

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Министерство образования и науки Республики Казахстан

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



Орта білім беру ұйымдарында білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдауды мониторингілеу қорытындылары бойынша әдістемелік ұсынымдар

Методические рекомендации по итогам проведения мониторинга по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в организациях среднего образования

Нұр-Сұлтан

2021

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2021 жылғы 22 қарашадағы № 19 хаттама)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 19 от 22 ноября 2021 года)

Орта білім беру ұйымдарында білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдауды мониторингілеу қорытындылары бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2021. – 2136 б.

Методические рекомендации по итогам проведения мониторинга по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в организациях среднего образования. – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2021. – 2136 с.

Оқу құралы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметін ұйымдастыруда, барлық білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыруда, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың әлеуметтену және әлеуметтік бейімделу сапасын арттыруда, мектеп қоғамдастығында инклюзивті мәдениетті дамытуда еліміздің педагогтеріне тиімді оқу-әдістемелік қолдау көрсету мақсатында ұсынымдар ұсынады.

Әдістемелік ұсынымдар жалпы білім беретін мектеп басшыларына, әдіскерлерге, білім басқармалары мен бөлімдерінің мамандарына арналған.

В пособии предлагаются методические рекомендации с целью оказания действенной учебно-методической поддержки педагогам страны в организации службы психолого-педагогического сопровождения, в удовлетворении разнообразных потребностей всех обучающихся, повышении качества социализации и социальной адаптации детей с ООП, развитии инклюзивной культуры в школьном сообществе.

Методические рекомендации предназначены руководству и педагогам общеобразовательных школ, методистам, специалистам отделов и управлений образования.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2021
Национальная академия
образования им. И. Алтынсарина, 2021

Введение

Важнейшим педагогическим условием реализации личностно ориентированного образования является обеспечение целостного единства социума школы, приверженность всех участников образовательного процесса идеям инклюзии.

Поскольку центром образовательного процесса при этом выступают личность обучающегося и ее потребности, то главной задачей личностно ориентированного педагогического обеспечения инклюзивного образования является создание условий для максимального раскрытия потенциала личности с учетом способностей и потребностей.

Получение образования детьми с особыми образовательными потребностями (ООП) является основным условием их успешной социализации, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Основная задача, стоящая перед государством и обществом в отношении таких детей, – создание условий и оказание помощи в получении образовательных и специальных социальных услуг с целью дальнейшей социальной реабилитации и адаптации в обществе.

Процессы внедрения инклюзивного образования носят комплексный характер и предусматривают участие в них государственных структур, родительской общественности, семьи, органов и организаций образования, а также неправительственного сектора. Важным этапом этих процессов должна быть предусмотрена гармонизация нормативных правовых актов в области общего образования [1].

26 июня 2021 года президент страны К.К. Токаев подписал Закон «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования», в соответствии с которым с сентября 2022 года внедряется государственный образовательный заказ на специальную психолого-педагогическую поддержку, регулируется деятельность служб психолого-педагогического сопровождения, повышается ответственность руководителей организаций образования за создание условий для обучения детей с ООП [2].

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся является обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса, актуальность которого особенно обострилась при дистанционном обучении в период пандемии COVID-19.

При экстренном переходе на дистанционное обучение недостаточно внимания было уделено вопросам психоэмоционального состояния и физического развития школьников.

Действующие нормативные документы по психолого-педагогической поддержке ориентированы в основном на детей с ООП, обусловленными состоянием здоровья.

При этом центр поддержки следует переносить на барьеры, создаваемые окружением индивида, социумом или семьей и формировать у них иное отношение к человеку – в рамках социальной модели.

Актуальность проблемы определяется противоречием между необходимостью психолого-педагогического сопровождения в школе и отсутствием эффективных научно-обоснованных рекомендаций в этом направлении.

Вследствие назревшей необходимости по заказу Министерства образования и науки Центром инклюзивного образования НАО им. И. Алтынсарина было проведено исследование системы психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательных школах, включая широкие виды поддержки (выявление детей, нуждающихся в организации индивидуального образовательного маршрута; оказание коррекционно-развивающей помощи, психолого-педагогическое сопровождение реализации индивидуальных учебных планов и индивидуальных программ и др.).

Целью исследования являлось выявление психолого-педагогических условий эффективности образовательного процесса в условиях инклюзии, удовлетворенности педагогов, обучающихся, родителей и других участников образовательного процесса качеством инклюзивной образовательной среды.

В качестве объектов исследования были определены обучающиеся 5 и 9-х классов и их родители; педагоги, работающие с детьми с ООП, администрация школ, специалисты школьных служб психолого-педагогического сопровождения. Для достижения данной цели был выполнен ряд важных задач, среди которых: разработка методологии исследования, проведение пилотного исследования в одном регионе и корректировка инструментария, полевые исследования, проведение сбора и обработки данных, анализ полученных результатов, разработка методических рекомендаций.

Анкетирование в формате Google Forms проводилось среди руководителей и педагогов школ и специалистов КППК во всех 17 регионах страны. В ходе опроса приняли участие 3 496 директоров школ, 142 626 педагогов, и 2 988 специалистов КППК из 14 областей и 3 городов республиканского значения. Общее количество участников опроса составило 149 110 респондентов.

Полевые исследования проводились в 8 регионах страны: Атырауская, Кызылординская, Восточно-Казахстанская, Акмолинская, Карагандинская области, города Нур-Султан, Алматы и Шымкент. Отбор регионов проводился с учетом географического и административного деления страны и включением 3 городов республиканского значения.

В процессе выборки школ для полевого исследования применен принцип случайного отбора из существующих списков школ в Национальной образовательной базе данных. С помощью генератора случайных чисел, по списку каждой категории организаций образования, были отобраны школы для участия в исследовании. Таким образом, в 8 регионах было отобрано 30 школ: в 5 областях – по 4 (2 – городские и 2 – сельские), в городах Алматы и Шымкент – по 3 школы, Нур-Султан – 4 школы.

Исследование в регионах проводилось в строгом соответствии с разработанной методологией и алгоритмом проведения полевого исследования, а также с соблюдением строгих санитарно-эпидемиологических мер (физическое дистанцирование и использование средств индивидуальной защиты и др.), в соответствии с Постановлением Главного государственного санитарного врача РК № 36 от 25 августа 2021 года № 36.

В каждой школе исследование включало такие виды работ, как интервью с администрацией школ, анкетирование обучающихся 5-х и 9-х классов, их родителей, педагогов, посещение уроков в данных классах, интервью с педагогами и специалистами службы психолого-педагогического сопровождения школы, с классными руководителями, изучение документации школы по внедрению инклюзивного образования, заполнение листа оценки образовательной среды по ключевым параметрам (SACERS) на основании обследования пространства школы с эргономическим подходом.

В ходе полевого исследования в 30 школах приняли участие 30 директоров школ, 531 педагог, 109 специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, 1096 обучающихся 5-х и 9-х классов и 953 родителя.

На основании результатов мониторинга представлены методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в инклюзивной среде и модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся в организациях среднего образования.

Данная работа должна оказать действенную учебно-методическую поддержку для руководителей и методистов управлений и отделов образования, администрации и педагогов школ в организации службы психолого-педагогического сопровождения, в удовлетворении разнообразных потребностей всех обучающихся, повышении качества социализации и социальной адаптации детей с ООП, способствовать развитию инклюзивной культуры в школьном сообществе.

1. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наряду с анкетированием с открытыми и закрытыми вопросами в исследовании использован *полуструктурированный формат интервью*, в котором заранее определены вопросы для получения качественных данных. Для проведения интервью исследовательская группа провела личные встречи с участниками исследования на базе школ, отобранных случайным образом.

Преимуществами данного метода является возможность получения экспертных глубинных мнений респондентов по вопросам исследования.

Для обеспечения анонимности и в то же время информативности данных об авторах высказываний, которые приводятся ниже, указывается категория каждого респондента, принявшего участие в интервью:

- Категория 1 – Директора школ (пр-р, «Респондент 1.1», «Респондент 1.2»);
- Категория 2 – Учителя-предметники (пр-р, «Респондент 2.1», «Респондент 2.2»);
- Категория 3 – Классные руководители (пр-р, «Респондент 3.1», Респондент 3.2»);
- Категория 4 – Специальные педагоги (пр-р, «Респондент 4.1», «Респондент 4.2»).

1.1. РЕЗУЛЬТАТЫ ИНТЕРВЬЮ С РУКОВОДИТЕЛЯМИ ШКОЛ

Структура полуструктурированного интервью для директоров школ включает 14 вопросов по следующим аспектам:

- практика осуществления инклюзивного подхода (адаптированная учебная программа, выявление, поддержка, мониторинг развития детей с ООП, работа с родителями и др.) – 6 вопрос;
- понимание и принятие инклюзии - 2 вопроса;
- мониторинг трудоустройства выпускников с ООП, школа и семья – 2 вопроса;
- поддержка педагогов, работающих с детьми с ООП – 2 вопроса;
- оценка реализации инклюзивного образования и предложения по улучшению – 2 вопроса.

При анализе качественных данных, собранных посредством интервью, использованы следующие техники кодирования:

- открытое кодирование, первичная организация сырых данных;
- осевое кодирование, соединение и связывание категорий кодов.

Были использованы следующие методы интерпретации качественных данных:

1. полное прочтение текста и «сортировка» на фрагменты по определенным темам на основе часто используемых слов и фраз респондентов;

2. сравнение результатов интервью с результатами обзора литературы и обсуждение различий между ними;
3. первичное кодирование (объединение единиц анализа текста в более общую категорию или класс с кратким ёмким названием);
4. укрупнение комментариев и сокращение текста за счет исключения ненужной информации;
5. выборка нескольких отрывков из текста, необходимых для дальнейшего анализа.

В исследовании «Мониторинг психолого-педагогического сопровождения обучающихся в организациях среднего образования» приняло участие 30 директоров школ 8 регионов страны (города Нур-Султан, Алматы, Шымкент, Акмолинская, Карагандинская, Атырауская, Кызылординская и Восточно-Казахстанская области), в том числе 10 респондентов из сельской местности.

Ответы руководителей школ на 1-й вопрос интервью «Как Ваша школа развивает инклюзивный подход для удовлетворения различных потребностей обучающихся?», исходя из их частотности, можно распределить на несколько вариантов.

