. Монтессори по сенсорному развитию педагоги организуют различные игры и упражнения. Так, игры с розовой башней способствуют развитию глазомера, знакомят ребенка с понятиями «большой-маленький». Игры с цветными табличками «Найди

пару», «Зажги огоньки в доме», «Разноцветные дорожки» развивают зрительные функции цветоразличения основных цветов спектра и их оттенков. Действуя с «Геометрическим комодом», ребенок знакомится с плоскостными геометрическими фигурами, учится методом проб и ошибок заполнять прорези соответствующими по форме фигурами, составлять пары одинаковых по форме и размеру фигур. Упражнения с «шершавыми табличками» способствуют развитию у детей осязания и тактильного восприятия. Также развитию осязания и мелкой моторики рук способствуют игры на сортировку предметов (орехи, пуговицы, шарики и т.д.). В игре «Волшебный мешочек» - дети развивают умение узнавать на ощупь предметы и определять материал, из которого они сделаны [4]. Самостоятельная работа с материалами М. Монтессори позволяет детям стать более независимыми, самостоятельными и адаптированными, что просто жизненно важно для детей с ОВР.

Методика Х. Кюизенера, элементы которой используются педагогами лекотеки в работе с детьми с ОВР, универсальна, она не вступает в противоречие ни с одной из существующих методик, а наоборот, удачно их дополняет. Палочки Х. Кюизенера просты и понятны детям, упражнения с ними предлагаются детям в игровой форме [5]. Подбор упражнений осуществляется с учетом возможности детей, уровня их развития. Использование в работе палочек Х. Кюизенера помогает сформировать у ребенка с ОВР представление о цвете, длине, ширине, высоте, научить сравнивать и измерять предметы. В дополнение к набору палочек Х. Кюизенера мы используем альбомы для детей младшего и старшего дошкольного возраста «Волшебные дорожки», «На золотом крыльце». В альбомах подобраны игры, которые научат ребенка различать цвет, сравнивать предметы по величине, ориентироваться на плоскости, познакомит с понятиями «одинаковые» и «разные». Очень нравится детям игра «Дорисуй картинку». На цветной схематичный рисунок из альбомов дети накладывают подходящие по величине и по цвету палочки. Рисунок становится объемным, появляются заборчики, дорожки, домики, как бы оживают сказочные персонажи, животные, птицы и цветы.

Для интеллектуального развития детей с ОВР мы успешно используем кубики Никитина. Методика Никитина, обучение по кубикам, подразумевает подачу обучающего материала в игровой форме. Упражнения, которые педагоги предлагают выполнять при помощи кубиков, легко изменяются, подстраиваясь под индивидуальный уровень развития каждого ребенка. Дети с удовольствием конструируют из кубиков башни, поезд, собаку с опорой на образец, или придумывают свои постройки. Особенно ценным является то, что игры с кубиками Никитина рассчитаны на совместную игру детей вместе с родителями. Принимая активное участие в играх ребенка, родители, воспитывающие ребенка с ОВР, начинают лучше понимать своего ребенка и взаимодействовать с ним.

Оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с ОВР, и значительно повысить эффективность педагогической деятельности помогает педагогам лекотеки использование компьютерных технологий. Разработанные на основе методики Глена Домана компьютерные обучающие пособия «Умница», «Гений с пеленок» и «Интеллектуал», позволяют детям с ОВР легко усвоить большой объем информации об окружающем мире животных и растений, предметах и их назначении с помощью иллюстраций, фотографий, рисунков, которые очень точно, реалистично и доступно отображают объекты окружающего мира. Они демонстрируются изолированно, изображения не перегружены лишними деталями, доступны для восприятия детьми с ОВР.

Программа работы с использованием компьютерных пособий «Умница», «Гений с пеленок» и «Интеллектуал» состоит из 2-х этапов. На первом этапе педагоги просто знакомят ребенка с предметом. На экране появляется надпись, затем изображение и озвучивание названия предмета или явления. На втором этапе ребенку в доступной форме сообщается новая, постепенно усложняющаяся от ступени к ступени информация о предмете или явлении. Следует отметить, что информация на диске – это не единственно правильный вариант. Эту информацию педагог подбирает в соответствии с возрастом, возможностями и интересами каждого ребенка, посещающего лекотеку, а также в соответствии с задачами, которые он

ставит на занятия.

Практика работы с детьми с ОВР показала, что использование компьютерных игр или мультимедийных презентаций, как на индивидуальных, так и групповых занятиях, позволяют сделать их эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у ребенка живой интерес, являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом. В лекотеке собрана большая медиатека, в которой находятся разработанные педагогами презентации по многим лексическим темам: «Моя родина – Казахстан», «Наш президент», «Астана – столица Казахстана», «Мой город Караганда», «Времена года», «Домашние и дикие животные», «Домашние и дикие птицы», «Овощи и фрукты», «Мебель», «Посуда», «Обувь», «Одежда» и другие. Все презентации озвучены, в них включены клипы, сказки, или стихи по теме, электронные гимнастики для глаз.

С каждым годом увеличивается число детей с проблемами в развитии и общими для многих детей являются нарушения речи. Учителя-логопеды, работающие с данной категорией детей, находятся в постоянном поиске наиболее эффективных обучающих пособий и интересных методик. Одним из них является развивающее пособие говорящая ручка «Знатор».

Коррекционно-логопедические занятия с использованием говорящей ручки «Знатор» способствуют не только развитию артикуляционной и ручной моторики, формированию правильного произношения всех звуков родного языка, обогащению и активизации словаря, развитию связной речи и умению правильно использовать простейшие грамматические конструкции, они также помогают адекватному восприятию окружающей действительности. Таким образом, оно положительно влияет на развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы детей с ОВР.

Данное пособие состоит из говорящей ручки и «Говорящей азбуки» под редакцией А. Бахметьева. Из наборов книг к пособию мы используем, те которые соответствуют возрасту детей, посещающих логопедические занятия в лекотеке и те, которые способствуют развитию речи. Это: «Лесные истории», автор Д.А. Дмитриев; «Музыкальная азбука», автор Н.Савина; «Что где живёт?», «Весёлый огород», «Времена года», автор Н.Томилина; «К бабушке в деревню» автор Т.Коти; «Знакомые фигуры» автор В.Борисов. Каждая страничка в этих книжках, каждая игровая картинка умеют говорить, петь, воспроизводить музыку, голоса птиц и животных. Увлеченно играя в «домики», «паровозики», дети знакомятся с звуками, буквами, расширяют свой словарный запас, приобретают первые навыки чтения, Благодаря имеющимся чипам внутри ручки, говорящие книги несут текстовую и звуковую информации, дают возможность детям в веселой форме научиться правильно произносить все звуки родного языка, расширяют их словарь, дети учатся правильно говорить, знакомятся с алфавитом, при её помощи можно выучить стихи про каждую букву [6].

Говорящая ручка «Знатор», сочетая в себе яркую наглядность и звуковые символы, вызывает у дошкольников с проблемами в развитии эмоционально-положительное отношение к процессу познания окружающего мира. Обладая высокой эффективностью и простотой, является одним из средств, способствующих повышению умственной работоспособности и активности детей на логопедических занятиях. Дидактический материал пособия на логопедических занятиях дается не в готовом виде, а дифференцированно и индивидуально, с учетом уровня речевого развития ребёнка, его психофизических особенностей, также учитывается период обучения по индивидуально-развивающей программе. Занятия с применением говорящей ручки «Знатор» строятся с учетом требований к методике и структуре логопедических занятий, и используется как часть занятия.

Наиболее эффективной и удобной формой работы с детьми с ОВР являются индивидуальные занятия, которые позволяют учителю-логопеду определить уровень речевого развития ребёнка, уровень психического развития каждого ребенка, уточнить и дифференцировать направления коррекционно-развивающей работы по формированию правильного произношения, словаря, связной речи. Использование говорящей ручки «Знатор» помогает решать не только речевые проблемы, она также способствует формированию знаний,

умений и навыков, необходимых для социализации детей в обществе, развитию интереса к обучению. Развивающие возможности говорящей ручки «Знатор» также успешно используется на подгрупповых и фронтальных занятиях.

Для повышения речевой активности и развития психических процессов, а так же коррекции поведения детей, используем следующие приемы:

- упражнения и этюды на развитие образно-пластического творчества детей (например, на занятии по развитию речи на тему «На джайлау», «На ферме», «На скотном дворе» дети самостоятельно использовали говорящую ручку, подражая голосам домашних животных, изменяя силу, высоту и тембр голоса, изображали повадки животных);

- этюды, подвижные и дидактические игры для формирования знаний об окружающем мире (д/и «Калейдоскоп времен года» - дети узнают и различают времена года, сезонные явления в природе);

- прослушивание говорящих сказок (при чтении сказок «Лесные истории», «Полет слона», «Заячья радость», «Ежик – художник» – дети учатся правильно использовать в речи наречия, глаголы, прилагательные, предлоги; учатся ориентировке на макрораспространенности);

- логопедическая ритмика в сочетании с говорящей ручкой, направленная на развитие тонкой ручной и общей моторики, координации движений под музыку («Тулпары», «Мой край», «На солнечной полянке», «Мы батыры» и др.);

- драматизация сказок способствует развитию диалогической и монологической речи, помогает в решении проблемных ситуаций поведенческого характера («Мудрая сова», «Звездные желания», «Лиска отправляет письмо»);

- упражнения, направленные на социально-эмоциональное развитие детей: «Игра в прятки», «Сказочный подсолнух», «Цветные стеклышки»;

- игры и упражнения для формирования правильного звукопроизношения, развития мышц артикуляционного аппарата, тонкой моторики рук (артикуляционные упражнения «Лошадка», «Грибок», «Малыш», «Индюк», пальчиковые игры «Мишка ел малину», «Грибная охота», «Подарок на день рождения»);

- игровые упражнения на развитие всех компонентов речи: словаря, грамматического строя, связной речи (д/и «Ручка, ручка, открой свою тайну», «Волшебная азбука», «Скажи правильно», «Чей шарфик?», «Разноцветные картинки»).

Воспроизведение ручкой разнообразных звуков или исполнение музыкальной мелодии, речи от лица того или иного персонажа и т.п. способствует пробуждению у детей положительного отношения к объекту изображения, повышает эмоциональность, коммуникативную сторону речи детей, повышает интерес к занятию, что очень важно в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Использование в логопедической работе с детьми с ограниченными возможностями развивающего пособия «Знатор» способствовало достижению следующих положительных результатов:

- развивается артикуляционная, тонкая и общая моторика, формируется правильное произношение всех звуков родного языка;

- уточняется, обогащается и систематизируется словарь на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира, совершенствуются навыки связной речи;

- развивается слуховое внимание, зрительное восприятие, долговременная память, устойчивость внимания, словесно-логическое мышление;

- совершенствуется фонематический слух, дети начинают хорошо различать все звуки родной речи, могут правильно выделять их в слове, определять последовательность, изменять громкость и темп речи, пользоваться средствами интонационной выразительности;

- представления детей об окружающем мире становятся более конкретными и разнообразными;

- позволяет застенчивым и малообщительным детям раскрепоститься, а гиперактивным стать более внимательными и усидчивыми, стимулирует развитие ребёнка во всех видах

детской деятельности (познавательной, игровой, продуктивной).

Широко в системе психокоррекционной помощи специалисты лекотеки используют разные виды арттерапии: музыкотерапия, изотерапия, имаготерапия, пескотерапия, эманотерапия, которые способствуют социокультурной адаптации ребёнка с проблемами в развитии. Применение арттерапевтической техники определяется вариантом и характером имеющегося у ребенка нарушения [7].

Элементы изотерапии применяются в работе со всеми детьми, посещающими лекотеку независимо от их диагноза. Педагогами лекотеки были разработаны программы «Формирование продуктивных видов деятельности у дошкольников с ОВР» и «Развитие изобразительной деятельности дошкольников с ОВР средствами нетрадиционных художественных техник». Целью программ является разработка содержания, форм, методов, которые предусматривают поэтапную организацию коррекционно-педагогической работы по развитию изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с ОВР. Изобразительная деятельность с использованием нетрадиционных техник является своеобразным средством коррекции эмоционально-волевой сферы. В работе с детьми используются такие нетрадиционные технологии как хеппинг – пальчиковая живопись, ниткопись, кляксография, монопития, рисование на мокрой бумаге, обрывная аппликация, рисование по трафарету и с помощью печаток и оттисков. Также большие возможности для развития детей с ОВР предоставляет использование техники пластилинография и тестопластика – создание объёмных или рельефных фигур, картин и даже целых композиций из пластилина и солёного теста. Во время лепки у детей развивается тонкая моторика пальцев, воображение, дети приобретают новый сенсорный опыт.

Развитию творческих способностей детей с ОВР, преодолению неуверенности и страхов способствует применение элементов музыкотерапии. На занятиях с гиперактивными детьми используется релаксационная музыка, которая успокаивает ребенка, снимает мышечное напряжение. Если ребенок заторможен, не проявляет активности на занятиях, используем ритмичную музыку на физкультминутках или в процессе выполнения логоритмических упражнениях.

С большим удовольствием дети занимаются в оркестре шумовых музыкальных инструментов «Музыкальный шанырак». В оркестре дети не только обучаются игре на музыкальных инструментах, они, прежде всего, учатся общаться по-новому. У них появляется ответственность за правильное исполнение своей партии, собранность, сосредоточенность. Оркестр объединяет детей, воспитывает волю, помогает преодолеть нерешительность, робость, неуверенность в своих силах.

В лекотеке есть живой уголок. И педагоги часто используют в работе с детьми элементы эманотерапии. Дети с удовольствием принимают участие в уходе за животными, наливают им воду в поилки, угощают морковкой, свежей травой. Наблюдения за обитателями уголка, игры, ласковое поглаживание, разговоры благотворно влияют на самочувствие ребенка, способствуют раскрепощению замкнутых детей, вызывают реакцию расслабления и массу положительных эмоций.

Использование альтернативных методов и приемов, современных развивающих пособий способствуют более интересному, занимательному, разнообразному и эффективному проведению логопедических занятий в реабилитационном центре. Вовлечение семьи в процесс развития ребёнка, поиск ресурсных возможностей внутри семьи — одна из важнейших задач лекотеки. Важно отметить, что вся коррекционная работа в лекотеке проводится совместно с родителями воспитанников и планируется так, чтобы родители были не пассивными наблюдателями, а активными участниками процесса. Такое сотрудничество со специалистами Лекотеки помогает родителям, применять полученные знания и умения в воспитании своих детей дома и принять ребёнка таким, какой он есть. В результате конструктивной работы родители вырабатывают позитивные установки по отношению к себе, своему ребенку, что позволяет им формировать у него такие навыки, которые помогут адаптироваться и семье, и

ребенку [3].