Наибольшая доля респондентов ответили, что инклюзивный подход в их школе реализуется через обеспечение специальных материально-технических условий и кадровых ресурсов для безбарьерного доступа детей с ООП к образовательным услугам (**30%**).

Следующим по частоте упоминания участниками исследования зафиксирован вариант ответа «психологическое сопровождение, работа по индивидуальной программе, методическая поддержка учителей-предметников» (**23,3%**).

Важным направлением деятельности в продвижении инклюзивного подхода **13,3%** директоров школ отметили «оказание психолого-педагогической поддержки детям с ООП». Столько же респондентов указали, что для удовлетворения различных потребностей обучающихся их школа способствует повышению квалификации педагогов, вовлеченных в работу с ребенком с ООП в условиях инклюзивного образования, а также формированию положительного общественного мнения об инклюзивном образовании, в том числе через социальные сети.

Наличие специальных классов с коррекционно-развивающим обучением отметили **3,3%** директоров школ, **10%** – личностно-ориентированный подход в обучении.

В целом из ответов руководителей школ можно сделать вывод о том, что в школах проводится определенная работа по осуществлению инклюзивного подхода в обучении с пониманием важности создания не только технических условий для беспрепятственного доступа детей с ООП в организации

*Как Ваша школа
развивает
инклюзивный подход
для удовлетворения
различных
потребностей
обучающихся?*

образования, но и специфики учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом возможностей и потребностей ребенка.

Вместе с тем лишь **6,7%** респондентов отметили, что психолого-педагогическое сопровождение оказывается не только детям с нарушениями здоровья, но и всем обучающимся в учебно-воспитательном процессе.

«Совместная работа с родителями детей с ООП и их психолого-педагогическое сопровождение» (консультирование, организацию школ для родителей, семейных клубов и др.) прозвучали в высказывании только двух респондентов (**6,7%**) (Рисунок 1)



Рисунок 1. О развитии инклюзивного подхода для удовлетворения различных потребностей обучающихся, %

Как школа развивает инклюзивный подход в обучении

- Регулярный мониторинг, курсовая подготовка педагогов, выявление барьеров и трудностей, с которыми сталкиваются дети с ООП и решение данных проблем в рамках школы, поиск педагогических подходов (Респондент 1.10).
- Созданы условия для детей с ООП, безбарьерная среда (лифт, пандус, кнопка вызова). Есть специалисты: логопед, дефектолог, психолог, педагог-ассистент (Респондент 1.1).

Как школа развивает инклюзивный подход в обучении (продолжение)

- Все дети имеют право на образование с учетом их потребностей. Работает СППС, ведется коллективная работа (Респондент 1.7).
- Для развития инклюзивного подхода в нашей школе предпринимаются следующие мероприятия: оборудован специальный кабинет для инклюзивного обучения; осуществляют работу педагог-логопед, педагог-психолог и педагог-ассистент (Респондент 1.15).
- Удовлетворение различных образовательных потребностей детей (специальных, учебных, творческих, социальных, в т. ч. и коммуникативных). Все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе (Респондент 1.20).
- Создаем условия для детей с учетом их потребностей, оказывается психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП (Респондент 1.28).
- На каждом уроке используются игровые методы, тренинги, коррекционно-развивающий урок с разминкой (Респондент 1.29).
- Повышение квалификации учителей, специальных педагогов по психолого-педагогическим аспектам инклюзивного образования, профессиональная переподготовка, совместная работа с родителями (Респондент 1.27).
- Плановое повышение квалификации педагогов, обучение в обычном классе, индивидуальные консультации с психологом, возможность реализовать свои способности в различных конкурсах, участие в кружках и секциях, психолого-педагогическое сопровождение родителей (Респондент 1.22).
- Создается оптимальное психолого-педагогическое условие для усвоения детьми с ООП соответствующих программ. Ученики обучаются по адаптированным общеобразовательным программам, по учебникам для общеобразовательных школ, используется личностно-ориентированный подход (Респондент 1.6).
- Использование различных методик, индивидуальный подход к каждому ребенку, работает служба психолого-педагогической поддержки (Респондент 1.12).
- В школе с 2013 г. осуществляется деятельность классов с коррекционно-развивающим обучением. С 2019 года функционирует КПИ (кабинет поддержки инклюзии). Эти способы обучения способствуют решению проблем социальной адаптации (Респондент 1.13).
- Курсы ПК, семинары, освещение в соц. сетях (Респондент 1.3).
- Благоприятные условия для всех детей, учитываются пожелания детей, родителей и педагогов. Современная школа-слушающая школа, где образование ориентировано на ученика (Респондент 1.8).

Источник: Результаты опроса директоров школ

Ответы на вопрос о том, что необходимо для обеспечения готовности школы к приему детей с ООП, коррелируют с высказываниями респондентов касательно предыдущего вопроса. Так, **60%** директоров школ - участников исследования

Что необходимо для готовности школы к приему детей с ООП?

сообщили, что для готовности к обучению детей в условиях инклюзивного образования необходимы, прежде всего, материально-технические (МТБ и оснащение) и кадровые ресурсы (специалисты).

Повышение квалификации педагогов по проблемам обучения и воспитания детей с ООП в условиях инклюзии считают важным **26,7%** респондентов. Наличие методических ресурсов, необходимых для обеспечения инклюзивной практики (учебники, УМК, дидактические пособия для педагогов, адаптированные учебные программы и др.), является актуальным, по мнению **10%** руководителей школ.

Из общего числа респондентов **3,3%** респондентов отметили необходимость учета диагноза обучающихся в учебно-образовательном процессе, что демонстрирует их *приверженность к медицинскому подходу* в обучении детей с особыми образовательными потребностями. При этом процесс включения детей с ограниченными возможностями в общую образовательную среду соответствует социальной модели понимания инвалидности, подразумевая гибкость образовательной системы и возможность подстроить ее под ребенка.

Это обусловлено переориентацией общества на развитие и формирование личностных качеств человека. Для XXI столетия характерно понимание, что только самореализация личности является основной целью любого социального развития. Эти изменения в общественном сознании вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной практикой. К ним можно отнести, в частности, понятие «инклюзивное образование».

ЮНЕСКО дала наиболее универсальное определение инклюзивного образования как целостного феномена, предполагающего равный доступ к качественному образованию всех детей без исключения [3].

Историю обучения детей с особенностями развития в школе можно условно разбить на следующие этапы. С начала до середины 60-х годов XX века — «медицинская модель», которая вела к изоляции людей с нарушениями здоровья. С середины 60-х до середины 80-х годов — «модель нормализации», интегрирующая людей с ограниченными возможностями в общественную жизнь. С середины 80-х годов XX века до настоящего времени — «модель включения», т.е. инклюзия [4] (Рисунок 2).

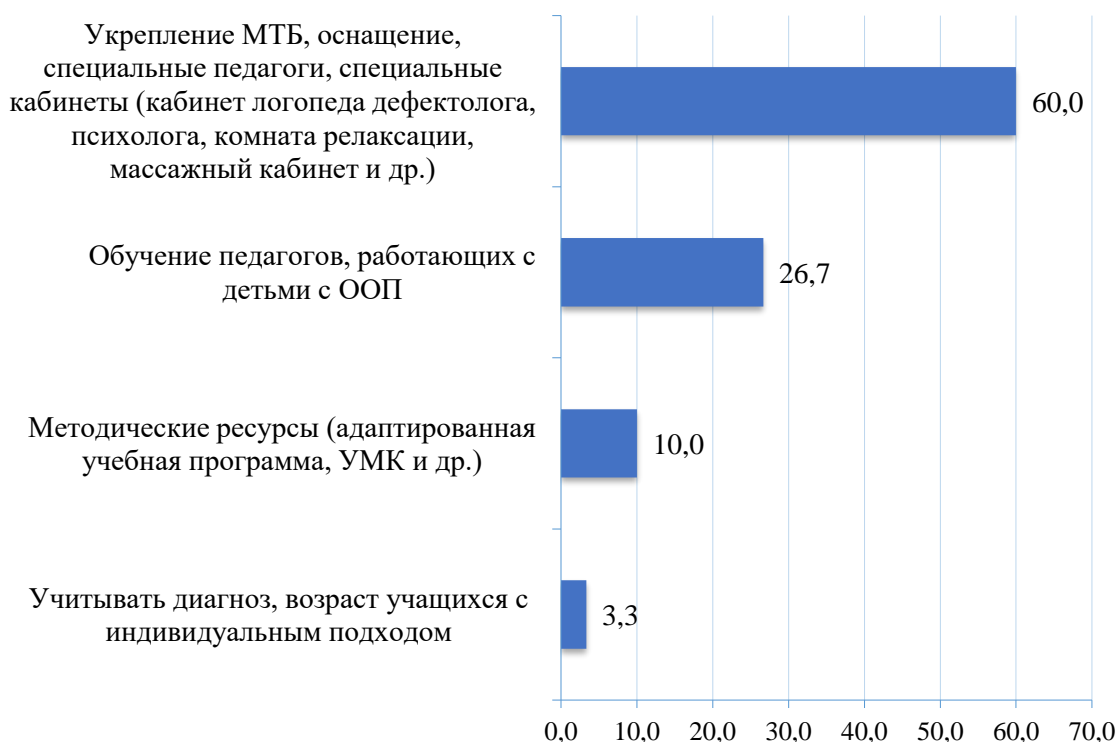


Рисунок 2. Условия готовности школ к инклюзивному образованию

Закон РК «Об образовании» определяет «специальные условия для получения образования» как условия, включающие учебные, а также специальные, индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы и методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ лицами с ООП, а также детьми с ограниченными возможностями. В целом с данным нормативным определением совпадают нижеприведенные высказывания респондентов о необходимых условиях для готовности школ к приему детей с ООП.