Таким образом, лекотека является новой эффективной формой социальной адаптации детей с ограниченными возможностями развития. За время посещения детьми лекотеки в их развитии произошли следующие позитивные изменения:

- у детей повысилась социальная активность, уменьшился страх чужих людей, дети стали более эмоциональными, у них повысилась самостоятельность в разных видах деятельности, повысилась степень общительности;
- появились новые звуки, слова, у некоторых расширился словарный запас, повысилась речевая активность;
- у многих воспитанников появились новые движения рук, улучшились зрительные реакции, координация движений, появились самостоятельные движения, навыки самообслуживания;
- многие родители указывают на приобретение их детьми новых знаний, умений и навыков;
- все родители играют с ребёнком дома, применяя приобретённый в лекотеке игровой опыт, а также стараются освоить новые методы и техники социально-психологического развития ребёнка, пользуются рекомендациями специалистов, общаются с другими родителями, посещающими лекотеку;
- все родители положительно отзываются о качестве коррекционных занятий специалистов лекотеки, указывают на эффективность развития социализации детей благодаря расширению границ общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Что такое «Лекотека»? URL: <http://vlekoteke.ru/about> (дата обращения 23.03.2016).
2. Эльконин, Д.Б. Психология игры. - 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – С. 234.
3. Ильина, С.К. Лекотека в ДОУ. // Воспитание и обучение детей с проблемами в развитии. - 2011.- № 6. – С.12-15.
4. Абрамова Г.Б. Уроки Монтессори // Коррекционная педагогика: методика обучения и воспитания детей с нарушением развития. – 2012.- №1. – С. 5-7.
5. Киселёва Т.Ю. Умные кубики. // Дошкольное воспитание. – 2013. – С. 32-34.
6. Бахметьев А. Говорящая ручка «Знаток». ООО «Знаток плюс». URL: <http://znatok.ru/> (дата обращения 23.02.2007).
7. Леонидова М.Т. Развиваем малышей // Дошкольное образование в Казахстане. – 2014. – С.19-21.



УДК 372.361

А.Т.САДЫК
КГУ ОРЦ «Үміт» для детей с проблемами в развитии, г. Караганды
almagul4@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «КУБИГОРОД» В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Мақалада мұғалім-логопедтің «Кубигород» ойын технологиясын кемістігі күрделі құрылымды балалармен жұмыста пайдалану жөніндегі логопедтік тәжірибесі сипатталады. Осы технология қолданылатын түзету-білім беру үдерісін ұйымдастыру ерекшеліктері және әдістемесі егжей-тегжейлі сипатталған. Кубтың сипаттамалары, оларды логопедиялық жұмыста пайдаланудың мақсаттары мен тәсілдері берілген.

В статье описывается опыт учителя-логопеда по использованию игровой технологии «Кубигород» в логопедической работе с детьми, имеющими сложную структуру дефекта. Подробно описана методика и особенности организации коррекционно-образовательного процесса с использованием данной технологии. Приведены описания кубов, цели и приёмы их использования в логопедической работе.

The article describes the experience of teacher speech-language on the application of game technology "Kubigorod" in logopedic work with children who have complex defect structure. The method and features of organizations with correctional and educational process with the use of this technology is described in details. Descriptions of cubes, goals and methods of their application in logopedic work are also presented.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: «Кубигород» ойын технологиясы, дамуында проблемалары бар балалар, оңалту орталығы, артикуляциялық гимнастика, психогимнастика, дыбысты әуендеу, сөздік, грамматика, байланыстырып сөйлеу, әлеуметтік тапсырыс.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Игровая технология «Кубигород», дети с проблемами в развитии, реабилитационный центр, артикуляционная гимнастика, психогимнастика, звукопроизношение, словарь, грамматика, связанная речь, социальный заказ.

KEYWORDS: Games technology "Kubigorod", children with developmental problems, a rehabilitation center, articulation exercises, psihogimnastiki, sound pronunciation, vocabulary, grammar, connected speech, the social order.

В ходе обновления и демократизации системы образования в Республике Казахстан сложились принципиально новые условия для развития всех ступеней образования - от дошкольного до высшего. Во всех организациях образования созданы благоприятные условия для получения качественного образования подрастающим поколением. В последние годы во всём мире отмечается тенденция устойчивого роста числа детей с различными нарушениями в развитии. Обновления коснулись и специального образования. Помимо специализированных интернатов для детей с нарушениями речи, зрения, слуха, задержкой психического развития, с интеллектуальной недостаточностью стали открываться и другие виды специальных организаций. Одним из новых видов специальных организации являются реабилитационные центры для детей с проблемами в развитии [1].

В нашем областном реабилитационном центре для детей с проблемами в развитии

«Уміт» проходят курс коррекционного обучения дети, которые по той или иной причине не могут обучаться в дошкольных и школьных организациях образования. В реабилитационном центре созданы всесторонние условия для комфортного пребывания детей от дошкольного до подросткового периода. Здесь функционирует 4 группы для детей от 3 до 16 лет, где получают квалифицированную медицинскую и психолого-педагогическую помощь дети с синдромом Дауна, расстройствами аутистической сферы, с тяжёлыми нарушениями речи, зрения, слуха, с интеллектуальной недостаточностью, дети со сложной структурой дефекта. Так же коррекционно-педагогическая помощь организована для детей и подростков, которые не могут находиться в центре в режиме полного дня. С такими детьми специалисты центра (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог и др.) занимаются по тому графику, который удобен для ребёнка и родителей.

Ежегодно увеличивается количество детей с различными нарушениями в развитии. Их развитие, зачастую осложнено еще и сопутствующими тяжелыми нарушениями речи. Учителя-логопеды, работающие с данной категорией детей в условиях реабилитационного центра, где пребывание детей от 3 до 6 месяцев, испытывают значительные трудности в выборе форм и методов работы. Трудности обусловлены отсутствием регламентирующих документов, учебников, специального дидактического инструментария, недостаточностью публикаций в специальной литературе, освещающих логопедический опыт работы в организациях данного типа. Между тем, социальный заказ родительской общественности довольно высокий. Педагогам надо решать проблемы социализации детей, такие как адаптация среди сверстников, в обществе (формирование достаточных навыков самообслуживания и жизнеобеспечения), овладение коммуникативными навыками, навыками письма, чтения, счета. Поэтому проблема коррекционно-логопедической помощи детям с проблемами в развитии в настоящее время является одной из актуальных.

Дети, поступающие на курс коррекционного обучения в наш реабилитационный центр, имеют такие проблемы, как отсутствие речи; нарушение речевого дыхания, артикуляционной моторики; нарушения звукопроизношения (многочисленные выраженные искажения во многих фонетических группах, нарушено произношение не только согласных, но и гласных звуков); нарушены все компоненты речи (дети пользуются только обиходными словами, часто употребляют слова в неточном значении, подменяя их по сходству, по ситуации, по звуковому составу; опускаются предлоги, недоговариваются или неправильно употребляются окончания, категории числа); низкая мотивация (снижена потребность в речевом общении), не сформировано внимание к речи окружающих и отсутствует чувство контроля за своей речью.

Расстройства речи у детей со сложной структурой дефекта характеризуются стойкостью, они с большим трудом устраняются, поэтому в коррекционно-логопедической работе используем как традиционные формы, так и современные технологии. Психолого-педагогическая диагностика потенциальных возможностей данной категории детей показывает, что у них наиболее сохранна зрительная механическая память. Это и обусловило выбор логопедической помощи детям с использованием игровой технологии «Кубигород» [2].

Задачи коррекционно-логопедической работы:

- тренировка целенаправленной, сильной воздушной струи;
- развитие психологической базы речи, развитие зрительного и тактильного восприятия;
- развитие подвижности артикуляционного аппарата и тонкой моторики;
- развитие невербальных средств общения;
- формирование правильного произношения;
- автоматизация поставленных звуков;
- развитие связной речи.

Методика работы. Игровая технология «Кубигород» представляет собой серию кубиков разной величины, на гранях которых даны символы дидактических игр и упражнений. Кубы могут быть из картона, крепкой бумаги, поролона, легкой фанеры и другого безопасного материала. Размеры кубов могут быть разными. Кубы должны быть такими, чтобы из них можно было построить «город», отсюда и название – «Кубигород». В своей практике мы используем

кубы разных размеров. Большие кубы с гранью 35 см, используются для постройки основания Кубигорода. Кубы с гранью 30 см, 25 см используются для постройки разных «этажей» города. Для верхних «этажей» желательно изготовить небольшие, удобные для обхвата руками ребёнка кубики с гранью 10 см или 15 см. Маленькие кубики удобно использовать на индивидуальных занятиях. Чтобы кубы были долгосрочными необходимо обшить моющейся тканью. Для многофункциональности можно сделать прозрачные карманы, в них можно будет вкладывать иллюстративный материал по изучаемой теме, и менять материал по мере необходимости.

Технология «Кубигород» многофункциональна, вариативна. С помощью кубов можно развивать все стороны речи ребёнка: правильное звукопроизношение, словарь, грамматический строй, связную речь. С их помощью можно формировать навыки фонематического анализа и синтеза, развивать познавательные процессы, навыки учебной деятельности, положительные взаимоотношения. Кубы помогают формированию психологической базы речи. Это формирование слухового внимания, фонематического восприятия, словесно-логического мышления, устойчивость внимания, долговременная память. В процессе игр и упражнений с кубами у детей быстро развиваются зрительное и тактильное восприятие. Всё это в комплексе сокращает сроки усвоения программного материала и положительно влияет на преодоление речевых нарушений детей со сложной структурой дефекта.

Кубы удобно хранить, можно переносить, что очень нравится детям. Каждый кубик может быть использован как самостоятельно, так и в сочетании с другими по усмотрению педагога. Работа с детьми проводится на индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях с учётом возрастных, индивидуальных и психофизических особенностей детей и уровнем их речевого развития. Речевые игры, разученные логопедом, закрепляются воспитателем и постепенно вводятся в самостоятельные игры детей [2].

В процессе использования игровой технологии «Кубигород» в коррекционно-логопедической работе необходимо соблюдать следующие правила [3]:

- необходима подготовка к проведению игры, т.е. надо провести организационную игру, чтобы собрать внимание детей;
- игры с кубами должны проходить в спокойной обстановке, не должно быть торопливости;
- длительность не должна превышать 5–10 минут и зависит от индивидуальных и психофизических особенностей детей;
- одна игра может проводиться многократно, начиная с упрощённого варианта с постепенным усложнением;
- перед началом игры логопеду необходимо показать речевой образец;
- желательно использование считалок, чистоговорок, речевых упражнений, коротких стихотворений;
- способствовать формированию навыка контроля за своей и чужой речью;
- добиваться по возможности правильного и быстрого выполнения речевого задания.

Речевой материал, отработанный на индивидуальных логопедических занятиях закрепляется воспитателем на других занятиях, а в дальнейшем по мере приобретения навыков дети могут самостоятельно играть с кубами в свободное время. Так как областной реабилитационный центр для детей с проблемами в развитии «Үміт» посещают дети от 3 до 16 лет данная технология используется в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Каждый куб имеет свое название, отражающее цели его использования. Расскажем об использовании некоторых из них в процессе коррекционно-логопедической работы [4].

Кубы «Настроение» и «Артикуляционная гимнастика». Цели: овладение навыками управления своей эмоциональной сферой; развитие способности понимать, осознавать свои чувства и чужие эмоции, правильно их оценивать и полноценно переживать, тренировка невербальных средств общения; совершенствование мимических и пантомимических способностей детей для предельно естественного воплощения в заданный образ; активизация основных движений артикуляционного аппарата; формирование основ связной речи.

Оборудование: куб, предметные и сюжетные картинки.

Куб «Настроение». Цель: овладение навыками управления своей эмоциональной сферой;

развитие способности понимать, осознавать свои и чужие эмоции, правильно их оценивать и полноценно переживать; тренировка невербальных средств общения; активизация основных движений артикуляционного аппарата, формирование связной речи.

На шести гранях куба изображены эмоциональные состояния солнышка. На первой грани – солнышко сердится, на второй – улыбается, на третьей – сердится, на четвертой – смеется, на пятой – грустит, на шестой грани испуганное.

Куб «Артикуляционная гимнастика». Цель: улучшение подвижности артикуляционных органов; укрепление мышечной системы языка, губ, щек; увеличение амплитуды движений; уменьшение статичности артикуляционных органов; подготовка к правильному произношению звуков.

На гранях куба изображения: грибок, бабочка, чашечка, лошадка, кошка, маляр. Возможно использование сказки и художественного слова. Например, «Я хочу рассказать тебе сказку. А язычок нам поможет. Проснулся язычок. Выглянул в окошко, увидел, как маляры красят крышу. Язык превратился в кисточку и помог им (упражнение «Маляр»), чтение стихотворения о малярах. Пошел язычок погулять. В степи над цветком летала бабочка (упражнение «Бабочка»), чтение стихотворения о бабочке. Пошел язычок дальше и увидел грибок (упражнение «Грибок»), чтение стихотворения о грибе. А возле грибка сидела кошка и облизывалась (упражнение «Киска облизывается»), чтение стихотворения о кошке. Увидел веселый язычок лошадку и вспомнил, что давно не катался (упражнение «Лошадка»). Чтение стихотворения о лошадке.

Куб «Ветерок». Цель: тренировка целенаправленной, сильной воздушной струи. На гранях куба изображены тучка, грибок, веточка, футбольные ворота, забор, цветок. Подвижные силуэты из легких материалов закреплены на леске. Ребенок выбирает грань и с помощью воздушной струи располагает подвижные силуэты согласно инструкции логопеда: мяч загнать в ворота, петушка посадить на забор, птичку на веточку и т.д.

Куб «Магнитофон». Цель: развитие слухового восприятия; овладение темпо-ритмическими характеристиками речи; развитие умения владеть своим голосовым аппаратом; автоматизация звуков; расширение и обогащение словарного запаса. На гранях куба изображены картинки – символы, характеризующие темп и громкость речи (черепашка символизирует медленную речь, самолет или ракета – быструю речь; барабан или труба – громкую речь, мышь – тихую речь, змея – шепот и т.д.) Используя этот куб, можно петь, рассказывать стихи, воспроизводить звуки, слова, сказки, чистоговорки, скороговорки, пословицы, поговорки.

Куб «Волшебные пальчики». Цель: развитие тонкой моторики, тактильного восприятия, умения определять на ощупь фактуру. На каждой грани куба наклеены различные по фактуре материалы: мех, мешковина, вата, буклированная ткань, пороговые коврики. Дети выполняют пальчиковую гимнастику, сопровождают свои действия строками из стихотворения. Мы используем произведения казахстанских авторов. Например, стихотворение «На джайлау» поэта Н. Жанаева (пороговые коврики):

На джайлау, на джайлау с головой укроют травы, (прокатываем ладони от основания к кончикам пальцев),

На джайлау каждый рад покормить из рук ягнят, (пальчики собрать в щепотку),

Мчаться к речке босиком, соревнуясь с ветерком (пальчики «бегут» по коврику),

И на камешках валяться, загорать и закаляться (переворачивать ладошки),

В наш зеленый, дивный край – на джайлау приезжай! (ладони поочередно гладят коврик).