Условия для готовности школы к приему детей с ООП

- *Подготовить школьное сообщество (создать толерантную среду среди учащихся, родителей, педагогов) (Респондент 1.20).*
- *Обеспечить специальную подготовку педагогического коллектива, технического персонала к работе в режиме инклюзивного и интегрированного образования (через специальные курсы повышения квалификации, семинары, консультации (Респондент 1.2).*

Условия для готовности школы к приему детей с ООП (продолжение)

- Создать безбарьерную архитектурную среду и доступность объектов через материально-техническое оснащение (школьное оборудование, классы, коридоры, столовая, раздевалка, санитарно-гигиенические комнаты, спортзал и др. (Респондент 1.30).
- Подготовить типовые и адаптивные образовательные программы, программы дополнительного образования (Респондент 1.27).
- Специалистам службы психолого-педагогического сопровождения провести первичную диагностику уровня образовательных возможностей каждого вновь прибывшего ребенка, обсудить результаты и выработать индивидуальный маршрут развития на определенный период, опираясь на потенциал ребенка; разработать рекомендации для всех участников УВП (учителям-предметникам, преподавателям дополнительного образования, родителям, детям)(Респондент 1.4).
- В системе мониторингового контроля отслеживать уровень учебных и других достижений обучающихся, при необходимости корректировать индивидуальные маршруты их развития (Респондент 1.7).
- На постоянной основе расширять возможности материально-технического, методического оснащения, повышать уровень мастерства педагогов в области инклюзивного и профессионального образования (Респондент 1.11).
- У нас в коллективе только 2 учителя прошли соответствующие курсы, поэтому необходима методическая поддержка. С точки зрения МТБ наша школа полностью оснащена. Для психолого-педагогической поддержки детей с ООП нужны специалисты, введенные в штат: педагог-ассистент, педагог-логопед и др. Тогда эта работа будет более профессиональной (Респондент 1.15).
- Научно-методическая основа, НПА, учебно-методическая база, кадровая, материально-техническая база (Респондент 1.18).
- Взаимодействие со специальными педагогами, оснащение кабинетов, методическая база (Респондент 1.29).
- Обучение педагогов, работающих с детьми с ООП, укрепление МТБ, разъяснительная работа (Респондент 1.23).

Источник: Результаты опроса директоров школ

Исследование показало, что более **50%** участников опроса имеют широкое понятие «лица (дети) с ООП». Так, к лицам с ООП 16 из 30 респондентов относят детей с нарушениями здоровья, поведенческими или эмоциональными проблемами; детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, детей из неблагополучных семей, детей-мигрантов и др.

Какие группы детей Вы относите к детям с ООП?

«Дети-инвалиды, дети-сироты, дети, испытывающие постоянные или временные трудности в получении образования вследствие нарушений» (Респондент 1.11)

«Инвалидность, одаренность, этнические переселенцы, сироты» Респондент 1.4)

«Нарушение психофизического развития, поведенческие и эмоциональные проблемы, неблагоприятные условия жизни (социальные, психологические, экономические, лингвистические)» (Респондент 1.11)

«Дети, имеющие психофизические нарушения, эмоциональные расстройства, из социально неблагополучных семей; дети, оставшиеся без попечения родителей» (Респондентов 1.6)

«Дети с нарушениями здоровья, дети-оралманы, дети из малообеспеченных семей» (Респондент 1.16)

Дети с ООП: с ограниченными возможностями (интеллектуальные нарушения, нарушения речи, зрения, слуха и т.д.), дети с трудностями в обучении, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации, мигранты, сироты, одаренные и др. (Респондент 1.18)

Дети, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, и нуждающиеся в специальных общеобразовательных программах (Респондент 1.13)

С нарушениями эмоционально-волевой сферы, с нарушениями речи, интеллектуальными нарушениями, с нарушением опорно-двигательного аппарата и др. (Респондент 1.19)

Одиночное высказывание или субъективное мнение индивида само по себе еще не может служить достаточной основой для анализа. В этой связи обратимся к другим источникам информации для сопоставления суждений или интерпретаций по исследуемому вопросу.

В целом из ответов первых руководителей школ можно заключить, что у большинства педагогических коллективов имеется правильное понимание «лиц (детей) с ООП» в соответствии с международными подходами (Рисунок 3).



Рисунок 3. Категории детей с ООП [5]

В Международном стандарте классификации образования дано определение лиц с ООП, которое было заимствовано странами-членами ОЭСР: «Особые образовательные потребности лиц определяются необходимостью предоставления дополнительных общественных и/или частных ресурсов для получения образования». Данный ресурсный подход к определению ООП сводит воедино обучающихся с разнообразным спектром трудностей, возникающих при обучении. В большинстве стран, согласно рекомендациям ОЭСР, исходя из объективных причин неудач в образовании, используется категориальная система трех групп детей в соответствии с их особыми потребностями.

К *первой группе* относятся дети с нарушениями психофизического развития: нарушениями слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами.

Во *вторую группу* входят дети со специфическими трудностями в обучении, поведенческими и эмоциональными проблемами. Специфические трудности отмечаются у обучающихся с сохранным интеллектом и проявляются в усвоении отдельных учебных навыков: письма, чтения или счета (дисграфия, дислексия, дискалькулия др.). Эти трудности, как правило, носят временный характер и преодолеваются при условии оказания им помощи специалистов. Поведенческие и эмоциональные проблемы могут быть вследствие особых проблем развития (синдром гиперактивности и дефицита внимания, негрубые расстройства аутистического спектра и пр.), а также неблагоприятных психологических факторов (нарушений воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношений), что приводит к различным трудностям общения со сверстниками и педагогами (робость, пассивность, замкнутость или конфликтность, непослушание, агрессивность).

Третья группа объединяет обучающихся, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности. Сюда можно отнести микросоциальную и педагогическую запущенность детей из малообеспеченных семей, семей, не уделяющих должного внимания воспитанию и развитию детей, семей социального риска (родителей с алкоголизмом, наркоманией и пр.), а также детей, испытывающих трудности адаптации к местному социуму (беженцы, мигранты, оралманы), или плохо понимающих и неговорящих на языке обучения в школе и др.

Выделение этих групп обучающихся, имеющих различные образовательные потребности, позволяет школе не упустить из поля своего зрения ни одного обучающегося, имеющего трудности в обучении, чем бы они не были вызваны.

Педагогам важно понять, что обучающийся с ООП – это не только и не столько ученик с нарушениями психофизического развития, а любой обучающийся, испытывающий трудности в обучении.

Следует отметить, что имеющийся понятийный аппарат инклюзивного образования в законодательстве РК свидетельствует о том, что образовательная политика страны развивается в соответствии с мировыми тенденциями.

Так, в новой редакции Закона РК «Об образовании» расширено понятие «лица с ООП и определяется как лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования (подпункт 19-3 Закона РК от 26.06.21 г. № 56-VII).

Адаптируются ли учебные программы для обучающихся с ООП с учетом их индивидуальных потребностей?

Разрабатывается ли индивидуальный учебный план? Кто участвует в разработке?

Принимая во внимание, что специальные условия для обучения детей с ООП включают, в том числе индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы и методы обучения, респондентам задан соответствующий вопрос.

Более 97% респондентов отметили, что для обучающихся с ООП адаптируются с учетом их потребностей учебные программы, разрабатываются индивидуальные учебные планы с участием администрации, учителей-предметников, социального педагога, педагога-психолога, педагога-логопеда и других специалистов.

В том числе зафиксировано одно высказывание о том, что в разработке индивидуального плана развития ребенка с ООП помимо других специалистов и учителей участвуют классные руководители совместно с педагогами-ассистентами.

Закодирован единичный случай высказывания руководителя школы об отсутствии адаптированных учебных программ для детей с ООП.

«Учебные программы адаптируются не для всех детей, а только для тех, кто на домашнем обучении. Для всех остальных индивидуальные потребности реализуются в учебном поурочном плане через SMART-цели. При разработке индивидуального учебного плана участвуют зам. директора по УР и психолог» (Респондент 1.22)

«В начале учебного года проводится заседание психолого-педагогического консилиума, где педагогический коллектив знакомится с рекомендациями и заключениями ПМПК. По необходимости разрабатываются адаптированные образовательные программы и индивидуальные планы для обучающихся с ООП» (Респондент 1.23)

«Работа по адаптации учебных программ ведется, учителя разрабатывают соответствующие планы, в которых прописывают конечный результат, в его разработке помощь оказывают психолог, координатор инклюзивного образования» (Респондент 1.12)

Программы адаптируются, разрабатываются индивидуальные задания для детей, имеющих индивидуальные особенности и уровень интеллектуального развития. В разработке участвуют все специалисты СПС школы (дефектолог, психолог), учителя-предметники, завучи школы (Респондент 1.12)

Вышеупомянутое высказывание «Учебные программы адаптируются не для всех детей, а только для тех, кто на домашнем обучении» (Респондент 1.22) не соответствует положениям действующих НПА [6] и методическим рекомендациям [7]. А именно, исходя из нормативно-методических документов: сокращение/адаптация содержания учебных программ требуется для всех детей, испытывающих трудности в усвоении содержания учебного предмета в соответствии с объемом, установленным ГОСО и темпом его изучения в классе.

Составляется учебная программа учителем класса совместно со специальным педагогом на основе педагогической диагностики (оценки) и с учётом содержания типовой учебной программы по предмету в соответствии с ГОСО/типовыми учебными программами для обучающихся с нарушением интеллекта. Индивидуальный учебный план заключается в определении предметов учебного плана, которые будут необязательными для посещения учеником (например, алгебра или иностранный язык).

Следует принять во внимание то, что, несмотря на положительный ответ респондентов о наличии адаптированных учебных программ и индивидуальных учебных планов (ИУП), анализ данных интервью показывает затруднения школьных коллективов в разработке подобного рода документов.

Так, из другого вопроса интервью следует, что более 50% респондентов степень соответствия ИУП особым образовательным потребностям детей считают средней, дают низкую оценку 20% участников исследования (Рисунок 4).

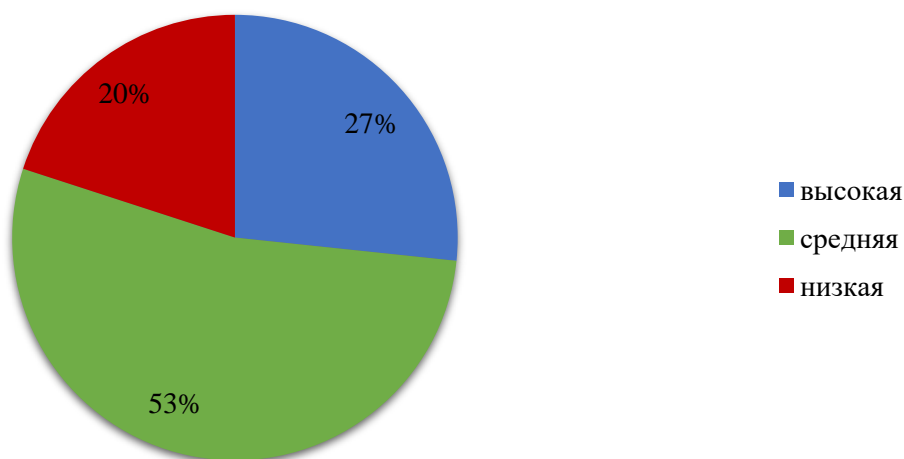
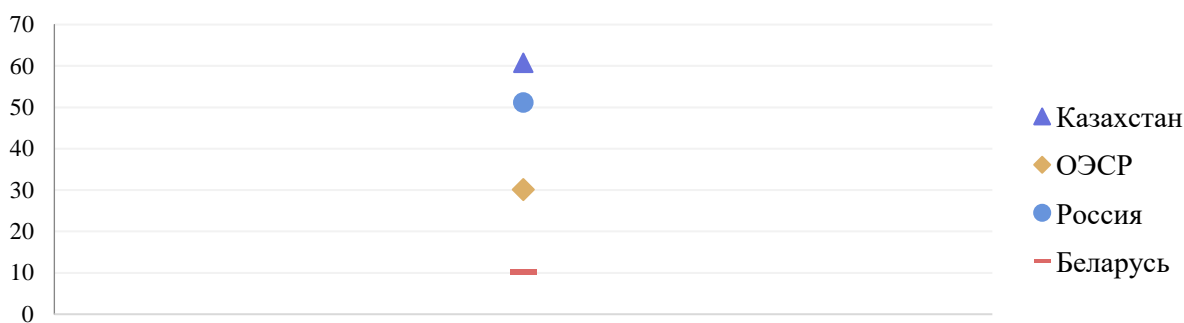


Рисунок 4. Степень соответствия индивидуальных учебных программ потребностям детей с ООП

Данная проблема была выявлена и в других отечественных исследованиях по вопросам инклюзивного образования [8]

Также в международном исследовании PISA-2018 доля казахстанских директоров школ, отметивших, что педагоги не удовлетворяют потребности детей (61%), в 2 раза выше среднего показателя по странам ОЭСР и в 5 раз, чем в Беларуси [9] (Рисунок 5).

Это подтверждает необходимость предоставления методической поддержки педагогам по составлению программ психолого-педагогического сопровождения и адаптации учебных программ в соответствии с индивидуальными потребностями детей.



Педагоги не удовлетворяют индивидуальные потребности обучающихся

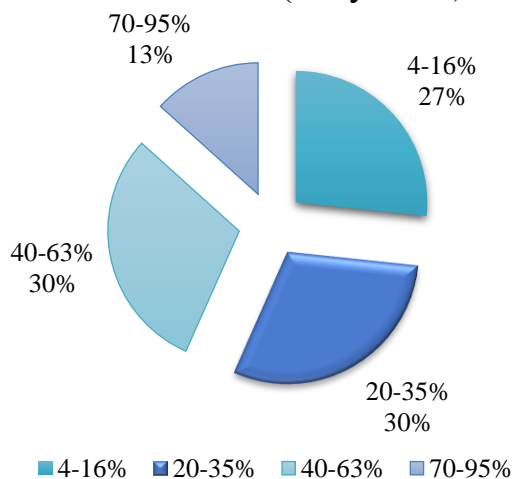
Источник: Результаты исследования PISA-2018 в Казахстане, ИАЦ

Рисунок 5. Взгляды руководителей школ о проблемах, оказывающих неблагоприятное влияние на учебный процесс

Остается актуальным вопрос профессионального развития педагогов по инклюзивному образованию. Международные эксперты утверждают, что непрерывное профессиональное развитие (НПР) является важной составляющей педагогической деятельности и способствует формированию навыков и знаний педагога, которые в свою очередь влияют на улучшение практики преподавания (ОЕСД, 2019). Важность участия педагогов в НПР признается в качестве индикатора 4-й цели ЦУР ООН (United Nations, 2015).

Сколько педагогических работников Вашей школы (% от общего количества) за последние 3 года прошли курсы по инклюзивному образованию?

По данным интервью с директорами школ, всего 4 респондента (или 13% от общего числа участников опроса) сообщили, что за последние 3 года прошли курсы по инклюзивному образованию от 70% до 95% педагогов. О том, что курсовую подготовку прошли немного педагогов (до 16%), высказались 8 участников опроса (или 27%). Зафиксировано по 9 высказываний о том, что за 3-летний период курсы по инклюзивному образованию прошли 20-35% и 40-63% педагогов от их общего числа в школе (Рисунок 6).



Источник: Результаты опроса директоров школ

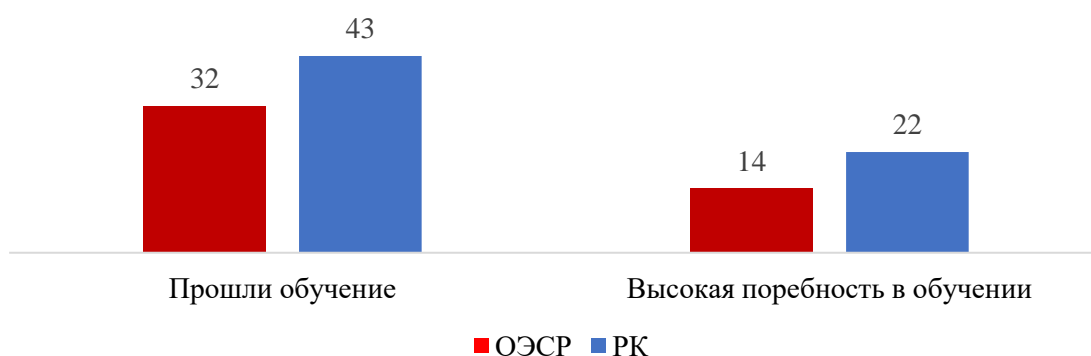
Рисунок 6. Доля педагогов, прошедших за последние 3 года курсы по инклюзивному образованию, % от их общего количества

Из дополнительных вопросов глубинного интервью с директорами школ следует, что учителя-предметники нуждаются в курсах по работе с детьми с ООП, по большей части в практических занятиях, тренингах и мастер-классах на базе передовых школ, реализующих инклюзивное образование.

Обучение детей с ООП входит в топ-3 необходимых областей профессионального развития в странах ОЭСР. Так, по данным TALIS-2018, по странам ОЭСР 22% педагогов сообщили о высокой потребности обучения в области работы с детьми с ООП. В Казахстане доля педагогов, сообщивших о прохождении курсов по инклюзивному образованию, больше среднего показателя по ОЭСР. Высокую необходимость развития навыков в данной области отметили 14% казахстанских педагогов (Рисунок 7).

При этом в Казахстане у педагогов до 30 лет потребность в профессиональном развитии по преподаванию обучающимся с ООП, практически в 2 раза выше, чем у коллег старше 50 лет (17% и 9% соответственно). Это обусловлено, как правило, ростом у педагогов со стажем уверенности в своих навыках работы с учетом индивидуальных потребностей детей (OECD, 2019).

По рекомендации ОЭСР, содержание педагогического образования и непрерывного профессионального развития педагога должно быть тесно связано и взаимодополняемо. при проведении мероприятий по профессиональному развитию следует поддерживать курсы, которые проходят на базе школы. Они способствуют коллаборативному и активному развитию педагогов, отвечают их потребностям, а также адаптированы к характеристикам конкретной школы.



Источник: TALIS-2018

Рисунок 7. Доля учителей Казахстана и стран ОЭСР, прошедших обучение и сообщивших о высоком уровне потребности обучения по работе с детьми с ООП, %

Ключевым аспектом исследования является изучение состояния психолого-педагогического сопровождения обучающихся в организациях среднего образования.

В этой связи в рамках интервью руководителям школ были заданы вопросы о

*Функционирует ли в
Вашей школе психолого-
педагогическая служба?*

наличии, функциях и структуре служб психолого-педагогического сопровождения (далее – СППС). О функционировании СППС в их школе сообщили **93,3%** участников исследования. При этом высокую оценку квалифицированности и профессионализма специалистов СППС дают **53%** директоров, участвовавших в интервью. Среднюю степень соответствия услуг, предоставляемых специалистами служб детям с ООП, отметили **47%** респондентов.

Анализ ответов на данные вопросы показывает, что подавляющем большинстве школ-участниц исследования функционирует СППС (имеется приказ о ее создании, подробнее в разделе настоящего отчета «Анализ нормативных и инструктивно-методических материалов по психолого-педагогическому сопровождению в организациях образования»).

Закодировано **15** из 30 сообщений о том, что в состав СППС входят такие специалисты, как педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, заместители директора по учебной работе и педагоги школы. Реже зафиксированы ответы о вхождении в состав СППС медицинских работников школы, классных руководителей и родителей. Единичные высказывания встречаются по участию в работе СППС педагогов-ассистентов, инструктора ЛФК, тифлопедагога. Более часто в составе СППС упоминаются педагоги-психологи, учителя-предметники и заместители директоров школ.

К основным функциям СППС школы, по мнению управленцев, относятся:

- выявление общих и частных социальных проблем, имеющих место в классах, школе;
- изучение и диагностика индивидуальных особенностей обучаемого, групп;
- оказание помощи в работе учителя-предметника с учеником, группой, родителями;
- социальная защита обучаемого в связи с возникновением проблем, которые имеют или могут иметь для него жизненно важное значение;
- выявление личностно-педагогических возможностей учителя-предметника и оказание ему помощи в дальнейшем повышении педагогического мастерства, эффективности педагогической деятельности в работе с учениками, родителями;
- социально-педагогическая оценка планируемых и проводимых воспитательных мероприятий в группах, школе;
- непосредственная подготовка социально-педагогических мероприятий с различными группами школьников, отдельными обучающимися, педагогами, родителями;
- установление сотрудничества с органами социальной защиты, отделами по работе с несовершеннолетними, другими учреждениями в интересах решения социальных проблем детей и по защите их прав.