Куб «Определи на ощупь». Цель: развитие тактильного восприятия, умения определять на ощупь фактуру, соотносить её с предметом и называть его. На каждой грани куба наклеены предметы из разных по фактуре материалов (фольга, мех, войлок, мешковина, ситец, наждачная бумага). Задание – соответственно цели применения пособия.

Куб «Хлопни-топни». Цель: развитие слухового восприятия и умения воспроизводить ритмические структуры.

На шести гранях куба расположены схемы темпо-ритмических рисунков. Рисунки могут

меняться, так как на гранях имеются прозрачные карманы.

Задание 1: прослушать серии ударов – громких и тихих, с короткими и длинными паузами: !!!-!; !!-!!; !-!!!; !!!-!!!; ...! !.; !!...!!; !!!!! и т.д. Логопед задаёт детям вопросы по оценке количественных и качественных характеристик ударов.

Задание 2: после прослушивания серий ударов надо воспроизвести услышанное (прохлопать или протопать данный ритмический рисунок).

Кубы «Малышок». Цель: развитие зрительного восприятия, упражнять в умении подбирать картинки по лексическим темам «Овощи», «Фрукты», «Игрушки», «Одежда», «Домашние животные», «Дикие животные», «Животные жарких стран», «Посуда», «Продукты», «Мебель» и др.

Задание 1. Найти на кубике названную картинку.

Задание 2. Найти на своём кубике картинку по заданной лексической теме – обобщающему понятию.

Куб «Фигуры». Цель: формирование представлений о геометрических фигурах, умения различать их; закрепление знаний основных цветов; обучение соотношению предметов и объектов по цвету, форме, величине.

На гранях изображены разные по форме и цвету геометрические фигуры. Варианты заданий: а) подобрать предмет такого же цвета, как и выпавшая фигура на грани куба; б) подобрать и назвать предметы, похожие на геометрическую фигуру на грани куба; в) подобрать фигуру большего (меньшего) размера, чем на выпавшей грани куба; г) выбрать геометрическую фигуру на кубе и из таких же фигур составить узор.

Куб «Цветной». Цель: развитие лексико-грамматического строя речи (согласование существительных с прилагательными в роде, числе, падеже); уточнение и закрепление основных и оттеночных цветов; развитие связной речи.

Данный куб разноцветный, цвет его граней соответствует цвету предметных картинок. Педагог, глядя на верхнюю грань куба, говорит: «У меня на зеленой грани изображен зеленый огурец». Затем переворачивает куб на другую грань и, передавая его ребенку, спрашивает: «А у тебя?» Ребенок: «У меня на желтой грани изображен желтый цыпленок».

Куб «Один – много». Цель: развитие лексико – грамматического строя речи (употребление существительных в единственном и множественном числе); автоматизация звуков в словах. На гранях куба изображены картинки, в названиях которых есть закрепляемый звук [ш] [с]:

Ландыш – ландыши Абрикос- абрикосы

Камыш – камыши Полоса - полосы

Груша – груши Оса - осы

Шалаш – шалаши Коса - косы

Мышь – мыши Автобус - автобусы

Карандаш – карандаши Крыса – крысы

Куб «Сосчитай-ка». Цель: развитие лексико-грамматического строя речи (согласование существительных с количественными числительными в роде, числе, падеже); закрепление навыков счета.

На гранях куба изображены предметы, которых должно быть несколько (от одного до шести). Ребенок, глядя на верхнюю грань куба, говорит: «У меня две морковки». Затем переворачивает его любой другой гранью и передает следующему со словами: «А у тебя?» Ребенок: «А у меня три карандаша».

Куб «Звучалочка». Цель: автоматизация изолированных звуков, развитие голоса. На гранях куба изображены картинки: чайник свистит – с-с-с-с, телефон звенит – з-з-з-з, змея шипит – ш-ш-ш-ш, пчела жужжит – ж-ж-ж-ж, синичка поет – ц-ц-ц-ц, поезд поет – ч-ч-ч-ч.

Куб «Разноцветные звуки». Цель: автоматизация звуков в словах; развитие лексико – грамматического строя речи (согласование прилагательных с существительными); развитие цветовосприятия. Цвет куба соответствует звуку (з- зеленый, с – синий, р - розовый, ж –желтый). Ребенок, глядя на верхнюю грань куба говорит: «Зеленый зонтик», «Зеленая кукуруза»,

«Зеленый паровозик».

Куб «Юрта». Цель: обогащение и активизация словаря словами и фразами обозначающими предметы быта казахского народа; автоматизация поставленных звуков; развитие фразовой и связной речи, расширение кругозора детей.

Грани куба имеют изображения предметов быта казахского народа. На первой грани изображена национальная посуда: торсык, тостаган, кесе; на второй: национальная одежда: камзол, шапан, саукеле; на третьей мебель: бесик-колыбелька, сандык; на четвёртой народные музыкальные инструменты: домбыра, кобыз, дабыл, сыбызгы; на пятой части юрты: кереге, шанырак, уык; на шестой ковровые изделия: текемет, сырмак, тускииз. Педагог показывает ребенку куб и говорит: «Посмотри, какой чудесный куб. На его гранях изображены предметы быта казахского народа. Надо правильно назвать предмет и сказать, для чего он нужен. Например. Это шапан. Шапан – мужская одежда. Его носят мужчины. Это кесе. Кесе – это посуда. Из неё пьют чай».

Куб «Предлоги». Цель: обучение умению употреблять предлоги, выделять их в предложении, составлять с ними предложения.

На гранях куба изображены схемы предлогов. Педагог рассказывает считалку:

Раз, два, три, четыре, пять,

Будешь кубик ты вращать!

Ребёнок, вращает куб с закрытыми глазами, выбирает грань. Открыв глаза, называет её. Ребенок придумывает предложения с этим «маленьким словечком» - предлогом. На начальной стадии работы педагог может задать тему, например, про игрушки. Примерные ответы ребенка: «Машина под столом», «Кукла в кровати», «Кошка на стуле».

Куб «Читай-ка». Цель: знакомство с графическим изображением букв, формирование первоначального навыка чтения открытых слогов, умения составлять слова из данных слогов и подбирать слова, начинающиеся на данный слог.

На одной грани куба представлено изображение изучаемой буквы. На остальных гранях – слоги с этой буквой (Н – на-но-ну-ны).

Задание 1: рассказать, на что похожа буква, изображенная на выпавшей грани куба (логопед читает стихотворение о ней), выложить букву из палочек, нитей, бисера, семян арбуза тыквы, косточек, камушков, прорисовать в воздухе.

Задание 2: прочитать слог на выпавшей грани куба. Затем придумать слова с данным слогом, составить предложения (дать опорные предметные и сюжетные картинки).

Задание 3: из набора слогов на кубах составить слова, из слов предложения.

Куб «Всезнайка». Цель: организация рационального использования обучающего пространства за счёт мобильного куба – сменяемость материалов в зависимости от решения поставленных задач (звукопроизношение, лексика, грамматика, связная речь, просодика, зрительно-пространственная ориентировка, зрительное и тактильное восприятие, формирование основ грамоты). На грани куба наклеены прозрачные «кармашки»; к нему прилагаются наборы обучающих игровых полей. В набор входят предметные и сюжетные картинки. Буквы, схемы и т.п. Они должны соответствовать размерам граней куба. Иллюстрации используются по конкретной лексической теме, по словообразованию, словоизменению, грамматике, связной речи, формированию правильного произношения. Ход игры. Логопед помещает во все «кармашки» куба иллюстрации в соответствии с темой и целями занятия. Приведём пример одного занятия.

Куб «Найди лишнюю картинку».

Раздел «Лексика». Одна из 6 иллюстраций не соответствует теме. Задание: найти лишнюю картинку.

Раздел «Грамматика». Одна-две иллюстрации не соответствуют пространственному значению заданного предлога. Задание выбрать иллюстрации соответствующие значению данного предлога.

Раздел «Связная речь». Одна-две иллюстрации не соответствующие заданной теме.

Задание: выложить нужные иллюстрации.

Использование игровой технологии «Кубигород» в условиях кратковременного пребывания в реабилитационном центре помогает:

- организовать логопедические занятия интереснее и разнообразнее;
- создавать у ребёнка радостное, приподнятое настроение;
- получить массу положительных эмоций;
- получить удовольствие от процесса игры;
- поддерживать заинтересованность детей на протяжении всего обучения;
- активизировать речевое общение;
- развивать все компоненты речи;
- оказывать ненавязчивое воспитательное воздействие;
- пополнять запас знаний и сведений;
- обеспечить быстроту запоминания, понимания, и усвоения лексической темы в полном объёме.

Таким образом, использование игровых технологий в работе с детьми, имеющими сложную структуру дефекта, способствует быстрой и лёгкой адаптации детей, повышению интереса детей к логопедическим занятиям, достижению максимального результата за короткое время, соответственно расширяются методы и приёмы коррекционно-логопедической работы, что в целом оказывает положительное влияние на улучшение качества работы реабилитационного центра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сулейменова Р.А. Организация работы реабилитационного центра для детей с проблемами в работе: методическое пособие для реабилитационных центров. – Алматы: САТР, 2000. – С.12-16.
2. Артемьева Н.А. Кубигород – как средство развития речи дошкольников // Тілашар. Логопед. – 2013-№5.- С. 24-27.
3. Борисова А.И. Учимся, играя // Воспитание и обучение детей с проблемами в развитии. – 2012 - №6.- С.15-18.
4. Громова О.Е. Инновации в логопедическую практику: методическое пособие для образовательных учреждений. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – С.62-74.



УДК 376.58

К.С. АХМЕТКАРИМОВА

Филиал АО «Национальный центр повышения
квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации
по Карагандинской области, г.Караганда

ВЕЧЕРНИЕ ШКОЛЫ ПРИ ИСПРАВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Мақалада оқытушылардың түзету мекемелеріндегі кешкі мектеп мұғалімдерінің біліктілігін арттыру жүйесіндегі тәжірибелері көрсетілген. Мақалада кешкі мектеп директорларына арналған пәндік ғылыми-әдістемелік семинарлар мен шеберлік сабақтарды дайындау сертификатталған мұғалімдердің кеңес беруінен қолдау табатыны көрсетілген. Мақаланың мазмұны Қазақстан және ТМД елдерінің түзету мекемелеріндегі кешкі мектептердің білім беру қызметін толықтай қамтыған.

В данной статье представлен опыт работы преподавателей в системе повышения квалификации с учителями вечерних школ при исправительных учреждениях. Акцент в статье при подготовке научно-методических семинаров и мастер-классов по предметам для директоров вечерних школ делается на консультативную поддержку сертифицированных учителей. Содержание статьи отражает состояние образовательной деятельности вечерних школ при исправительных учреждениях в Казахстане и странах СНГ.

This article presents the experience of teachers in training teachers evening schools at prisons. The focus of the article in the preparation of the scientific and methodical seminars and workshops on subjects of directors for the evening schools is on the advisory support of certified teachers. The content of the article reflects the state of the educational activities of evening schools at prisons in Kazakhstan and CIS countries.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, пенитенциарлық педагогика, түзету колониясы, қайта әлеуметтендіру, сотталған адам, мектеп, Lesson Study

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, пенитенциарная педагогика, исправительная колония, ресоциализация, осужденный, школа, Lesson Study

KEYWORDS: inclusive education, penitentiary pedagogy, penal colony, resocialization, convict, school, Lesson Study

*«Чем больше мы открываем школ, тем меньше тюрем»
Виктор Того*

Сегодня в Казахстане такое социальное явление как образование лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, достаточно масштабно. Очевидным становится осознание того факта, что исправления можно достичь не только и не столько обеспечением изоляции. По мнению специалистов, помощь лицам, совершившим преступление и отбывающим наказание в местах лишения свободы, нельзя сводить лишь к проведению сеансов психотерапии или предоставлению каких-либо социальных услуг. Общеизвестно, что школа – источник знаний. В условиях же исправительной колонии школа – это еще и источник жизни. Она усилиями учителей реанимирует сознание человека, возвращая его к желанию изменить себя, оказывает педагогическую помощь в снятии психологической напряженности, стрессовых состояний, организации самовоспитания спецконтингента учащихся, подготовке их к жизни на свободе.

Изучение специфики образовательной деятельности этих школ показывает, что

непредсказуемость поведения плюс влияние уголовных элементов делают общение с осужденными сложным и напряженным [1]. Экстремальность работы и постоянный риск приводит к стойкой эмоциональной напряженности, личностной и ситуативной тревожности снижению общей работоспособности, мотивации и стрессоустойчивости осужденных. От неумения устанавливать контакт и вести беседу с осужденными, аргументировано излагать свою позицию, страдают не только ученики, но и педагоги.

Изучение теории и практики школы при пенитенциарном учреждении уголовно-исполнительной системы показало, что от педагогов этих школ и обучающихся требуются умения организовать свою работу по ликвидации пробелов и приведению знаний к единому уровню обученности [2; 3].

Следует отметить, что пенитенциарная педагогика – это отрасль педагогической науки, изучающая деятельность по исправлению лиц, совершивших преступление и осуждённых к различным видам наказаний. Термин «Пенитенциарная педагогика» введён в научный оборот в 90-е гг. XX в., ранее употреблялось понятие «исправительно-трудовая педагогика».

Один из исследователей, Герд А.Я., разработал педагогическую систему перевоспитания заключённых, которую апробировал в основанной им С.-Петербургской колонии для несовершеннолетних правонарушителей (1871) [3]. Особенность его концепции исправления подростков в том, что она строилась на принципах гуманизма и любви к детям, педагогического оптимизма, уважения к личности несовершеннолетнего, сотрудничества педагогов и воспитанников и др., что впоследствии отразилось на всей уголовно-исполнительной системе не только в России, но и на всем постсоветском пространстве.

Одним из основоположников советской исправительно-трудовой педагогики по праву считается А.С.Макаренко. В ходе изучения данной проблемы обнаружилось, что в 30 – 50-е гг. прошлого столетия пенитенциарная педагогика практически не развивалась [3;4]. При этом каждая пятая вечерняя школа в России – это школа в исправительной колонии. Точные же данные по количеству этих школ в Казахстане на настоящий момент отсутствуют.

Гуманизация пенитенциарной системы во второй половине XX в. в уголовно-исполнительной системе свидетельствует о постепенном смещении карательных мер на исправительные. В 90-е годы прошлого столетия цели исправительной системы (неизбежное наказание за совершенные преступления) перевели из юридической плоскости в педагогическую сферу перевоспитания и ресоциализации осужденного.

Ресоциализация осужденных – это целенаправленный процесс возвращения осужденного и приобретения им необходимых возможностей и (или) способностей к жизни в обществе с соблюдением норм права.