Целью деятельности СППС является сохранение психического, социального, физического здоровья и обеспечения полноценного развития обучающихся, содействие становлению и развитию их индивидуальности, создание комфортной образовательной среды, осуществление социально-

психологического взаимодействия всех участников образовательного процесса. В состав входят заместители директора по учебной работе, логопеды, дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги (Респондент 1.20).

Да, в школе функционирует СППС, в состав входят завуч по УВР, медсестра, психолог, социальный педагог, классные руководители. Рассмотрение кандидатур на ПМПК, составление индивидуальных планов развития, консультативная работа с родителями (Респондент 1.22).

Да, в нашей школе функционирует такая служба в ее состав входят психолог, социальный педагог, учителя-предметники, прошедшие курсы по инклюзивному образованию (Респондент 1.23).

СППС имеется в школе. Ее деятельность имеет важное значение в воспитании подрастающего поколения. В нее входят психолог, учителя, администрация (Респондент 1.25).

Резюмируя ответы респондентов, можно констатировать, что в функции школьных СППС входит не только развивающая работа специалистов с детьми, но и постоянное сотрудничество педагогов, специалистов и родителей по выработке общих подходов, единой стратегии работы с обучающимися. От квалифицированности и профессионализма специалистов СППС зависит определение уровня подготовки каждого обучающегося, индивидуального прогресса в обучении, что в свою очередь способствует не только повышению их мотивации к обучению, но и качества образовательного процесса в школе.

Построение инклюзивного образования в школе обеспечивается через раскрытие индивидуальности каждого ребенка в процессе обучения. Цель такого обучения состоит в создании системы психолого-педагогических условий, позволяющих в едином классном коллективе работать с ориентацией не на «усредненного» обучающегося, а с каждым в отдельности с учетом индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов.

Ответы руководителей школ на ключевой вопрос исследования о механизмах выявления, поддержки и развития детей с ООП в организациях среднего образования в целом касаются следующих аспектов:

*Как происходит на уровне
Вашей организации процесс
выявления, поддержки и
развития детей с ООП?*

- Наблюдение в период адаптации;
- Выявление проблем и первичная диагностика;
- Заседание СППС, выработка рекомендаций;
- Заключение ПМПК;
- Разработка и реализация индивидуального маршрута развития детей с учетом их образовательных потребностей;
- Обеспечение сотрудничества со специалистами внутри школы и (при необходимости) за ее пределами, родителями по вопросам социального и учебно-воспитательного спектра;
- Консультирование родителей с ООП по вопросам учебно-воспитательного процесса;

- Оказание социальных государственных услуг в виде бесплатного питания, обеспечения школьными принадлежностями и др.

- Подготовка к участию в предметных олимпиадах, творческих конкурсах, поощрение участников.

Ниже приводятся высказывания респондентов относительно процесса выявления особых образовательных потребностей детей. Все они в общем единогласно сводятся к мнению о том, что школа ответственна за выявление и реализацию этих потребностей.

В современном понимании ребенок с особыми образовательными потребностями – это ребенок, нуждающийся в специальных условиях обучения и воспитания для его максимально возможного развития, образования, введения в культуру сообщества и семьи.

Выявление, поддержка и развитие детей с ООП

- Наблюдения классного руководителя, педагога-психолога, педагога-дефектолога и других специалистов. Беседы с родителями. Приглашение родителей на заседание службы психолого-педагогического сопровождения детей. Рекомендации родителям на обследование ребенка в ПМПК (Респондент 1.1).

- На основании заключений ПМПК служба психолого-педагогического сопровождения ведет работу совместно с учителями-предметниками и классными руководителями (Респондент 1.5).

- Проводился скрининг в начале года первоклассников и вновь прибывших детей, далее идет работа по плану (Респондент 1.8).

- Выявление детей с ООП на основе диагностики, первоначального скрининга и дальнейшей работы с учетом полученных результатов (Респондент 1.6).

- Беседы, контрольные срезы, работа психологов, логопеда, дефектолога (Респондент 1.11).

- Мониторинг, анкетирование психологической службы по выявлению уровня тревожности детей (Респонденты 1.10, 1.11).

- Классный руководитель наблюдает за ребенком и предоставляет сведения директору школы, затем проводится педагогический консилиум и выдается направление в ПМПК (Респонденты 1.19, 1.23).

- Педагогическое наблюдение на уроке, диагностика психолога, посещение семьи социальным педагогом, анализ посещения кружков и секций, индивидуальные консультации (Респондент 1.22).

- В процесс выявления поддержки и развития детей с ООП входит наблюдение за учениками, диагностика, беседа, составление психолого-педагогической характеристики, индивидуального маршрута сопровождения ученика, где отражаются пробелы знаний и пути ликвидации, формирование микроклимата в классе, контроль успеваемости, организация внеурочной деятельности (Респондент 1.21).

- Социальная, психолого-педагогическая поддержка детей с особыми образовательными потребностями на основании заключения ПМПК (Респондент 1.29).

Как специальные педагоги, социальный педагог, педагоги-ассистенты взаимодействуют с учителями-предметниками для удовлетворения потребностей обучающихся?

Таким образом, СППС при правильной организации ее работы играет важную роль не только в организации учебно-воспитательного процесса обучающихся с ООП, но и в повышении качества образовательного процесса в школе.

Соответственно, целесообразно выявить, насколько слаженно построена командная работа данной службы в школе, как взаимодействуют ее члены между собой.

С этой целью в интервью с директорами школ включен вопрос «Как специальные педагоги, социальный педагог, педагоги-ассистенты взаимодействуют с учителями-предметниками для удовлетворения потребностей обучающихся?». Частота закодированных ответов наглядно демонстрирует имеющийся факт *взаимодействия специальных педагогов и учителей-предметников* по психолого-педагогическому сопровождению детей с ООП. Наиболее распространенной формой взаимодействия, по данным опроса, являются индивидуальная беседа, посещение уроков, обучающие семинары, консультации.

Благодаря совместной работе всех участников службы психолого-педагогического сопровождения возможно своевременно и качественно помочь обучающимся преодолеть трудности, овладеть программным материалом, сформировать положительную мотивацию к учебной деятельности, освоить основные способы социального взаимодействия.

Педагог-ассистент присутствует рядом с ребенком, испытывающим затруднение в обучении, на уроке, оказывает ему помощь. Осуществляется тесное взаимодействие специальных педагогов и учителей-предметников (Респондент 1.4).

Взаимодействие осуществляется посредством анкетирования классных руководителей, учителей-предметников, проводятся тренинги (Респондент 1.8).

Все специальные педагоги посещают уроки, взаимодействуют с учителями-предметниками (Респондент 1.15).

Специальные педагоги, социальный педагог, педагоги-ассистенты поддерживают постоянную связь с учителями-предметниками, медработниками, администрацией, родителями через консультации, рекомендации для психолого-педагогического сопровождения детей, где отражаются пробелы знаний и пути ликвидации, формирование микроклимата в классе, контроль успеваемости, организация внеурочной деятельности (Респондент 1.20).

Психологом составлена карта исследования, отмечается диагностика развития, все эти изменения доводятся до сведения учителей, родителей (Респондент 1.22).

Специальный педагог, соцпедагог, педагог-ассистент, учителя-предметники работают в команде. Через участие в школьном консилиуме уточняется уровень развития ребенка и даются консультации (Респондент 1.26).

Специалисты СППС постоянно находятся в тесном взаимодействии с учителями-предметниками через консультации, тренинги, совместные обсуждения проблем, наблюдение уроков (Респондент 1.27).

Следующий вопрос интервью позволил выявить, какие диагностические методики и практики используются в школах для определения учебной успешности каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей развития и возможностей.

Каким образом Вы проводите мониторинг развития обучающихся с ООП (оценка уровня развития)?

Из 30 участников интервью **13** респондентов дали разъяснительный ответ, демонстрирующий понимание сути поставленного вопроса.

Мониторинг развития обучающихся с ООП осуществляется через входные, промежуточные, итоговые срезы. Социальные и коммуникативные навыки по диагностическим данным социометрии, положению в коллективе, умениям самообслуживания, участию в общешкольных мероприятиях (Респондент 1.19).

Учителя-предметники по итогам учебного года проводят контрольные срезы, заполняют карту развития, психолог и соцпедагог проводят консультационные беседы, потом представляют рекомендации на заседании СППС (Респондент 1.22).

Педагоги школы заполняют листы: мониторинг интеллектуальных, организационных умений и навыков, коммуникативных умений. Проводится общий мониторинг учебной деятельности обучающихся с ООП (Респондент 1.17).

Диагностика, мониторинг раз в четверть, полугодие и в конце года (Респондент 1.5).

На основе листа наблюдения (Респондент 1.6).

Индивидуальная работа, образовательные результаты (учителя-предметники, тьютор), беседа, анкеты (психолог) (Респондент 1.9).

В первую очередь диагностика, индивидуальная программа развития для каждого ребенка с ООП, ежегодный мониторинг (Респондент 1.24).

Изучаются особенности развития каждого конкретного ученика через наблюдение, фиксация результатов в индивидуальной карте развития ребенка (Респондент 1.28).

Высказывания более половины участников исследования (**57%**) не дают прямого ответа на вопрос «Каким образом Вы проводите мониторинг развития обучающихся с ООП?», что свидетельствует о недостаточном понимании содержания вопросов мониторинга и комплексной поддержки в обучении детей с ООП, а также неопределенности показателей оценки уровня развития детей.

Мониторинг развития обучающихся с ООП должен быть ориентирован на проектирование и принятие административных решений в целях совершенствования системы оказания комплексной поддержки в обучении и воспитании детей с ООП. В специальной литературе встречается и альтернативная терминология: трекинг (от англ. tracking – «отслеживание, сопровождение») как процедура информационного сопровождения и стриминг (от англ. Stream – «поток») как процедура своевременной поддержки, мобильной корректировки, принятие оперативных организационных и административных решений в самом процессе.

Как отслеживается движение выпускников с ООП по уровням обучения и дальнейшему трудоустройству?

В современных динамичных социально-экономических условиях растет спрос на профессионально ориентированных выпускников, которые обладают высоким уровнем адаптивных, социально-трудовых, интеллектуальных, психолого-педагогических и ИКТ-компетенций.