Страны Европейского содружества уже накопили достаточный опыт ресоциализации преступников, отбывавших наказания в виде лишения свободы [5]. Несмотря на национальные и другие особенности, их опыт позволит сэкономить время и избежать ошибок в перестройке деятельности учреждений, исполняющих уголовные наказания, учесть свои местные условия и разработать, возможно, более эффективную казахстанскую систему ресоциализации лиц, преступивших закон и находящихся в местах лишения свободы. Анализ показал, что в уголовно-исполнительных учреждениях Казахстана, так же как и европейских, основными средствами, способствующими ресоциализации преступников, являются общеобразовательное и профессиональное обучение, а так же производительный труд.

Как показали исследования, необходимость и целесообразность получения образования в местах лишения свободы как одного из средств ресоциализации осужденных заключается в следующих позициях:

1. лишение какой либо группы граждан естественных прав ведет к неизбежному скатыванию в тоталитаризм. Заключенный не лишен гражданских и политических прав. Только ограничен.

2. существующий мировой опыт отрицает подобную практику и настаивает на расширении возможностей для нравственного, интеллектуально и профессионального развития находящихся в заключении.

3. отсутствие образования и навыков может являться одной из причин вовлечения человека в преступную деятельность.

4. лишение заключенных возможности получения образования и профессии укрепит идеологию преступности мира, предоставив ему мощный мотив преступной деятельности (ореол «борцов за правду», «борцов с политическим режимом»).

5. законы нравственности и законы морали не могут быть избирательны.

Несомненно, если место заключения является своеобразной «кузницей кадров» криминального мира, то школа – спасательным кругом и барьером, ограждающим от развращающего воздействия агрессивной среды. По признанию многих осужденных учеников (и тех, кто являются нарушителями режима) причиной регулярного посещения школы стало забытое уже ими ощущение уважения к собственной личности и открытие ими нового мира. Регулярное же посещение школы резко сокращало количество правонарушений. Ценность этих изменений педагоги вечерних школ видят в предоставлении возможности осужденным выбора дальнейшего своего пути, права стать полноценным членом казахстанского сообщества.

Несомненно, в условиях пенитенциарного учреждения реализация принципов воспитания личности в условиях максимальной гуманизации предполагает предоставление осужденному возможности получения образования в условиях несвободы, чтобы каждый попытался осознать, что в современном обществе приходится «выживать», опираясь на компетентность, образованность и культуру. Несмотря на происходящие изменения в этой системе, в пенитенциарной педагогике пока существует реальное противоречие между необходимостью в функционировании эффективной образовательной системы и:

- существующей педагогической практикой, реализующей традиционный подход к образованию и воспитанию осужденных без учета их деликвентности и специфики условий содержания в исправительной колонии;

- не разработанностью соответствующего научно-методического обеспечения образовательного процесса в вечерних школах.

Получить же общее образование граждан Казахстана может в любом общеобразовательном учреждении независимо от его типа и вида.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» [6], Статье 1, подпункте 21-4 отмечено, что «Инклюзивное образование - процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». По этому определению учащихся вечерних школ для осужденных можно отнести к категории инклюзии.

Учащимися школ в учреждениях закрытого типа являются лица, отбывающие наказания в виде лишения свободы в колониях общего режима. Обучающиеся отличаются возрастным и социальным составом. Обязательному обучению в школе подлежат осужденные, не достигшие возраста 30 лет и не имеющие среднего образования. Как правило, они принадлежат к группам повышенного риска (неблагополучные семьи, низкокультурные слои, референтные группы с антисоциальными ценностями). При этом типичным следствием отставания в учебе (а то и причиной этого отставания) является дидактическая запущенность, сопровождаемая падением мотивации к учебной деятельности и девиантным поведением. Образование же в школе осуществляется по учебным программам для 9-11 классов ГОСО 2012 года.

Следовательно, каждый обучающийся (осужденный) вечерней школы может быть включен в образовательный процесс, предоставляющий ему право выбора собственной траектории социализации и ресоциализации. Возникает вопрос – насколько школа готова к реализации новой философии образования? В этом плане существует проблема – подбор кадров для работы в вечерних школах, функционирующих на территории пенитенциарного

учреждения. Так, в учебную подготовку социальных работников и психологов входит освоение содержания и технологий работы с осужденными и лицами, освободившимися из мест лишения свободы. Обучение же в вечерних школах при исправительных учреждениях ведут педагоги, не прошедшие такой специальной подготовки. В педагогических учебных заведениях вообще не уделяется внимания делу подготовки студентов к организации обучения взрослых, не говоря уже об осужденных исправительных колоний или подростков, отбывающих наказание в воспитательных колониях.

Очевиден тот факт, перед педагогами вечерних общеобразовательных школ при исправительных колониях встаёт проблема тактичного преодоления привычных для ученика форм и способов сохранения и защиты своего достоинства от воображаемой педагогической агрессии. Этому способствуют особо тщательное соблюдение норм и правил педагогической этики и отказ от общения в рамках социальных масок «Взрослый-ребенок» и «Педагог-ученик».

Восстановление доверия осужденных к школе начинается с постановки нового ученика в непривычно-приятную для него позицию равноправного общения по схеме «Взрослый-Взрослый». Это предполагает соответствующий поведенческий этикет, возможность выбора решений учащимися и ответственность за выбор, выявление и учет состояний мотивационной сферы, мнений и желаний учащегося, уважение права на пробу и ошибку, и главное – оптимистическое программирование развития личности.

Опрос среди директоров школ при исправительных колониях показал, что в этих школах работает незначительное количество учителей, прошедших повышение квалификации по уровневой программе и имеющих соответствующие сертификаты. В некоторых вечерних школах сертифицированных педагогов и вовсе нет. Соответственно, выявляется проблема – как обеспечить качество образования для специального контингента учащихся (осужденных), нужно или не нужно демонстрировать идеи НИШ в практику преподавания и обучения в вечерних школах, если учителей, имеющих представление об эффективных технологиях преподавания и обучения, умеющих планировать содержание своих уроков.

Изучение теории и практики обучения в пенитенциарной системе в СНГ и Казахстане [7; 8; 9] позволяет сделать вывод о том, что исправления осужденных можно достичь не только и не столько обеспечением изоляции. Помощь лицам, совершившим преступление и отбывающим наказание в местах лишения свободы, нельзя сводить лишь к проведению сеансов психотерапии или предоставлению каких-либо социальных услуг.

Кроме того, и сами местные органы образования, методические центры, институты повышения квалификации педагогических кадров недостаточно оказались готовы к сопровождению этих школ, оказанию методической помощи педагогам, работающим со специфическим контингентом.

В ходе наблюдений и бесед с учителями преподаватели кафедры управления и оценки качества образования убедились в том, что попытку преодоления вышеизложенных проблем предпринимают сертифицированные учителя, прошедшие повышение квалификации по уровневой программе третьего базового уровня и работающие в этих вечерних школах.

Например, сертифицированный учитель по самопознанию вечерней школы №3 при исправительном учреждении АК159/18 посёлка Карабас Абайского района Карагандинской области Ищанова Н., под руководством преподавателей кафедры управления и качества образования Карагандинского филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» подготовила и провела два научно-методических семинаров по темам: «Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учащихся вечерней общеобразовательной школы» (19.03.2014 г.) и «Информационные технологии в развитии коммуникативных способностей учащихся на уроках в условиях исправительного учреждения» (06.04.2016 г.) с демонстрацией мастер-классов.

Участниками семинара были преподаватели филиала Акционерного Общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Института повышения

квалификации педагогических работников по Карагандинской области, представитель Абайского районного отдела образования, директора вечерних общеобразовательных школ №№1; 2, заместитель начальника по воспитательной работе учреждения АК 159/18, начальники отрядов, сертифицированные и несертифицированные учителя. Семинар способствовал освоению учителями исправительных учреждений инновационных технологий обучения и преподавания в контексте модернизации общего среднего образования. Более того, для участников семинара стало очевидным видение путей решения проблемы, влияющей на учебную мотивацию. Обсуждение новых подходов к планированию краткосрочных планов убедило педагогов в том, что появляется возможность перевода отношений между членами возникающей учебной группы из агрессивного состояния соперничества, характерного для учащихся школ при исправительных колониях и поэтому особо привычного, в состояние сотрудничества, гораздо более продуктивное для учебной деятельности. Основой же для этого служит включение учащихся в значимую для них и интенсивную совместную деятельность (индивидуальная, парная и групповая работа).

Следует отметить, что в мастер-классах участвовали и несертифицированные учителя, подготовленные Ищановой Н. при поддержке директора вечерней школы Байдильдина Н.И.: Раенко В.В., учитель по информатике, Еськина Л.Л., учитель математики, Сатжанова А.Д., учитель казахского языка. Учителя продемонстрировали высокий уровень мотивации к изучению новых подходов к преподаванию и обучению, планированию и проведению своих уроков в новом формате. Участниками семинара, при наблюдении за учениками на уроках и обсуждении их результатов, использовался подход Lesson Study, характеризующий особую форму исследования в действии на уроках, направленную на совершенствование знаний в области учительской практики.

Все присутствовавшие на семинарах отметили, что уроки обновленного формата дают осужденным возможность выйти из обыденного круга в широкий мир культуры, расширяют диапазон социальных связей, изменяют их самооценку, пробуждают стремление к самосовершенствованию. Несомненно, подобные семинары способствуют освоению учителями школ при исправительных учреждениях интерактивных методов обучения (стратегии приветствия друг друга на занятии, объединение в группы, работа в паре, подгруппе, разминки, рефлексия по итогам занятия и др.). Но так же позволяют улучшить не только свою практику преподавания, но и вовлечь учащихся в преодоление привычных для них форм и способов сохранения и защиты своего достоинства от воображаемой педагогической агрессии. Подобранные к уроку задания позволяют осужденным преодолеть свои внутренние барьеры, неуверенность в своих силах, мотивацию к обучению в школе.

Совершенно очевидно, что осознавая вышеуказанные сложности, в мастер-классах желают участвовать и несертифицированные учителя. При этом они демонстрировали достаточно высокий уровень мотивации к изучению новых подходов к преподаванию и обучению, планированию своих уроков в новом формате, подборе заданий по Б.Блуму, способствующих развитию мыслительных операций высокого уровня. Участниками семинара при наблюдении за учениками на уроках и обсуждении их результатов использовался подход Lesson Study [10], характеризующий особую форму исследования в действии на уроках, направленную на совершенствование знаний в области учительской практики. При этом участники семинаров с удивлением отмечали, что в анализе урока они впервые акцентировали свое внимание на поведении конкретного ученика, на способы его учебной работы, навыки решения проблем и общения. При этом сделали один из ценных для себя выводов о том, что совершенствование практики преподавания возможно на основе оценки уровня удовлетворенности образовательных потребностей ученика.

Таким образом, все участники семинаров отмечали, что уроки обновленного формата дают осужденным возможность выйти из обыденного круга в широкий мир культуры, расширяют диапазон социальных связей, изменяют их самооценку, пробуждают стремление к самосовершенствованию (фото1-2).



Фото1 – Обсуждение планов уроков



Фото 2 – Мастер-класс учителя
информатики Раенко В.В.

(Преподаватели Ахметкаримова К.С., Мамерханова Ж.М., учителя Ищанова Н.,
Раенко В.В., Сатжанова А.Д.)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вивьен Стерн. Грех против будущего, тюремное заключение в мире/pri, 2000. — 130с.
2. Каирбаева Л.К. Проблемы ресоциализации осужденных. URL: www.rusnauka.com/5_pnw_2010/pravo/59257.doc.htm (дата обращения: 10.05.2016)
3. Богреева Е. Субкультура осужденных и их ресоциализация. - М.: Энни МВД РФ, 2001. – 82 с.
4. Айдосов С. Общественный мониторинг в пенитенциарных учреждениях. – Алматы, 2004. – 300 с.
5. Лайне М. Криминология и социология отклоненного поведения. – Хельсинки: Центр обучения тюремных служащих, 1994. – 235 с.
6. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.12.2015 г.). URL: <http://online.zakon.kz>. (дата обращения: 10.05.2016)
7. Посмаков П.Н. Тюремный синдром. – Астана, 2001. – 171с.
8. Ресоциализация осужденных в пенитенциарных учреждениях ФРГ. Учеб. пособие. - М.: Права человека, 2001. – 182с.
9. Рыбак М.С. Ресоциализация осужденных к лишению свободы: проблемы теории и практики. – Саратов, 2001. – 212 с.
10. Пит Дадли. Lesson study: руководство. – 18 с. URL: <http://www.lessonstudy.co.uk/>. (дата обращения: 10.05.2016)



УДК 376.2

Қ.Қ.ШАКАРИМОВА

С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті,
Өскемен қ.

vip.shakarimova@mail.ru

МҮГЕДЕК БАЛАЛАРДЫ ҚОҒАМҒА БЕЙІМДЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Мүгедектіктің ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде зерттелуі талданып, мүгедек балаларды қоғамға бейімдеудің әлеуметтік-педагогикалық негіздері берілген. Мүгедек балалардың қоғамға бейімделуін қарастыратын құжаттардың мазмұны талқыланып, құқықтық негіздемесіне шолу жасалған. Мүгедек балаларды оңалту шаралары ұсынылған және қоғамға бейімдеудің шарттары жасақталған.

Статья посвящена изучению социально-педагогических основ адаптации детей-инвалидов к обществу. Исследуются проблемы инвалидности в научно-педагогической литературе, правовые основы социальной адаптации инвалидов. Анализируются нормативные документы, регулирующие социальную работу по адаптации детей-инвалидов. Реабилитационные мероприятия детей-инвалидов.

The article is devoted to the study of socio-pedagogical bases of adaptation of children with disabilities to society. Isleduetsya disability issues in the scientific and educational literature, the legal framework of social adaptation of persons with disabilities. Analyzes the normative documents regulating the work of the social adaptation of children with disabilities. Rehabilitation activities for disabled children.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: мүгедек, мүгедек-балаларды қоғамға бейімдеу, әлеуметтік бейімдеудің әлеуметтік-педагогикалық негіздері, мүгедек-балаларды әлеуметтік бейімдеудің құқықтық негіздері, әлеуметтік оңалту

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инвалид, дети-инвалиды, социальная адаптация, социальная адаптация детей-инвалидов, социальная реабилитация, правовые основы социальной адаптации детей-инвалидов

KEYWORDS: disabled, children with disabilities, social adaptation, social adaptation of children with disabilities, social rehabilitation, the legal framework for social adaptation of children with disabilities

Қазіргі таңда мүмкіндігі шектеулі балалар күн санап артып келе жатқаны жаңалық емес. Оның ішінде күрделі кемістігі бар балалар көбеюде. Кемістіктер себебі толып жатқан зиянды факторлармен түсіндіріледі. Қоғам мүмкіндігі шектеулі балаларды тең құқықты ретінде қабылдауға дайын емес. Мүмкіндіктері шектеулі балаларды қоғамдағы өмірге, отбасыға, оқыту мен өзіне қызмет етуге барынша толық және уақытылы әлеуметтік бейімдеу мақсатында медициналық, әлеуметтік-құқықтық, психология-педагогикалық қызмет күштерін біріктіру маңызды. Мүгедек балалармен әлеуметтік жұмыс қоғамның өткір мәселелерінің біріне айналып отыр, себебі мүмкіндігі шектеулі адамдарға деген көзқарастардың өзгеруі және мәселенің толыққанды зерттелмеуі әлеуметтік қызмет көрсету орталықтарындағы мүгедектермен әлеуметтік жұмысты зерттеудің маңыздығын анықтап отыр. Қазіргі уақытта қоғамның бұл азаматтарға көзқарасы өзгеріп, оларды қоғамның толық мүшесі деп қабылдауға қадам жасады. Сондықтан, азаматтардың бұл тобының қоғамға әлеуметтік бейімделуі мүгедектер мәселесін тиімді шешілуін анықтайтын негізгі түйіні болып табылады.