Следовательно, профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение должны стать важнейшими условиями обладания компетенциями, необходимыми для реализации парадигмы «образования через всю жизнь», для формирования объективной социальной установки обучающихся с ООП на вхождение в современный рынок труда. В связи с этим необходимо организовать системную педагогическую деятельность по профессиональной ориентации с учетом научно-методологических подходов, психологических разработок, опираясь на общие педагогические принципы.

Ответы на вопрос интервью касательно обеспечения преемственности уровней образования и дальнейшей траектории обучения выпускников с ООП выявили имеющиеся проблемы в школьной практике.

На сегодня в школах не накоплен опыт профориентационной работы с детьми с ООП. Из высказываний большинства респондентов следует, что основная работа заключается в проведении консультаций по профессиональному самоопределению обучающихся с ООП, установлении партнерских связей с организациями ТиППО, осуществлении мониторинга трудоустройства выпускников, поддержке связи с родителями выпускников.

Конкретные примеры мероприятий по данному направлению приводятся в ответах лишь 1 из 30 респондентов – «Ранняя профориентационная работа обучающихся с ООП с 7-го класса, заключение договоров о сотрудничестве с ТиППО, мониторинг поступления и результатов обучения (проект «на гребне волны»).

Возникает необходимость рассмотрения вопросов организации профориентационной работы и социализации выпускников с ООП, вовлечения в этот процесс различных специалистов и родителей, корректировать профессиональные планы подростков с ООП в соответствии с их возможностями на протяжении всего периода профориентации. Для трудоустройства детей с ООП необходимо разработать и реализовать Дорожную карту ранней профориентации и трудовой подготовки обучающихся, а также программу ранней профориентации, предпрофессиональной и профессиональной подготовки обучающихся с ООП.

Какие формы работы с родителями Ваша школа применяет по развитию инклюзивного образования?

Одной из основных форм работы по развитию инклюзивного образования занимает работа с семьей. В этой связи два вопроса интервью посвящены изучению взаимодействия школы с родителями.

Большинство респондентов отметили следующие формы работы с родителями:

- Беседа с родителями, привлечение детей на различные конкурсы. Консультация специалиста. Встреча директора школы с родителями.

- Просветительская, профилактическая работа, воспитательные мероприятия, лекции, беседа и др.

- Открытые классные часы, учебно-воспитательные мероприятия, собрания, заседания.

- Индивидуальная работа с каждым родителем. Тренинги, анкетирование, интервью.

- Проект «Родительская школа».

- Специальные семинары, видеоматериалы, консультации.

- декады «Семья - школа - общество».

- Индивидуальные консультации по развитию ребенка, совместные выезды на природу, посещение театра.

Подобное сотрудничество с родителями помогает создавать благоприятную эмоциональную и нравственную семейную атмосферу и, в целом, способствует повышению психолого-педагогической компетентности родителей.

Объединить усилия педагога и членов семьи школьника с ООП можно только при взаимном и равно уважительном признании ими позиционного равенства друг друга. Первый шаг в этом направлении должен сделать педагог, поскольку это находится в рамках его компетенции, показывает его профессионализм.

Анализ ответов на перекрестный вопрос интервью «Оцените, пожалуйста, степень соответствия различных аспектов услуг, которые предоставляет Ваша школа по потребностям детей с ООП» показывает у 53% респондентов высокую самооценку работы с родителями, среднюю – 47%.

При этом работу с общественностью по продвижению идеи инклюзивного образования 60% участников интервью оценили по шкале «средняя степень соответствия», наиболее самокритичными оказались 5 респондентов, отметившие «низкую степень соответствия». Высоко оценили работу по данному направлению 7 (23%) участников исследования (Рисунок 8).

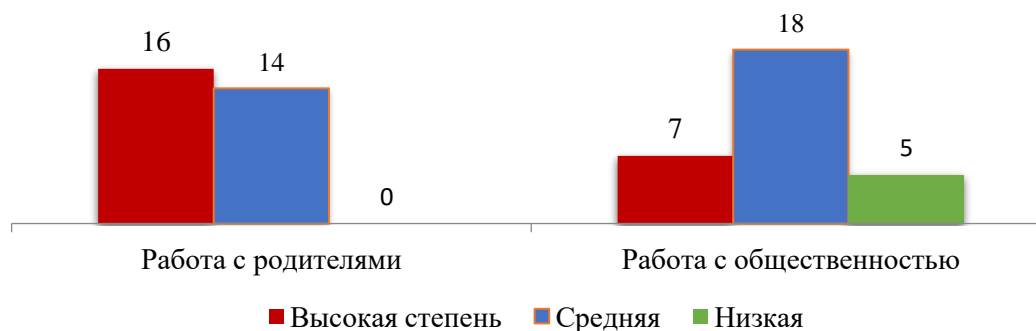


Рисунок 8. Оценка степени соответствия различных аспектов услуг, которые предоставляет школа по потребностям детей с ООП, кол-во респондентов

Заключительный вопрос интервью с директорами школ о существующих практиках инклюзивного образования в регионах позволяет подвести итоги полученных данных, удостовериться, действительно ли ранее высказанные утверждения имеют место в локальных документах.

Есть ли в Вашей школе план (программа) мероприятий по развитию инклюзивного образования? Кто участвует в разработке? Имеются ли отчеты по реализации плана (программы)?

Анализ данных интервью с использованием осевого кодирования (связывание категорий кодов) показывает, что в школах проводится определенная

работа по реализации инклюзивного образования. 100% респондентов отметили наличие планов мероприятий по развитию инклюзивного образования и отчетов по их реализации (подробнее в разделе «Анализ изучения документов школ»). Из ответов респондентов следует, что в разработке планов участвуют администрация школы, специалисты СППС, учителя-предметники, классные руководители и в редких случаях родители.

Разработан проект (модель) развития инклюзивного образования (Респондент 1.11).
План мероприятий для инклюзивного образования запланирован и утвержден, для реализации регулярно предоставляется отчет (Респондент 1.15).
В стратегии развития школы 5 направлений «Разные-равные», план работы стажерской площадки по развитию инклюзивного образования, план работы с магнитными школами (Респондент 1.18).
В нашей школе разработан план работы ресурсного центра по развитию инклюзивного образования. В разработке участвуют классные руководители, служба СППС, родители, учителя-предметники. В конце учебного года проводятся анализ работы по реализации плана (Респондент 1.20).
План мероприятий составлен на этот учебный год. В разработке приняла участие Служба психолого-педагогического сопровождения (Респондент 1.21).
Да, программа имеется, составлена творческой группой (администрация, психолог, классные руководители и др.), отчеты по программе представляем в форме сравнительных отчетов для педсовета (Респондент 1.22).

В завершении интервью респонденты представили свои предложения по улучшению реализации инклюзивного образования. Большая часть из них касается укрепления МТБ школ, обеспечения кадровыми, учебно-методическими и дидактическими ресурсами.

Ваши предложения по улучшению реализации инклюзивного образования

При подготовке педагогических кадров для массовой школы предусмотреть необходимое количество часов для обучения по коррекционной педагогике и специальной психологии, методиках и технологиях организации образовательного, коррекционного обучения.

Предусмотреть в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок педагогических работников (педагогов-ассистентов, сурдопедагогов, логопедов, тифлопедагогов, педагогов-психологов, медицинских работников).

Рассмотреть возможность создания единого центра по обеспечению материально-технического оснащения школ для нужд инклюзивного образования и детей с ООП (оборудование для кабинетов, оборудования для коррекционного и реабилитационного процессов, учебники и художественная литература для детей с нарушением зрения (шрифт по Брайлю, увеличенный для слабовидящих, специальные технические средства обучения) и др.

Готовая программа обучения от ПМПК для детей с ООП. Усилить роль СППС, расширив компетенции на юридической основе, т.е. решение школьной СППС должно иметь юридическую силу.

Раннее выявление детей с ООП, их учет в реестре.

Повышение квалификации всех педагогов и специальных педагогов, специальная литература на казахском языке.

Пересмотр оценивания детей с ООП.

Рост качества проводимых курсов, улучшение МТБ. Распространение опыта ведущих школ, усиление взаимодействия между школами.

Выделить дополнительные ставки дефектолога, логопеда, дополнительные бюджетные средства для организации доступа маломобильных слоев населения, обмен успешными практиками внедрения инклюзивного образования, организация кабинета психологической поддержки родителей, организация совместных мероприятий.

Обучение учителей-предметников по инклюзивному образованию. Дидактический материал в помощь учителям в целом и по предметам.

Разработка методических рекомендаций по работе с родителями.

ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Как школа развивает инклюзивный подход в обучении

■ **30%** директоров школ - участников исследования ответили, что инклюзивный подход в их школе реализуется через обеспечение специальных материально-технических условий и кадровых ресурсов для безбарьерного доступа детей с ООП к образовательным услугам.

■ **36,6%** респондентов важным направлением деятельности в продвижении инклюзивного подхода отметили «психологическое сопровождение, работу по индивидуальной программе, методическую поддержку учителей-предметников».

■ **13,3%** – школа способствует повышению квалификации педагогов, вовлеченных в работу с ребенком с ООП в условиях инклюзивного образования,

■ **13,3%** – школа способствует формированию положительного общественного мнения об инклюзивном образовании, в том числе через социальные сети.

▪ **6,7%** респондентов указали, что психолого-педагогическое сопровождение оказывается не только детям с нарушениями здоровья, но и всем обучающимся в учебно-воспитательном процессе.

▪ **6,7%** руководителей школ в продвижении инклюзивного подхода используют совместную работу с родителями детей с ООП (консультирование, организация школ для родителей, семейных клубов и др.).

Условия для готовности школы к приему детей с ООП

▪ **60%** участников исследования сообщили, что для готовности к обучению детей в условиях инклюзивного образования необходимы, прежде всего, материально-технические (МТБ и оснащение) и кадровые ресурсы (специалисты).

▪ **26,7%** респондентов считают важным повышение квалификации педагогов по проблемам обучения и воспитания детей с ООП в условиях инклюзии.

▪ **10%** – наличие методических ресурсов, необходимых для обеспечения инклюзивной практики (учебники, УМК, дидактические пособия для педагогов, адаптированные учебные программы и др.).