Елімізде 2005 жылы 13 сәуірде қабылданған «Қазақстан Республикасында мүгедектерді

әлеуметтік қорғау туралы» Заңында анықталғандай «Мүгедек-бала - тіршілік-тынысының шектелуіне және оны әлеуметтік қорғау қажеттігіне әкеп соқтыратын аурулардан, жарақаттардан, олардың салдарынан, кемістіктерден организм функциялары тұрақты бұзылып, денсаулығы бұзылған он сегіз жасқа толмаған адам», – деп анықталған. Ал 2002 жылы қабылданған «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық -педагогикалық түзету арқылы қолдау» Заңында «Кемтар бала» ұғымы келтіріліп, онда «Кемтар баланы әлеуметтік бейімдеу – нысаналы әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау үдерісінде кемтар балалардың қоғамда қабылданған құндылықтарды, мінез-құлық ережелері мен нормаларын игеруі мен қабылдауы және еңбекке даярлануы жолымен әлеуметтік орта жағдайларына белсенді түрде икемделуі», – деп тұжырымдаған [1].

Сонымен бірге, аталған заңда «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау – кемтар балаларға тұрмыс-тіршілігіндегі шектелуді жою және оның орнын толтыру үшін жағдай жасауды қамтамасыз ететін және оларға басқа азаматтармен бірдей қоғам өміріне қатысу мүмкіндіктерін жасауға бағытталған арнаулы әлеуметтік, медициналық және білім беру қызметтерін көрсететін білім беру, халықты әлеуметтік қорғау, денсаулық сақтау ұйымдарының қызметі», – деп көрсетілген. Көріп отырғанымыздай мүгедек-балаларды қоғамға бейімдеу олардың құндылықтар, ережелер мен нормаларды меңгеруі деп айқындалған.

Осылайша, әлеуметтік бейімделу үдерісіне көптеген факторлар әсер етеді, атап айтсақ, психологиялық, тәрбиелік, әлеуметтік, экономикалық, медициналық факторлар. Әлеуметтік бейімделу күрделі мәселе болғандықтан оны әр ғылым саласы әр қырынан зерттеп қарастырады. Ғылыми әдебиеттерді талдау барысында мүгедектерді әлеуметтік бейімдеу мәселесі күрделі зерттеуді қажет ететін мәселе екені байқалады, әсіресе мүгедек балаларды қоғамға бейімдеу әлі де шешімін таба қоймаған өзекті мәселе.

Алғаш рет мүгедектер туралы 1971 жылы Біріккен Ұлттар Ұйымы (БҰҰ) «Ақыл-есі кем адамдардың құқықтары туралы» декларацияны қабылдаудан басталады. 1975 жылғы БҰҰ-ның Бас Ассамблеясы «Мүгедектердің құқықтары туралы декларациясын» қабылдады [2]. Тек 1993 жылы мүгедектердің құқықтарына арналған негізгі жан-жақты құжат – «Мүгедектерге арналған тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етудің стандарттық ережелері» қабылданды. БҰҰ жүргізген мониторинг (1987, 1992) нәтижесі бойынша, барлық өзгерістерге қарамастан, мүгедектердің тең мүмкіндіктер алмағанын, ал көптеген елдерде қоғамнан оқшауланған күйінде қалғанын көрсетті. Осыған байланысты 1994 жылы БҰҰ-ның Бас Ассамблеясы мүгедектерге қатысты Дүниежүзілік іс-қимыл бағдарламасын одан әрі жүзеге асырудың ұзақ мерзімді стратегиясын мақұлдады.

2004 жылы БҰҰ-ның Бас Ассамблеясы Арнаулы комитетінің мүгедектердің құқықтары туралы конвенцияны әзірлеу бойынша төртінші сессиясы өтті. 2007 жылы БҰҰ «Мүгедектердің құқықтары туралы конвенция» қабылданды.

Ал Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау мәселелері бойынша мынадай заңнамалық және нормативтік құқықтық актілер жинағында қарастырылады: «Халықты жұмыспен қамту туралы» (2001 ж.); «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» 2002 жылғы Заңы; «Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» 2005 жылғы Заңы [3].

Сонымен қатар, Қазақстан Республикасы үкіметінің қаулылары - 2004 жылғы «Мүгедектерді оңалтудың кейбір мәселелері туралы»; «Мүгедектерді арнаулы жүріп-тұру құралдарымен қамтамасыз ету ережесі»; «Мүгедектерге және мүгедек балаларға санаторий-курорттық емделуді ұсыну ережесі»; «Мүгедектерді әлеуметтік қорғау саласындағы үйлестіру кеңесі туралы ереже»; «Мүгедектігі бойынша, асыраушысынан айрылу жағдайы бойынша және жасына байланысты берілетін мемлекеттік базалық әлеуметтік жәрдемақыларды», Зейнетақы төлеу жөніндегі мемлекеттік орталықтан төленетін зейнетақы төлемдерін, мемлекеттік базалық зейнетақы төлемін, мемлекеттік арнайы жәрдемақыларды тағайындау мен төлеуді жүзеге асыру ережелерінде қарастырылды.

Сонымен бірге, бұл мәселені Қазақстан Республикасы Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігінің бұйрықтарында «Аумақтық әлеуметтік қызмет көрсету орталықтарында әлеуметтік қызмет көрсетудің Үлгілік Ережесінде» қаралады. Мүгедектермен жүргізілетін әлеуметтік жұмыс «Үйде әлеуметтік көмек көрсету бөлімшелерінде, аумақтық әлеуметтік қызмет көрсету орталықтарында, мемлекеттік медициналық-әлеуметтік мекемелерде және мемлекеттік емес медициналық-әлеуметтік ұйымдарда мүгедектерге және қарттарға әлеуметтік қызмет көрсету» және «Егде адамдар мен мүгедектердің қажеттілігін қанағаттандыруға бағытталған стандарттарды әзірлеу тәртібі» мемлекеттік стандарттарында сипатталды.

Мүгедек балалардың қорғау мақсатында соңғы жылдары инклюзиві білім беру мәселесі қарастырылып жатыр. «2013 жылғы Қазақстан Республикасындағы бала жағдайы туралы баяндама» атты ресми құжат мәліметтері бойынша елімізде инклюзивті білім беруді дамыту арқылы жасына, денсаулығының жағдайына қарамастан, барлық балалардың сапалы білім алуға қол жеткізуі мемлекеттік білім беру саясатының басым міндеттерінің бірі ретінде анықталған. Бұл құжатта 2013 жылы республикада даму мүмкіндігі шектелген 150 мыңға жуық бала деп шамалап қана көрсеткен. 2013 жылы Республикада даму мүмкіндігі шектелген балаларды оқытуға арналған арнайы білім беру ұйымдарының сараланған желісі бар. Қазақстан Республикасының статистика агенттігінің соңғы мәлеметтері бойынша 2015 жылы елімізде 141 821 бала тіркелген.

Еліміздегі мүгедек балалар мемлекет тарапынан арнайы көмекті қажет етеді, себебі олардың тәндік, психикалық, зияткерлік мүмкіндіктері олардың қоғамда дұрыс өмір сүруіне кедергі жасайды. Осы мәселелерге байланысты Қазақстанда мүгедек балаларды оңалту, оларды әлеуметтік бейімдеу мәселелері қолға алынды.

Мүгедектердің әлеуметтік бейімделуі – бұл мүгедектердің өзін-өзі қарап-күту, өз бетімен өмір сүру мүмкіндігіне қол жеткізуі немесе олардың отбасылық және қоғамдық өмірдің үйреншікті жағдайларына қайта оралу үдерісін атаймыз. Мүгедек жастарды қоғам өміріне әлеуметтік бейімдеу мәселесі жалпы интеграциялық мәселенің бір бөлігі болып табылады.

Адамның қоғамға жылдам бейімделуі тұлғаның биологиялық, психологиялық дамуы, тұлғалық ерекшеліктеріне байланысты. Бейімделу тұлғалардың өзара әрекеттесуі түрі ретінде қоғам қойып отырған талаптармен ұсыныстарға сәйкес келуін қажет етеді. Мүмкіндігі шектеулі жандарды әлеуметтік бейімдеу әлеуметтік оңалту шаралары арқылы іске асады.

Мүгедек балаларды әлеуметтік бейімдеу және оңалту жұмыстары үш бағыттан тұрады:

1. отбасылық патронаж, отбасының микроклиматын, тұрмыстық жағдайларын зерттеу, мамандарға қажеттілігін зерттеу, баланың орталыққа бару қажеттілігін ұйымдастыру, адрестік әлеуметтік көмекті қамтамасыз ету, үй жағдайында білім алуын ұйымдастыру;
2. тікелей әлеуметтік бейімдеу және оңалту орталығындағы жұмыс;
3. мүгедек-баланың ата-анасымен әлеуметтік бейімдеу және оңалту жұмыстары.

Мүгедек балаларады әлеуметтік оңалту жұмыстарының нәтижесінде мүгедек-бала сау балалаға тән әлеуметтік функцияларды (оқуы, еңбек іс-әрекетіне араласуы, оқуға, жазуға үйрету, коммуникативті қабілетін арттыру және т.б.) орындай алатындай жағдайға жеткізуі керек.

Мүгедек балаларды әлеуметтік бейімдеу амалдары әлеуметтік оңалту шаралары ақылы жүзеге асады. Мүгедек балаларды әлеуметтік оңалту - бұл мүгедектердің тіршілік-тынысының шектелуін жеңіп шығуы үшін жағдай туғызуға, олардың әлеуметтік мәртебесін қалпына келтіруге, әлеуметтік-тұрмыстық және ортаға бейімделуіне бағытталған шаралар кешені [4]. Оңалтудың басты мақсаты – мүгедектің қоғамдық ортаға толық мәнді тұлға ретінде қалыптасуына жағдай жасау. Мүгедектерді әлеуметтік бейімдеу өз кезегінде медициналық оңалту, әлеуметтік-тұрмыстық оңалту, психологиялық оңалту, және т.б. шараларды қамтиды.

Медициналық оңалту – ағзаның бұзылған және (немесе) жоғалтқан функцияларын сақтауға, ішінара немесе толық қалпына келтіруге бағытталған медициналық қызметтер кешені.

Мүгедектерді психологиялық оңалту бұл мүмкіндігі шектеулі жанның өзін қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезінуіне жағдай жасайтын шаралар кешенінен құралады.

Мүгедек балаларды әлеуметтік оңалту мынадай шараларды қамтиды:

1) жеке басы гигиенасының, өзін-өзі қарап-күтудің, жүріп-тұрудың, қарым-қатынастың негізгі әлеуметтік дағдыларына үйретуді;

2) техникалық көмекші (орнын толтырушы) және арнаулы жүріп-тұру құралдарымен қамтамасыз етуді;

3) басқа адамның күтімі мен көмегіне мұқтаж мүгедек жастарға үйде әлеуметтік қызмет көрсетуді;

4) жеке оңалту бағдарламасына сәйкес мынадай әлеуметтік қызметтер көрсетуді:

– жүріп-тұруы қиын бірінші топтағы мүгедектерге жеке көмекші беруді;

– естімейтіндігі бойынша мүгедектерге жылына отыз сағатқа ымдау тілі маманын беруді;

5) медициналық-әлеуметтік мекемелерде әлеуметтік қызмет көрсетуді;

6) Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес құқықтық көмек көрсету.

Қазақстандағы мүгедек балалар тап болатын негізгі мәселелер мыналар: жұмыспен қамтылудағы қиындықтар, мүгедектерді қамту саласындағы дискриминациялау; білім алуудағы шектеулер және әлеуметтік-мәдени қажеттіліктерін қанағаттандырудағы шектеулер; мүгедектерді оңалтуда денсаулық сақтау қызметтерінің сапасын төмендігі мен жеткіліксіз көлемі; қарым-қатынас аясының тарлығы; жұмыспен қамтылу деңгейінің төмендігі; жайлы тұрмыстық жағдайлардың болмауы; әлеуметтік-тұрмыстық, мәдени және т.б. салаларға қол жеткізу мүмкіндігінің шектеулігі; мүгедектерді тұрғын үйлерге қол жеткізе алмауы; елдің қоғамдық-саяси өміріне қатысудың әлсіздігі.

Мүгедек балаларды әлеуметтік бейімдеу шараларын жүзеге асыру барысында оңалтудың кешенді және жеке бағдарламалары әзірленеді. Оңалтудың кешенді бағдарламасы - мүгедектерді медициналық, әлеуметтік, кәсіптік оңалту жөніндегі іс-шаралардың кепілдік берілген тізбесін анықтап, оңалтуға, оңалту ұйымдары мен мекемелері желісін дамытуға, олардың материалдық-техникалық базасын нығайтуға, мүгедектерді техникалық көмекші құралдармен, арнаулы жүріп-тұру құралдарымен, санаторий-курорттық емдеумен қамтамасыз етуге, әлеуметтік қызметтер көрсетуге және әлеуметтік инфрақұрылым объектілеріне кедергісіз кіріп-шығуын, оңалту мәселелерімен айналысатын қызметкерлерді даярлауға және олардың біліктілігін арттыруға бағытталған іс-шаралардың кепілдік берілген тізбесін көздейді.

Мүгедекті оңалтудың жеке бағдарламасы – оңалтуды өткізудің нақты көлемін, түрлері мен мерзімдерін белгілейтін құжат. Оңалтудың жеке бағдарламасы Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес мүгедекке тегін көрсетілетін оңалту іс-шараларын, сол сияқты ақысын төлеуге мүгедектің өзі немесе оның жұмыста мертігуіне немесе кәсіптік ауруға шалдығуына кінәлі жұмыс беруші қатысатын оңалту іс шараларын қамтиды.

Мүгедек балаларды әлеуметтік бейімдеу мүгедек баланың резервтық мүмкіндіктерін ескере отырып, қалыптасқан және қалыптасатын жаңа әлеуметтік сұраныстарын іске асыруға қажетті жағдайлардың болуын қамтамасыз етеді. Мүгедек балаларды білім алуға, еңбекпен қамтылу, бос уақытын көңілді өткізуге, спортпен айналысу, отбасын құруға деген қажеттіліктері бар.

Әлеуметтік қызметкер мүгедек балаларды бейімдеуде оның медициналық оңалуына көңіл бөлуі керек. Сонымен қатар, оның белсенді өмір сүру ортасын қалыптастыруға, яғни жас мүгедектерді өз бетімен іс-әрекет жасауға, өзін-өзі қамтамасыз етуге бағытталған шараларды іске асыруы керек. Мүгедек жастардың белсенді ортасын қалыптастыру еңбекпен қамту, сүйікті ісімен айналысу, қоғамдық-пайдалы еңбекпен шұғылданду, бос уақытын көңілді өткізуге бағытталған шаралар, мамандыққа бейімдеу және т.б. іс-әрекеттерді қамтиды.

Мүгедек-балалардың әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктеріне қарай бейімделудің төрт типі анықталды: белсенді позитивті тип – өмірдің күрделі ситуацияларына өз бетімен дербес шығуға тырысатын жастар тобы; пассивті-позитивті тип – өзін-өзі төмен бағалайтын, сол жағдайын қанағат тұтатын жастар тобы жатса, пассивті-негативті топ – өз жағдайларына көңіл толмашылығы бар, бірақ оны түзетуге ұмтылмайтын мүгедек жастардан құралса, активті-негативті топ – психологиялық жайсыздық орын алған және өзінің жағдайымен

қанағаттанбайтын жастар жатады. Әлеуметтік қызметкер осы мүгедек-балалардың типіне қарай қажетті шараларды анықтап, бейімделу жұмыстарын ұйымдастыруы керек.

Әлеуметтік орталықтардағы мүгедектермен әлеуметтік жұмыстың тиімді өтуіне әсер ететін негізгі жолдар:

- мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған қоғамдық-мемлекеттік оңалту бағдарламаларын құрастыруда мүгедек баланың өзінің әлеуметтік мәртебесін анықтаудағы психологиялық дайындығын қалыптастыруға баса көңіл аудару;

- оңалту орталықтарында немесе әлеуметтік қызмет көрстеу орталықтарда тек әлеуметтік көмек түріне ғана емес, қарым-қатынас және өзара көмек мәселелеріне назар аудару;

- мүгедек балаларға әлеуметтік қызмет көрсету орталықтарында қоғамға бейімдеу үшін сан алуан терапиялар (ойын терапиясы, арт-терапия, еңбек терапиясы, ертегі терапиясы, иппотерапия, шығармашылық жұмыстар және т.б.) мен әр түрлі тренингтер, кеңес беру, саяхат және т.б. формаларды қолдану;

- жеке оңалту бағдарламасын құрастыруда медициналық, психологиялық-педагогикалық, кәсіби бағдарлау, жұмыспен қамту, бос уақытын ұйымдастыру және әлеуметтік көмек түрлерін қамтитын кешенді бағдарлама құрастыру.

Мүгедек балаларды қоғамға бейімдеу кешенді шараларды қамтитын күрделі ұғым, оның сәтті жүзеге асуы дұрыс ұйымдастырылған әлеуметтік көмекке байланысты.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзету арқылы қолдау» Қазақстан Республикасы Заңы. – Астана, 2002.
2. «Мүгедектер құқығы» Біріккен Ұлттар Ұйымының Конвенциясы» 2006 ж.
3. «Мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» Қазақстан Республикасы Заңы.- Астана.- 2005
4. Дементьева Н.Ф., Устинова Э.В. Формы и методы медико-социальной реабилитации нетрудоспособных граждан. – М., 1991. – 135 с.



УДК 37.018.15

А.Б.АЙМУХАНОВА, Р.З.РАУАНДИНА
Қарағанды қ. «№27 ЖББОМ» КММ
aijan1990kar@mail.ru

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА АТА-АНАЛАРДЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ

Мақалада Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім беру жүйесінің енгізілуі құқықтық негізделеді. Қарағанды қаласындағы №27 ЖББОМ-де инклюзивті сыныпта білім беру үдерісінің мазмұны мен ұйымдастырылу тәжірибесі туралы ақпарат беріледі. Инклюзивті сыныптардағы ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарымен тығыз байланыста болу маңыздылығы атап көрсетіліп, оларға кеңестер ұсынылады.

В статье дается нормативное обоснование реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан. Приводится опыт организации и содержания образовательного процесса в инклюзивных классах в ОСШ № 27 города Караганды. Предлагаются советы для родителей при работе с детьми с особыми образовательными потребностями и обучающихся в инклюзивных классах.

The article gives a normative justification for the implementation of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. The experience of the organization and content of the educational process in inclusive classrooms in the school #27 in Karaganda. It offers tips for parents when dealing with children with special educational needs and students in inclusive classrooms.

ТҮЙІНДІ СӨЗДЕР: инклюзивті білім беру, психологиялық-педагогикалық қолдау, ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалар, ата-ана, кеңестер

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование, психолого-педагогическая поддержка, дети с особыми потребностями в образования, родители, консультация

KEYWORDS: inclusive education, psycho-pedagogical support of children with special needs in education, parents, consultation

Соңғы жылдары барлық әлем бойынша адамдағы жеке қажеттілікті түзету – педагогикалық қолдау мен бейімдеу баланы емес, балалардың білімдік сұраныстары мен жеке ерекшеліктеріне ортаның, отбасының белсенді қатысуымен білім беру үдерісіне толық қосуды қарастыратын «барлық бала үшін бір мектеп» немесе инклюзивті білім беру көкейкесті мәселеге айналып отыр.

Инклюзивті оқыту – барлық балалардың мұқтаждықтарын ескеретін, ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім алуын қамтамасыз ететін жалпы білім үдерісінің дамуы. Инклюзивті оқыту балалардың оқу үдерісіндегі қажеттіліктерін қанағаттандырып, оқыту мен білім алудың жаңа бағытын жасақтауға талпынады. Егер инклюзивті оқытудың оқыту мен білім алуға енгізілген өзгерістері тиімді болса, онда ерекше қажеттіліктері бар балалардың жағдайлары да өзгереді. Инклюзивті оқытуды ашқан мектептерде оқыған балалар адам құқығы туралы білім алуға мүмкіншілік алады, өйткені олар бір-бірімен қарым-қатынас жасауға, танып білуге, қабылдауға үйренеді.

Қазақстан Республикасының білім беру және ғылымды дамытудың 2016–2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында аса маңызды міндеттердің бірі «мектепте инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіру» екендігі атап көрсетілген [1]. Осыған орай, еліміздің бірнеше аймақтарында даму мүмкіндігі шектеулі оқушыларды жалпы білім беретін мектептерде оқыту үрдісі көптеп байқалуда. Бұл үрдіс тек мүмкіндігі шектеулі бала мен оның отбасының өміріне

жаңа серпіліс беріп қана қоймай, сонымен қатар жалпы мектеп оқушыларының, олардың ата-аналарының және педагогтарының мұндай жандарға деген көзқарастарын өзгертетіні белгілі.

Денсаулықтарының әр түрлі кемшіліктеріне байланысты балалардың білім алу қабілеті де әр түрлі деңгейде болады. Психикалық үдерістердің даму қарқынының баяулығы немесе тежелуінің әсерінен мұндай оқушылар өздерінің жасына сай оқу бағдарламасын меңгеруде қиыншылықтарға кезігеді.

2011 жылғы 11 ақпанда Қазақстан Республикасы Үкіметінің №130 қаулысымен бекітілген «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын іске асыру жөніндегі 2011-2015 жылдарға арналған іс – шаралар жоспарында (I кезең)» елімізде инклюзивті білімді дамытудың нақты іс – қимылдары үш уақытқа жіктеле белгіленді. ҚР білім және ғылым министрлігі 2012-2015 жылдар аралығында төмендегі мәселелерді орындады:

- мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балаларды кірістірілген түрде оқыту үшін (инклюзивті білім беру) мамандардың біліктілігін арттыруға мемлекеттік тапсырысты ұлғайту;
- мектепке дейінгі жастағы даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жүргізу үшін мамандардың біліктілігін арттыруға мемлекеттік тапсырысты ұлғайту;
- әрбір аудан орталығында психологиялық – педагогикалық түзеу кабинетінің және облыс орталықтарында оңалту орталықтарының жұмыс істеуін қамтамасыз ету;
- жалпы білім беру ұйымдарының педагогтарын даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасау үшін қайта даярлау бойынша оқу бағдарламаларын, оның ішінде даму мүмкіндігі шектеулі балаларды біріктіре оқытудың модульдік бағдарламаларын әзірлеу [2].

Мүмкіндігі шектеулі балаларға өздерінің дені сау құрбы – құрдастарымен қатар білім беру үдерісі шет елдерде өз шешімін тапқан. Қазақстанда бұл бағытта жаңа қадамдар жасалуда. Еліміздің бірнеше мектептерінде тәжірибелік түрде инклюзивті білім беру жүйесі енгізілді. Сондай мектептердің бірі Қарағанды қаласының №27 жалпы білім беретін орта мектебі болып табылады. Бұл мектепте психикалық дамуы тежелген, аутизмге шалдыққан, сөйлеу тілінде кемістіктері бар, мінез – құлқында бұзылыстары бар балалар басқа балалармен қатар отырып білім алуда. Мектепте осындай балаларды анықтау және олардың білім алу үдерісіне қиындықсыз енуіне жәрдем жасау мақсатында педагогикалық-психологиялық қолдау қызметі құрылды. Құрамына дефектолог, логопед мамандар, педагог–психологтар, әлеуметтік педагог енген бұл қызметтің мақсаты - білім алуында ерекше қажеттіліктері бар балалардың сапалы білім алып, нәтижелі әлеметтенуіне бағытталған диагностикалық, ағартушылық, түзету шаралары арқылы оқыту үрдісін психолого-медиико-әлеуметтік қолдау.

Педагогикалық-психологиялық қолдау қызметінің негізгі міндеттері:

- оқушы тұлғасының құқықтарын қорғау, олардың тәндік және психологиялық дамуы және білім алуы үшін қауіпсіз ортамен қамтамасыз ету, педагогикалық-психологиялық және медиико-әлеуметтік мәселелерін шешуде қолдау көрсету;
- баланың дамуында және білім алуындағы қиындықтардың алдын алу үшін оның даму ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін жүйелі анықтау;
- білім алу және мамандану бағытында таңдау жасауда қолдау көрсету;
- педагогикалық-психологиялық қолдау қызметі мамандарының білім алушылардың мүмкіндіктеріне сәйкес келетін түзете – оқыту бағдарламаларын дайындауға қатысуы;
- оқыту үдерісінің барлық субъектілерінің арасындағы түсіністік пен өзара әрекеттестік қарым-қатынасты нығайтуға атсалысу;
- білім алушылар, педагогикалық қызметкерлер мен ата-аналар арасында кеңес беру және ағартушылық жұмыс атқару.

Жоғарыда аталған міндеттерді жүзеге асыруда педагогикалық-психологиялық қолдау қызметінің мамандары нәтижелі жұмыс атқаруда. Солардың ішінде ата-аналармен жұмыстың маңызы жоғары, себебі отбасы – бала тәрбиесін қалыптастырушы ең алғашқы бесік.

Қазақстан Республикасының Конституциясында «Балаларына қамқорлық жасау және оларды тәрбиелеу – ата-ананың табиғи құқығы әрі парызы» деп отбасының міндеті анық

көрсетілген. «Қазақстан – 2050» бағдарламасында балаларымызды алыс болашақта қандай сапада көруіміз керектігі туралы айтылған. Сонымен бірге «Отбасы туралы» Заң, «Жоғары және орта білім тұжырымдамасында» әрбір отбасында өзінің ұрпағын тәрбиелеп, қатарға қосу міндеті жүктелген.

Отбасы – жаңа өмірге келген сәби жолығатын ең алғашқы қоғамдық орта болып табылады. Отбасында денсаулық мүмкіндігі шектелген баланың дүниеге келуі ата-аналар үшін ауыр соққы. Дені сау баланың өмірге келуі үлкен бақыт сыйласа, дамуында ақауы бар баланың тууы өмірлік қайғы ретінде қабылданады. Отбасында ондай баланың өмірге келуімен бірге ата-аналарда бірқатар шешілуі қиын мәселелер туындайды: баланың денсаулық ақауының ерекшеліктері мен баланың даму мүмкіндігі туралы қажет мағлұматтың жетіспеушілігі, баланың болашағы алдындағы қорқыныш, ондай баланың дүниеге келгеніне кінәліні іздеу, соның салдарынан отбасы мүшелерінің арасындағы түсініспеушілік, баланы емдеуге, дамытуға материалдық жағдайдың қиын болуы. Сонымен қатар денсаулық мүмкіндігі шектеулі баланың білім алуы да үлкен мәселе болып табылады.

Ата-ананың үгіт – насихаты, түсіндіруі, олардың үлгі – өнегесі, үйдегі ахуал, отбасының психологиялық тынысы арқылы балалардың әдеті, мінез – құлқы, жақсы – жаманды бағалау критерийлері қалыптасуымен қатар қандай қылықтары үшін сөгіс алып, не үшін жазаланатынын, әділдік пен адалдық туралы ұғынып түсінеді.

Перзент үшін дүниеде ең жетілген, білімді де мәртебелі адам – оның ата-анасы. Ал, ең әдемі де жарық үй – оның туылған үйі. Сондықтан да жас баланың дамуына ата-ананың орны ерекше.

Отбасы тұлғаның әлеуметтенуін қамтамасыз етеді, оның тәндік, моральдық және еңбектік тәрбиесіне болған мүмкіндіктерді мейлінше шоғырландырып, іске қосады. Қоғамның азамат мүшесі отбасыдан бастау алады, қоғам келбеті отбасыдан көрінеді. Отбасының аса маңызды әлеуметтік қызметтері – азамат тәрбиелеу, патриот қалыптастыру, болашақ жанұя игерген кемелдендіру және мемлекет заңдарын мойындап, құқықтарын сауатты пайдалана білетін қоғам мүшесін жетілдіру.

Балалар өз бойынан ата-анасының бар болмысын көрсетсе, керісінше ата-аналар да өмірінің жалғасын балаларынан көреді. Әсіресе, балаларды жас кезінен бастап тазалыққа, жинақы - ұқыптылыққа, еңбекті сүйуге және оның қадір - қасиетін түсінуге, үлкендерді, соның ішінде жасы үлкен қарттарды құрметтеуге және оларға мейіріммен қарауға, ал өзінен кішілерге қамқор болуға үйрету ежелден келе жатқан тәрбие құндылықтары болып саналады. Ата-аналар өсіріп отырған ұл – қыздарын жағымсыз қылықтардан сақтандырып отырған. Сондықтан да баланың бойынан көрінген кейбір арзымайтын кемшіліктерді дер кезінде түзеп, ескерту жасап тұрудың маңызы үлкен болған. Себебі бүгін арзымайтындай болып көрінген кішкентай қателік, ертең үлкен бір даулы мәселеге жол ашып беруі мүмкін. Ал мұның соңы жақсы нәтижеге алып келмейтіні рас [3].