▪ **3,3%** респондентов отметили необходимость учета диагноза обучающихся в учебно-образовательном процессе, что демонстрирует их приверженность к медицинскому подходу в обучении детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивная политика и практика

▪ **53,3%** участников опроса имеют широкое понятие «лица (дети) с ООП». К лицам с ООП 16 из 30 респондентов относят детей с нарушениями здоровья, поведенческими или эмоциональными проблемами; детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

▪ **97%** респондентов отметили, что учебные программы для обучающихся с ООП адаптируются с учетом их потребностей, разрабатываются индивидуальные учебные планы (ИУП) с участием администрации, учителей-предметников, социального педагога, педагога-психолога, педагога-логопеда и других специалистов.

▪ Более **50%** респондентов степень соответствия ИУП особым образовательным потребностям детей считают средней, дают низкую оценку **20%** участников исследования, что актуализирует необходимость предоставления методической поддержки педагогам по адаптации учебных программ в соответствии с индивидуальными потребностями детей.

▪ **93,3%** руководителей школ сообщили о функционировании СППС в их школе. При этом высокую оценку квалифицированности и профессионализма специалистов СППС дают **53%** директоров, участвовавших в интервью. **47%** респондентов отметили среднюю степень соответствия услуг, предоставляемых специалистами служб детям с ООП.

▪ **50%** участников опроса указали, что в состав СППС входят педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, заместители директора по учебной работе и учителя-предметники.

- Реже зафиксированы ответы о вхождении в состав СППС медицинских работников школы, классных руководителей и родителей.

- Единичные высказывания встречаются по участию в работе СППС педагогов-ассистентов, инструктора ЛФК, тифлопедагога. Более часто в составе СППС упоминаются педагоги-психологи, учителя-предметники и заместители директоров школ.

- Резюмируя ответы респондентов, можно констатировать, что в функции школьных СППС входит не только развивающая работа специалистов с детьми, но и постоянное сотрудничество педагогов, специалистов и родителей по выработке общих подходов, единой стратегии работы с обучающимися.

- Высказывания респондентов относительно процесса выявления особых образовательных потребностей детей единогласно сводятся к мнению о том, что школа ответственна за выявление и реализацию этих потребностей.

- Частота закодированных ответов наглядно демонстрирует имеющийся факт взаимодействия специальных педагогов и учителей-предметников по психолого-педагогическому сопровождению детей с ООП. Наиболее распространенной формой взаимодействия, по данным опроса, являются индивидуальная беседа, посещение уроков, обучающие семинары, консультации.

- **57%** участников исследования не дали прямого ответа на вопрос «Каким образом Вы проводите мониторинг развития обучающихся с ООП?», что свидетельствует о недостаточном понимании содержания вопросов мониторинга и комплексной поддержки в обучении детей с ООП, а также неопределенности показателей оценки уровня развития детей.

- **43%** респондентов дали разъяснительный ответ, демонстрирующий понимание сути поставленного вопроса. К примеру, «мониторинг развития обучающихся с ООП осуществляется через входные, промежуточные, итоговые срезы. Социальные и коммуникативные навыки по диагностическим данным социометрии, положению в коллективе, умениям самообслуживания, участию в общешкольных мероприятиях».

- **100%** респондентов отметили наличие планов мероприятий по развитию инклюзивного образования и отчетов по их реализации. В их разработке участвуют администрация школы, специалисты СППС, учителя-предметники, классные руководители и в редких случаях родители.

- **60%** участников интервью работу с общественностью по продвижению идеи инклюзивного образования оценили по шкале «средняя степень соответствия», наиболее самокритичными оказались **5** респондентов, отметившие «низкую степень соответствия». *Высоко оценили работу по данному направлению 7 (23%) участников исследования.*

- **53%** респондентов высокую самооценку работы с родителями, среднюю – **47%**.

- **13%** директоров школ сообщили, что за последние 3 года прошли курсы по инклюзивному образованию свыше **70%** педагогов. По сообщению остальных респондентов доля, прошедших обучение по работе с детьми с ООП,

незначительная, что свидетельствует о высоком уровне потребности обучения педагогов по работе с детьми с ООП, %

Профориентационная работа с детьми с ООП

■ **97%** директоров школ отметили, что проводятся консультации по профессиональному самоопределению обучающихся с ООП, отслеживается их трудоустройство, осуществляется сотрудничество с родителями.

■ **1 (3%)** – «ранняя профориентационная работа обучающихся с ООП с 7-го класса, договора о сотрудничестве с организациями ТиППО, мониторинг поступления и результатов обучения».

■ Возникает необходимость рассмотрения вопросов организации профориентационной работы и социализации выпускников с ООП, вовлечения в этот процесс различных специалистов и родителей, корректировать профессиональные планы подростков с ООП в соответствии с их возможностями на протяжении всего периода профориентации.

1.2 РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ 17 РЕГИОНОВ РК В ФОРМАТЕ GOOGLE ФОРМ

В ходе исследования важная роль была отведена выяснению мнения директоров школ по вопросам создания инклюзивной образовательной среды, включающей большой спектр компонентов управленческого, координирующего и стратегического характера. В опросе приняли участие **3469** директоров школ из всех **17** регионов страны.

Наибольшая доля участия принадлежит Алматинской области (589), наименьшая – Атырауской области (65) и г.Нур-Султан (13) (Рисунок 9).

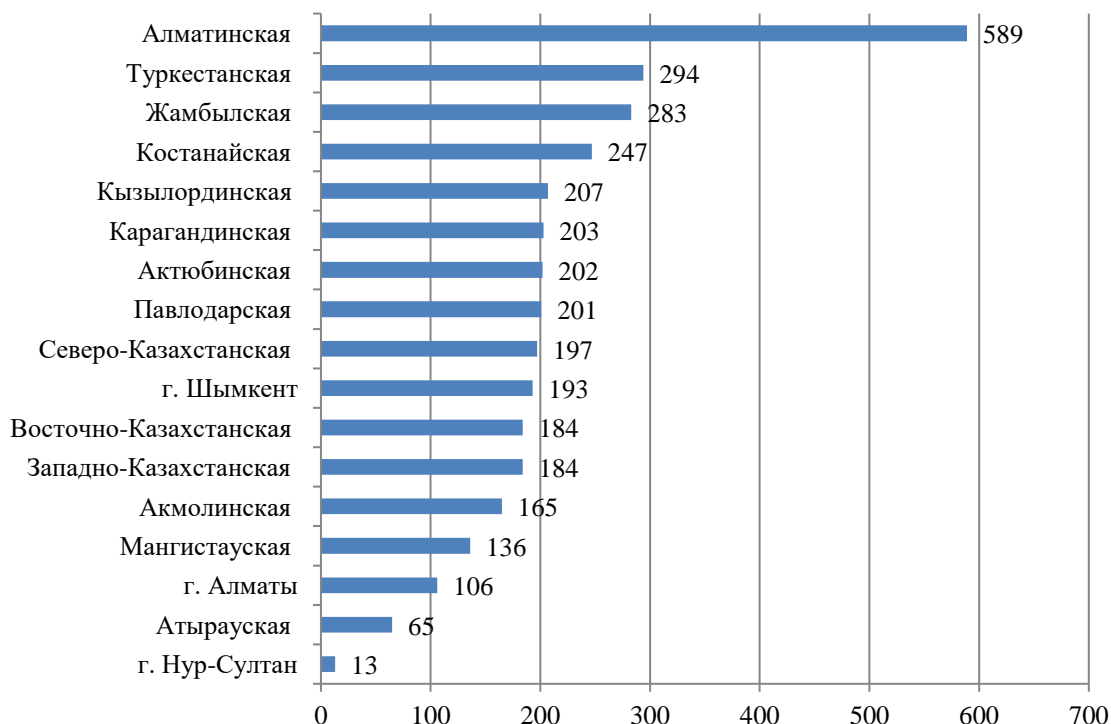


Рисунок 9. Участие директоров школ в опросе, чел.

На вопрос «Какие сложности возникают у Вас при составлении гибкого расписания?» половина респондентов ответили, что никаких проблем нет, при этом мнения оставшейся половины распределились таким образом, что 24% директоров школ назвали проблемой «перемены в разное время», 22% – «смены и подсмены» и «кадровое обеспечение» и 4% выбрали ответ «нехватка кабинетов» (Рисунок 10).

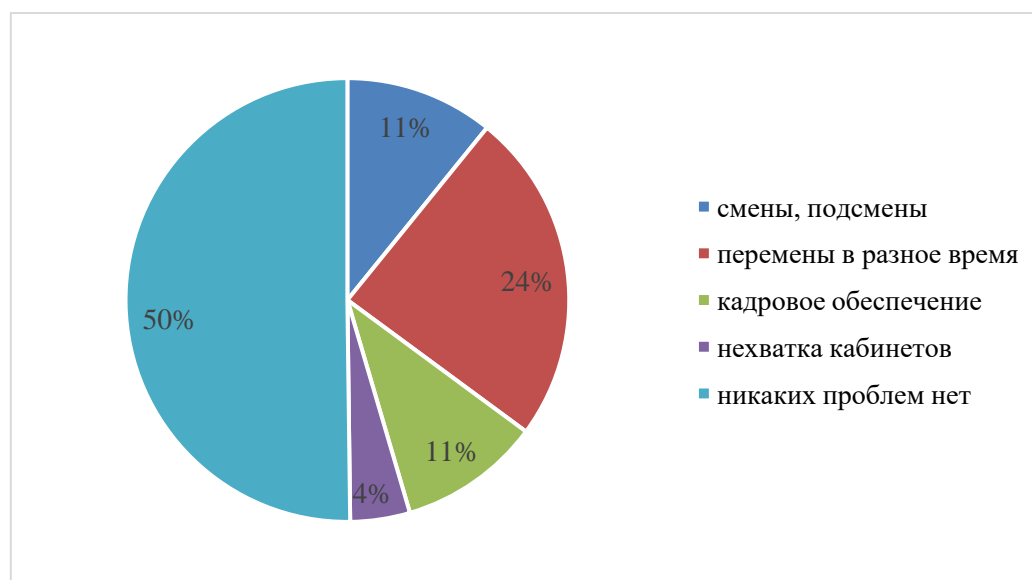


Рисунок 10. Сложности при составлении гибкого расписания, мнения директоров школ, %

Результаты ответов директоров на открытый вопрос о том, как они оценивают важность деятельности школьной службы психолого-педагогического сопровождения, показали, что высоко оценили данный вопрос 1/3 часть или 36% опрошенных, наибольшая доля (53%) принадлежит тем, кто оценил «хорошо», ответ «удовлетворительно» выбрали 9% руководителей, лишь 1% выбрали ответ «низко» и 1% затруднились ответить.