Білім алуында ерекше қажеттілігі бар баланың ата-анасы баласын өз қалауынша кез – келген мектепке беруге құқылы. Сондықтан жалпы білім беретін мектепке келген денсаулық мүмкіндігі шектеулі бала өзін жақсы сезінуі үшін мектептің педагогикалық-психологиялық қолдау қызметі ата-аналармен тығыз қарым-қатынаста жұмыс жасайды.

Педагогикалық-психологиялық қолдау қызметі мамандарының жұмыс кестесінде ата-аналарға кеңес беру уақыты белгіленген. Белгіленген уақытта немесе қажеттілік туындаған уақытта ата-ана мамандардан өздерін мазалаған сұрақтарға жауап ала алады. Мәселен, баланың пәндер бойынша үлгерімі, онымен түзету сабақтарын өткізу қажеттілігі, баланың сыныптастарымен, мұғалімдермен қарым-қатынасы, сонымен қатар баланы психолого-медициналық педагогикалық комиссиядан өткізу тәртібі жайлы мағлұматтар біле алады.

Денсаулық мүмкіндігі шектеулі бала мен оның ата-анасы арасында түсіністік қарым – қатынастың болуы баланың дұрыс дамуы үшін бірден – бір алғышарттардың бірі болып табылады. Себебі отбасында қолдау көрмейтін баланың қоғамға бейімделуі қиынға соғады. Педагогикалық – психологиялық қолдау қызметінің мамандары ата-аналар үшін мынадай

кеңестерді ұсынады:

- Қорқынышты жеңуге тырысу қажет. Үрей мен өзіңіздің күшіңізге сенімсіздік емес, балаға деген махаббат және онымен әрдайым жұмыс жүргізу баланы дамытуда үлкен жетістіктерге жетуге мүмкіндік беретінін естен шығармау керек.

- Өзіңіздің балаңыздың дамуында ақау бар екенін түсініп, қабылдауға тырысыңыз. Көптеген ата-аналар баласының денсаулығында ақау барын жоққа шығарумен босқа уақыт өткізеді. Мәселені бұлай түсіну өзіңізге де, балаға да, қоршаған адамдарға да пайдасын тигізбейді. Сонымен қатар, баланың денсаулығына алаңдау салдарынан туындайтын қорқыныш, агрессия, қызбалыққы салынбау қажет.

- Балаңызбен қарым-қатынаста белсенді болыңыз. Қазіргі кезде ананың баласының дамуына көп септігін тигізетіні дәлелденген. Баланың алғашқы күндерінен бастап ана өз әрекеттерін баласының дамуына бағыттауы қажет. Ол баласымен сөйлесуі қажет, әр түрлі заттарды көрсетіп, оған баланың зейінін аударуы керек, алдын ала дәрігерден кеңес алып, баласын белсенді қимыл – қозғалыстарғы итермелеуі қажет. Яғни, баланың биологиялық қажеттіліктерін өтеп қана қоймай, онымен үнемі белсенді қарым – қатынас жасау қажет.

- Балаға қандай көмектің ең алдымен қажет екенін анықтаңыз. Міндетті түрде барлық қажетті мамандардан кеңес алу қажет. Себебі баланың денсаулығында бір мезетте әр түрлі ақаулар болуы мүмкін. Мамандардың кеңестерін мұқият орындауға қажет. Ерте берілетін көмектің нәтижелі болатынын естен шығармаңыз.

- Балаңызға деген қатынасыңызды өзгертңіз, оны ешқашан дамымайды деп ойламаңыз. Одан ештеңе шықпайды деп айтпау қажет. Баланы дамыту үшін мүмкіндік көп, барлығы сіздің шыдамдылық, жігер, күшіңізге байланысты.

- Балаңызды сол қалпында қабылдаңыз. Қай жаста болсын, ол сіздің балаңыз болып қала береді. Өз балаңызға махаббатпен қараңыз, одан тәндікнемесе зияткерлік кемшілігіне байланысты теріс айналмаңыз. Оған сіздің махаббатыңыз, қамқорлығыңыз қажет [3].

Тәжірибелі психолог мамандар бала тәрбиелеуде келесі он ережеге сүйенуге кеңес береді:

1. Баланы сүю. Оның қасында барына қуану, ол өзі қандай болса, солай қабылдау, оны қорламау, оны жәбірлемей, оны өзіне деген сенімділігінен айырмау, оны нақақтан жазаламау, оны өзіңнің сеніміңнен мақұрым етпеу, сені жақсы көруіне жағдай тудыру.

2. Баланы қорғау. Оны жаны мен тәніне қауіпті нәрселерден сақтау, тіпті-егер қажет болса-жеке мүдделеріңді құрбан етіп, басынды қатерге байлай отырып қорғау.

3. Балаға жақсы үлгі болу. Оның бойына дәстүрлі құндылықтарға деген құрмет сезімін дарыту, өзің де сол құндылықтарға сәйкес өмір сүру, балаға жауапкершілік сезіммен қарау. Балаға үй іші тату, қарттарын құрметтеп, жақсы көретін, барлық туған-туысқандармен және дос-жарандармен етене жақын әрі шынайы байланыста болатын отбасы, ошақ қасы керек. Бала адалдық, кішіпейілділік, жарастық ұялаған отбасында өмір сүруге тиіс. Ата-ананың ерлі-зайыптылық адалдықты бұзуы, көре алмаушылық, арсыздық жолмен баю, балаға қағидасыз байланыстар арқылы қандай да болсын пайда келтіру және т.б. осының бәрі елдің ертеңгі азаматының моральдық бейнесіне мейлінше ұнамсыз әсер ететін «үлгі» құрайды.

4. Баламен ойнау. Балаға қажет уақыт табу, оған қалай сөйлеп, қалай ойнау ұнаса, солай сөйлеп, солай ойнау, оның ойындарына шындап ден қою, оның ұғым-түсініктер әлеміне бейімделу.

5. Баламен бірге еңбектену. Балаң жұмысқа қатысқысы келгенде, оны демеп жіберу (үйде, бақта, бақшада). Балаң өсіңкірегенде шаруашылыққа қажетті барлық жұмыстарға қатыстырып үйрету. Қолы бос кездері мен каникул уақытында ол мектеп ұйымдастырған іс-қызмет түрлеріне қатысуға тиіс.

6. Баланың оңай болмаса да, өз бетімен өмірлік тәжірибе алуына жол қою. Бала өз басынан өткерген тәжірибені ғана мойындайды. Сенің жеке тәжірибелігің балаң үшін көп жағдайда құнсыз болып шығады. Оған өзінің жеке тәжірибесін жинақтауға мүмкіндік бер, тіпті бұл белгілі бір тәуекелмен байланысты болған күнде де солай істе. Шамадан тыс қорғаштаған,

қауіптің қай-қайсысынан да «қамсыздандырылған» бала көп жағдайда әлеуметтік мүгедекке айналады.

7. Балаға адамдық бостандықтың мүмкіндіктері мен шектерін көрсету. Ата-анасы баланың алдымен әрқайсысының дарындары мен ерекшеліктеріне сәйкес адамның жеке басының дамуы мен тұлғалануының тамаша мүмкіндіктерін ашуға тиіс. Сонымен бірге оған кез-келген адам отбасында, ұжымда және жалпы қоғамда өзінің іс-әрекеттерінің белгілі бір шектерін мойындауы және сақтауы тиіс екенін көрсету қажет (заңды ұстану және өмір салты ережелерін сақтау).

8. Баланы тіл алғыш етіп үйрету. Ата-анасы баланың мінез-құлқын қадағалап отыруға және оның іс-қылықтарын оның өзіне де, басқаларға да нұқсан келтірмейтіндей етіп бағыттап отыруға міндетті. Баланы белгіленген ережелерді сақтағаны үшін қолпаштап отырған жөн! Алайда қажет болған жағдайда жаза арқылы ережелерді құрметтетіп отыру керек.

9. Баладан пісіп-жетілу сатысына және өзіндік тәжірибесіне сәйкес шама-шарқы жететін пікірлер мен бағаларды ғана күту. Бала осынау соншама күрделі дүниеде бағдар жасап үйренгенше, оған ұзақ уақыт қажет. Оған қолыңнан келгенше көмектес, және де жинақтаған тәжірибесі мен өзінің пісіп-жетілу сатысына сәйкес өзіндік пікірін немесе қорытындысын айта алатын кезде ғана баладан оларды талап ету қажет.

10. Балаға еске түсіруге болатын құндылыққа ие әсерлерді басынан кешіруге мүмкіндік беру. Бала да, үлкендер сияқты, әсерлермен «қоректенеді», олар балаға басқа адамдардың өмір-тіршілігімен және айналадағы дүниемен танысуға мүмкіндік береді.

Денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалардың қоғамға нәтижелі бейімделуі онымен үнемі қарым-қатынаста болатын адамдарға тікелей байланысты. Баланы түзете – дамытуды жүзеге асыруда мектеп ұжымы мен ата-ананың бірлескен іс-әрекеті нәтижелі болмақ.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. «Қазақстан Республикасының білім беру және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы». – Астана, 2016.
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын іске асыру жөніндегі 2011-2015 жылдарға арналған іс – шаралар жоспары (I кезең). – Астана, 2011.
3. Хрестоматия для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья /Сост. О.Ю.Пискун, Т.В.Волошина. – Новосибирск, 2009. 20-22 б.



Қымбатты ұстаз!

British Council – Біріккен Корольдіктің мәдени қатынастарды дамытумен айналысатын жетекші халықаралық ұйымы. Мәдени қатынастар – халықаралық қатынастардың адамдар арасындағы байланысты дамытуды көздейтін құрамдас бөлігі, сондықтан олар мемлекетаралық қатынастарды толықтырады. British Council әрекеті қауіпсіз әрі өркендеген әлемді құру үшін Ұлыбритания мен басқа елдердің арасындағы сенім мен түсіністікті нығайтуға бағытталады. Өз жұмысының ауқымы мен әсері жағынан олар мәдени қатынастар саласындағы жетекші ұйым болып табылады.

Адамдарды біріктіру үшін және Ұлыбританиямен ынтымақтастыққа жаңа серіктестер тарту үшін Ұлыбританияның мәдени дәулетінің ең үздігін – ағылшын тілін, өнері мен білімін пайдаланамыз. British Council-дің 110 елдегі 191 офісінде жұмыс істейтін 7 мыңнан астам қызметкері бар.

British Council Қазақстанда 1994 жылдан бері жұмыс істеп келеді және Ұлыбритания мен Қазақстанның арасындағы екіжақты қатынастардың маңызды бөлігі болып табылады. Өз жұмысында ағылшын тілі машықтарын дамытуға, емтихан қабылдау қызметтерін ұсынуға, арнайы орта және жоғары оқу орындарының әлеуетін арттыруға және Қазақстан мен Ұлыбританияның арасында өнер саласындағы серіктестік байланыстарды нығайтуға аса мән береді.

Learn English Print – бұл ағылшын тілін үйренгісі келетін адамдарға арналған қызықты әрі білім беретін мақалалар мен жаттығулардың сериясы.

Дорогой учитель!

British Council – это ведущая международная организация Соединенного Королевства, занимающаяся развитием культурных отношений, которые в свою очередь являются компонентом международных отношений и сфокусированы на развитии связей между людьми, дополняя межгосударственные отношения.

Деятельность British Council направлена на укрепление доверия и понимания между Великобританией и другими странами для создания безопасного и процветающего мира.

В плане масштаба и воздействия их работы является ведущей организацией в области культурных отношений.

Английский язык, искусство и образование являются лучшими из культурного достояния Великобритании для объединения людей и привлечения новых партнеров для сотрудничества. British Council имеет более 7 000 сотрудников, работающих в 191 офисе в 110 странах.

British Council работает в Казахстане с 1994 года и является важной частью двухсторонних отношений между Великобританией и Казахстаном. В своей работе British Council делает упор на развитие навыков английского языка, предоставление экзаменационных услуг, повышение потенциала средне-специальных и высших учебных заведений и содействие укреплению партнерских связей между Казахстаном и Великобританией в области искусства.

Learn English Print – это серия интересных и образовательных статей и упражнений для тех, кто желает изучать английский язык.

Dear Teacher!

The British Council is the United Kingdom's international organization for cultural relations. Cultural relations is a component of international relations which focuses on developing people-to-people links and complements government-to-people and government-to-government contact.

We build trust and understanding for the UK to create a safer and more prosperous world. In terms of our reach and impact, we are the world's leading cultural relations organization.

We use English, Arts, and Education and Society – the best of the UK's great cultural assets – to bring people together and to attract partners to working with the UK. The British Council has over 7,000 staff working in 191 offices in 110 countries and territories.

The British Council has been working in Kazakhstan since 1994 and is an integral and important part of the UK's bilateral relationship with Kazakhstan. We focus on developing English language skills, providing internationally recognized examinations, increasing the capacity of vocational and higher education institutions and contributing to UK and Kazakhstani partnerships and collaboration with arts.

Learn English Print is a collection of entertaining and educational articles and exercises for people who are learning English.

**LearnEnglish Kids**

WHAT'S THE WEATHER LIKE?

Match the pictures and the phrases.

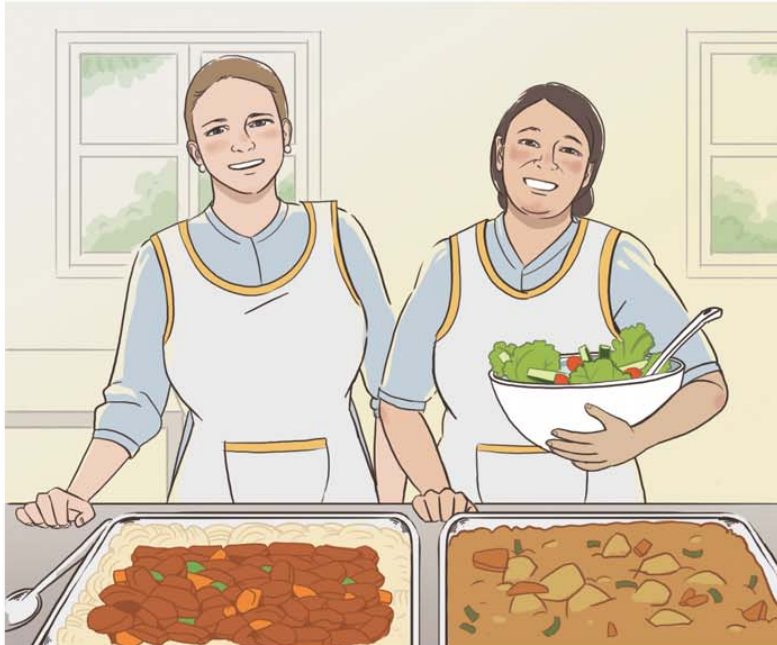
**It's sunny it's windy it's raining
it's snowing it's cloudy**

**1****2****3****4****5**

You can play this game and more online at:
www.britishcouncil.org/learnenglishkids

Answers 1. It's raining 2. It's sunny 3. It's windy
4. It's snowing 5. It's cloudy

Chips are down in the war on school dinners



Primary school children in the UK have little choice over what they eat for lunch.

A: _____ their parents pack their lunchbox or they choose from only one or two options on a hot dinner menu. B: _____ secondary schools allow students the freedom to make their own meal choices.

C: _____ this has led to problems. A 2004 survey, *School Meals in Secondary Schools in England*, showed that many schools offered unhealthy menus. D: _____ on four or five days of the week, 76% served chips and other potatoes cooked in oil, while 86% served high fat meals like burgers and chicken nuggets. And when offered such dishes, most students were picking them. 48% chose high fat main dishes, 48% chose chips or similar and 24% chose cakes or muffins. Fruit, fruit juice, vegetables and salads were the least popular choices.

In his 2005 television series, *Jamie's School Dinners*, celebrity chef Jamie Oliver began working with school cooks on providing more healthy meal options. E: _____ initial resistance from pupils and parents, the tide began to turn and Jamie's campaign was among those which led

to a general improvement in the nutritional standard of school meals.

F: _____ online systems like 'Parent Pay' give parents more control over what their children are eating at school. They can set daily spending limits and see exactly what they are buying each day.

Word of the day: Campaign

Campaign is both a noun and a verb. The noun *campaign* means an organised programme to change or influence something. A politician may have an election campaign, or a business may have a marketing campaign to advertise their products. Jamie Oliver campaigned to get children eating healthier food. *Campaign* is from French and was used more than 500 years ago to talk about military battles.

Multiple Choice

Choose the best answer.

- The article is about:
 - food served at schools.
 - Jamie Oliver.
 - what secondary school students like to eat.
- The food choices in secondary schools:
 - included packed lunch boxes.
 - contained high amounts of fat and sugar.
 - were designed by Jamie Oliver.
- School dinners have generally improved because:
 - parents resisted Jamie's campaign.
 - parents pack lunchboxes.
 - a number of steps have been taken to improve the school dinner system.

Linking

The following linking devices all come from the article. Can you put them in the correct place?

- More recently,
- In the past,
- However,
- Despite
- Either
- For example,

Vocabulary

Look in the article to find synonyms (words with similar meanings) for these words. There is one word per paragraph.

- select
- choosing
- opposition
- consuming

Fun Corner: Eat more vegetables.

Vocabulary: a) choose; b) picking; c) resistance; d) eating

Linking: A/e/b/c/b/D/f/E/d/f/a.

Multiple Choice: 1a), 2b), 3c)

Solutions

Fun Corner

Fill in the letter that matches the number to break the code and find some healthy advice.

1	6	4		2	5	7	1		3	1	8	1	4	6	9	10	1	11
---	---	---	--	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---	---	----	---	----

E	M	V	T	O	A	R	G	B	L	S
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

For more fun activities to help you learn English
visit www.britishcouncil.org/learnenglish

© British Council 2012

Reading skills practice: A lost dog



Read the poster and then do the exercises to practise your reading skills.

Preparation

Write the animals in the correct groups.

cat dog tiger lion rabbit elephant

Pets	Wild animals

LOST DOG

Sherry

3 years old, male

Help us find our dog. Lost in Central Park near Blue Lake Café on Monday 10th June at 4pm.

€500 Reward for safe return

012 6554 7862

012 6554 7862

012 6554 7862

012 6554 7862

012 6554 7862

012 6554 7862

012 6554 7862

012 6554 7862

012 6554 7862

012 6554 7862

1. Check your understanding: true or false

Circle *True* or *False* for these sentences.

1. The dog is lost.	True	False
2. The dog's name is Sherry.	True	False
3. The dog is a female.	True	False
4. The dog was lost on Monday morning.	True	False
5. The dog was lost in Central Park.	True	False
6. There is a reward for finding the dog.	True	False

2. Check your understanding: gap fill

Complete the lost dog report.

LOST DOG REPORT

Dog's name:

Age:

Date dog was lost:

Time dog was lost:

Place dog was lost:

Money offered for finding dog (Euros):

3. Check your understanding: error correction

Correct and write these sentences on the line.

1. The dog is called Berry.	
2. The dog is five years old.	
3. The dog was lost on Tuesday.	
4. Sherry is a female dog.	
5. Sherry was lost on 10 th July.	
6. Sherry was in Central Café.	

Discussion

Do you have any pets?
What pets would you like?

1. The dog is called Sherry.
2. The dog is three years old.
3. The dog was lost on Monday.
4. Sherry is a male dog.
5. Sherry was lost on 10th June.
6. Sherry was in Central Park.
7. There is a reward for finding the dog.
8. The dog was lost on Monday morning.
9. The dog was lost in Central Park.
10. There is a reward for finding the dog (Euros): 500.

1. Check your understanding: true or false
2. Check your understanding: gap fill
3. Check your understanding: error correction
4. False
5. True
6. True

Pets	cat	dog	tiger	rabbit	elephant
Wild animals	lion	elephant	cat	dog	tiger

Answers

Абдықалықов Қожанасыриден	п.ғ.к., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ басқару және білім сапасы кафедрасының аға оқытушысы
Аймұханова Айжан Бауыржановна	Қарағанды қ. «№27 ЖББОМ» КММ мұғалім-дефектологі
Алшынбекова Гульназия Канагатовна	б.ғ.к., Е.А.Бөкетов ат. Қар ҚарМУ-дың дефектология кафедрасының доценті
Ахметкаримова Кульбаршин Сайрановна	п.ғ.к., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ басқару және білім сапасы кафедрасының аға оқытушысы
Ашимханова Гульбану Сериковна	п.ғ.магистрі, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті дефектология кафедрасының аға оқытушысы
Аштаев Тілеш Бейсенбаевич	Қарағанды облысы, Жаңаарқа аудандық білім бөлімінің басшысы
Бигельдинова Бақытжан Нағизхановна	«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ басқару және білім сапасы кафедрасының аға оқытушысы
Боброва Валентина Владимировна	п.ғ.к., Е.А.Бөкетов ат. ҚарМУ-дың дефектология кафедрасының доценті
Валькович Ольга Федоровна	Минск қ., №208 МББҰ мұғалім-дефектологы, Беларусь Республикасы
Даупбаева Клара Токеновна	Қарағанды қ. «№27 ЖББОМ» КММ директоры
Заркенова Ляззат Сембаевна	Е.А.Бөкетов ат. ҚарМУ-дың дефектология кафедрасының аға оқытушысы, Қарағанды
Зейнуллина Сандугаш Хужаназаровна	«Қарағанды облыстық тірек-қозғалыс аппараты ақауы бар балаларға арналған мектеп-интернаты» КММ география пәні мұғалімі
Ильина Нина Федоровна	п.ғ.д., доцент, РФ жалпы білім беру құрметті қызметкері, «Краснояр өлкелік ББҚБА және КҚДИ» өлкелік мемлекеттік қосымша кәсіби білім беру мекемесі ғылыми-әдістемелік бөлімнің меңгерушісі, Красноярск қ., Ресей Федерациясы
Ильясова Баян Игсиновна	Е.А.Бөкетов ат. ҚарМУ-дың дефектология кафедрасының аға оқытушысы, Қарағанды қ.
Қағазбаев Жаңбырбай Ахметович	Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті ағылшын тілі және лингводидактика кафедрасының оқытушысы, доцент
Крекешева Жанар Калиуллаевна	«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ академиялық бөлімінің жетекші маманы
Кударина Асель Сейдығалиевна	п.ғ.магистрі, Е.А.Бөкетов ат. ҚарМУ-дың дефектология кафедрасының аға оқытушысы
Кушнир Марина Петровна	п.ғ.к., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ мектепке дейінгі тәрбие және бастауыш білім беру кафедрасының меңгерушісі
Майбасова Умит Амандыковна	«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ мектепке дейінгі тәрбие және бастауыш білім беру кафедрасының аға оқытушысы
Мырзахметова Әсел Жанатқызы	т.ғ.к., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ басқару және білім сапасы кафедрасының аға оқытушысы
Нурсеитов Данияр Файзуллович	Магистр, Павлодар қ. химия-биология бағытындағы «Назарбаев Зияткерлік мектебі» дене шынықтыру пәнінің мұғалімі
Носова Галина Петровна	Қарағанды қ. КМҚК № 53 «Алмагүл» балабақшасы лекотека жетекшісі
Омар Бақыт Сәрсенбайқызы	Қарағанды қ. КМҚК № 53 «Алмагүл» балабақшасы директоры
Омаргазин Руслан Бисембиевич	С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті философия кафедрасының доценті, Астана қ.
Рауандина Рысжан Зейтиновна	Қарағанды қ. «№27 ЖББОМ» КММ мұғалім-логопеді
Садық Алмагүл Төлеуқызы	Қарағанды қ. Дамуында кемістіктері бар балаларға арналған «Үміт» облыстық оңалту орталығы КММ мұғалім-логопеді
Сакаева Альфина Нигаматзяновна	п.ғ.к., «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ басқару және білім сапасы кафедрасының меңгерушісі
Тажикенова Меруерт Бейбитовна	КМҚК «№7 «Жұлдыз» балабақшасының мұғалім-логопеді, Қарағанды қ.
Тажиаева Эльмира Рахымжанқызы	Білім беру магистрі, Е.А.Бөкетов ат. ҚарМУ-дың ағылшын тілі және лингводидактика кафедрасының аға оқытушысы
Филинова Наталья Анатольевна	«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ басқару және білім сапасы кафедрасының аға оқытушысы
Чумакова Ольга Федоровна	Қарағанды қ. «№27 ЖББОМ» КММ Инклюзивті білім беру ресурстық орталығының жетекшісі
Шакаримова Құралай Қалымқожақызы	педагогика магистрі, С. Аманжолов ат. Шығыс Қазақстан мемлекеттік университеті педагогикалық білім және менеджмент кафедрасының аға оқытушысы, Өскемен қ.
Штефан Кель	Неміс айырбастау академиялық қызметінің лекторы, Росток мемлекеттік университеті, Росток қ., Германия
Яковенко Ирина Валерьевна	Е.А.Бөкетов ат. ҚарМУ-дың магистранты Қарағанды қ.

Абдикалыков Кожанасиридин	к.п.н., старший преподаватель кафедры управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Аймуханова Айжан Бауыржановна	Учитель-дефектолог СОШ №27 г.Караганды
Алшынбекова Гульnazия Канагатовна	к.б.н., доцент кафедры дефектологии КарГУ им. академика Е.А. Букетова
Ахметкаримова Кульбаршин Сайрановна	к.п.н., старший преподаватель кафедры управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Ашимханова Гульбану Сериковна	старший преподаватель кафедры дефектологии КарГУ им. академика Е.А. Букетова, магистр п.н.
Аштаев Тілеш Бейсенбаевич	Начальник Жанааркинского районного отдела образования Карагандинской области
Бигельдинова Бакытжан Нағизхановна	старший преподаватель кафедры управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Боброва Валентина Владимировна	к.п.н., доцент кафедры дефектологии КарГУ им. академика Е.А. Букетова
Валькович Ольга Федоровна	учитель-дефектолог ГУО «СШ № 208» г. Минск, Республика Беларусь
Даупбаева Клара Токеновна	Директор КГУ «Общеобразовательная средняя школа №27», г. Караганды
Заркенова Ляззат Сембаевна	старший преподаватель кафедры дефектологии КарГУ им. академика Е.А.Букетова, Караганды
Зейнуллина Сандұғаш Хужаназаровна	учитель географии КГУ «Карагандинская областная школа-интернат для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата» управления образования Карагандинской области
Ильина Нина Федоровна	д.п.н., заведующая научно-методическим отделом, доцент, Почетный работник общего образования Российской Федерации, Краевое государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск, Российская Федерация
Ильясова Баян Игсиновна	старший преподаватель кафедры дефектологии КарГУ им. академика Е.А.Букетова
Кагазбаев Жанбырбай Ахметович	Доцент, преподаватель кафедры английского языка и лингводидактики КарГУ им. академика Е.А. Букетова
Крекешева Жанар Калиуллаевна	ведущий специалист академического отдела филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Кударина Асель Сейдығалиевна	магистр п.н., старший преподаватель кафедры дефектологии КарГУ им. академика Е.А. Букетова
Кушнир Марина Петровна	к.п.н., заведующая кафедрой дошкольного воспитания и начального обучения филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Майбасова Умит Амандыковна	старший преподаватель кафедры дошкольного воспитания и начального обучения филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Мырзахметова Асель Жанатовна	к.и.н., старший преподаватель кафедры управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Нурсеитов Данияр Файзуллович	Учитель физической культуры/ магистр «Назарбаев Интеллектуальная школа» химико-биологического направления г. Павлодар
Носова Галина Петровна	Руководитель лекотеки КГКП я/с №53 «Алмагуль» г. Караганды
Омар Бахыт Сарсенбаевна	Директор КГГП я/с № 53 «Алмагуль» г. Караганды
Омаргазин Руслан Бисембиевич	Доцент кафедры философии Казахского аграрно-технического университета им. С.Сейфуллина, г. Астана
Рауандина Рысжан Зейтиновна	учитель-логопед СОШ №27 г.Караганды
Садық Алмагүл Төлеуқызы	Учитель-логопед КГУ Областной реабилитационный центр «Үміт» для детей с проблемами в развитии г.Караганды
Сакаева Альфина Нигаматзяновна	к.п.н., заведующая кафедрой управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Тажикенова Меруерт Бейбитовна	учитель-логопед ГККП «Детсад № 7 «Жұлдыз» г. Караганды
Тажибоева Эльмира Рахымжановна	магистр образования, старший преподаватель кафедры английского языка и лингводидактики КарГУ им. академика Е.А.Букетова
Филинова Наталья Анатольевна	старший преподаватель кафедры управления и качества образования филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Чумакова Ольга Федоровна	Руководитель Ресурсного центра инклюзивного образования, КГУ «ОСШ №27», г. Караганды
Шакаримова Куралай Калымкожановна	магистр педагогики, ст.преподаватель кафедры педагогического образования и менеджмента Восточно-Казахстанского Государственного университета им.С.Аманжолова, г. Усть-Каменогорск
Штефан Кель	Лектор Немецкой академической службы по обмену, Ростокский государственный университет, г. Росток, Германия
Яковенко Ирина Валерьевна	Магистрант КарГУ им. Е.А. Букетова