Основываясь на указанных данных, необходимо подчеркнуть, что успех создания комфортной образовательной среды для всех обучающихся, без исключения напрямую зависит от компетентности и заинтересованности управленческого звена всех уровней, а также от профессиональной подготовленности руководящего и педагогического персонала общеобразовательных школ.

Поэтому в настоящее время школе необходимы изменения в структуре управления – распорядок дня, расписание, продолжительность занятий в школе, планирование, контроль эффективности и качества специальных условий для обучающихся с ООП, обязательное создание школьной службы психолого-педагогического сопровождения, изменения в локальных нормативных актах и многое другое.

От администрации зависит не только сам факт создания специальных условий, но и доброжелательный прием, благоприятная психологическая атмосфера, максимальная направленность на индивидуализацию учебно-воспитательного процесса (Рисунок 11).

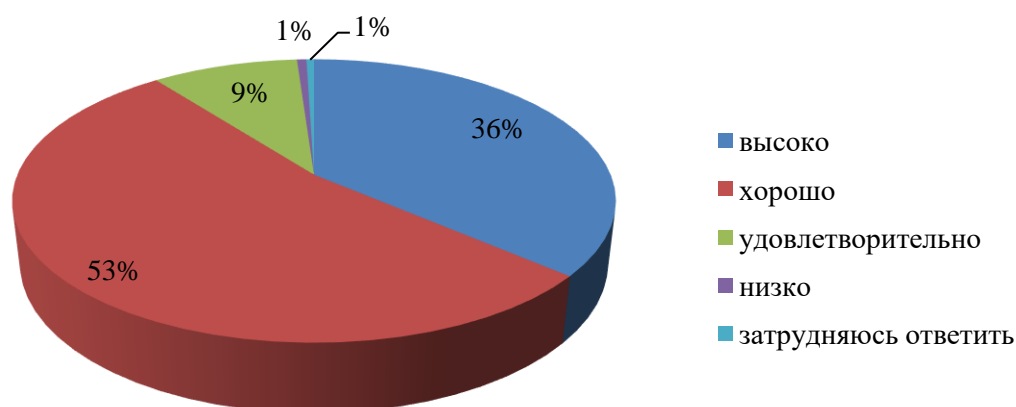


Рисунок 11. Оценка важности деятельности школьной службы психолого-педагогического сопровождения, мнения директоров школ

На вопрос «Какие критерии успешной деятельности службы психолого-педагогического сопровождения Вы можете предложить?» 23,1% руководителей ответили, что «все хорошо», 19,5% указали на «взаимосвязь всех участников (налаженная связь с родителями, взаимосвязь всех участников службы сопровождения)», 9,4% – «высококвалифицированное кадровое обеспечение (кадровое обеспечение узкими специалистами, высокая квалифицированность и компетентность кадров, качественная подготовка, профессиональный рост)», 8,9% – индивидуальный подход, 6,7% – «методическое, материально-техническое обеспечение (методическое сопровождение (особенно нехватка пособий на казахском языке), оснащение кабинетов)», 5,4% – «диагностика, мониторинг, анкетирование, тестирование, беседы (родителей и обучающихся)», 5,3% – «безопасная комфортная среда обучения (комфортный психологический климат для педагогов, родителей и обучающихся)», 7,3% затруднились ответить, у 14,5% предложений не было (Рисунок 12).

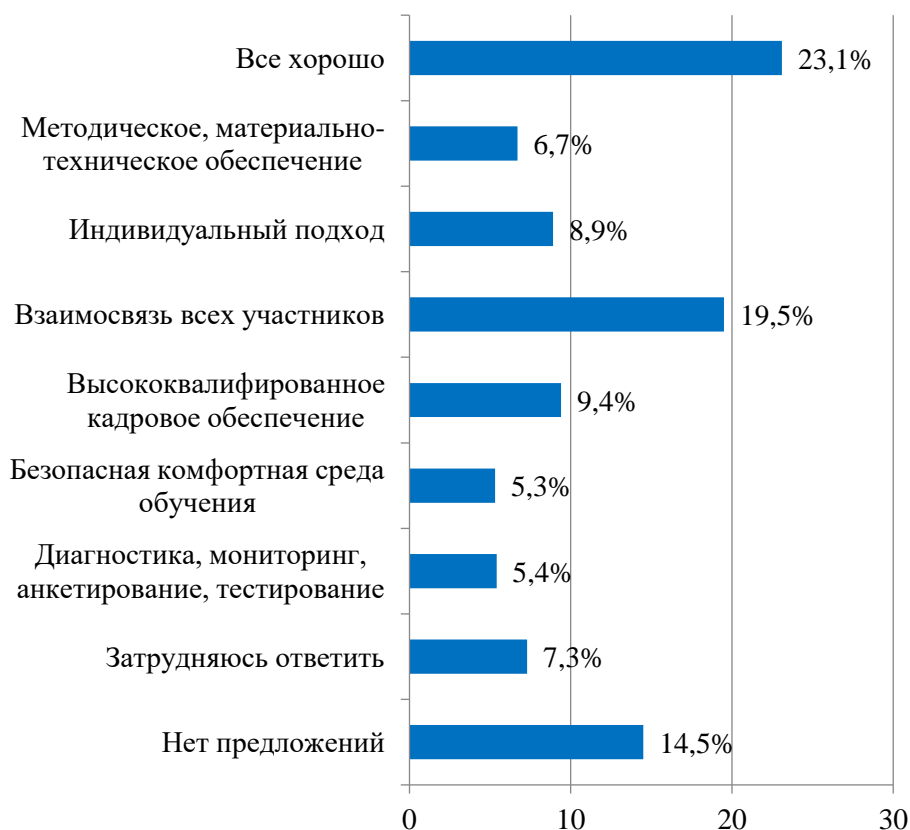


Рисунок 12. Какие критерии успешной деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, мнения директоров школ

Руководителям школ предложено оценить степень соответствия различных аспектов услуг, которые предоставляет их школа, потребностям детей с ООП. Ниже предлагаем анализ результатов ответов участников опроса относительно каждого аспекта.

Так, степень соответствия аспекта «полнота консультаций специалистов» высоко оценили 40% опрошенных, половина из них (51%) дали оценку «средняя», при этом 4% дали низкую оценку, 4% затруднились ответить и лишь 1% ответили «абсолютно не соответствует» (Рисунок 13).

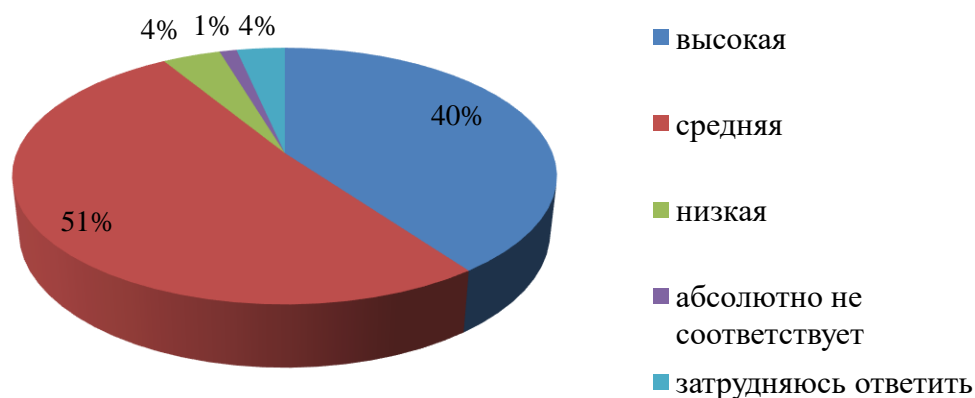


Рисунок 13. Оценка соответствия аспекта «полнота консультаций специалистов», мнения директоров школ

Результаты ответов директоров школ по оценке степени соответствия аспекта «индивидуальные программы работы с ребенком» показали, что примерно одинаково разделились мнения тех, кто дал высокую оценку (48%) и тех, кто дал среднюю оценку (46%), однозначно низкую оценку дали 3% ответивших, 2% затруднились с ответом и 1% опрошенных ответили «абсолютно не соответствует» (Рисунок 14).

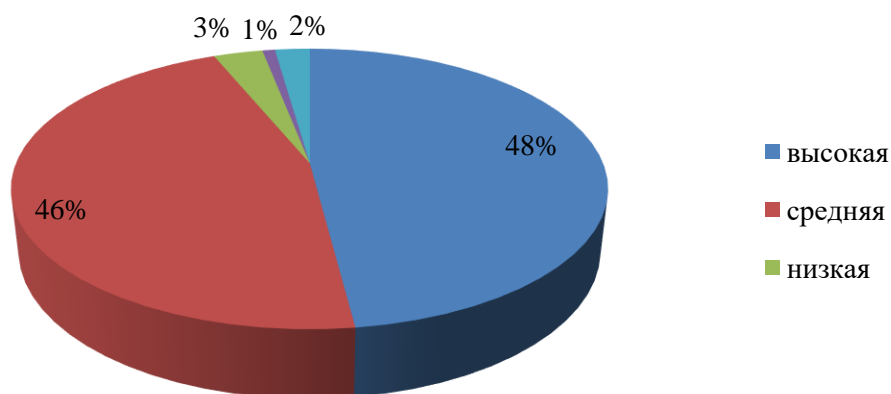


Рисунок 14. Показатели ответов по оценке степени соответствия аспекта индивидуальной работы с ребенком, мнения директоров

По аспекту «квалифицированность и профессионализм специалистов службы психолого-педагогического сопровождения» мнения руководителей школ разделились следующим образом: высоко оценили степень соответствия данного аспекта лишь 8% опрошенных, наибольшая доля ответивших (35%) дали низкую оценку, 27% оценили, как «средняя», 16% ответили «абсолютно не соответствует» и 14% затруднились ответить (Рисунок 15).

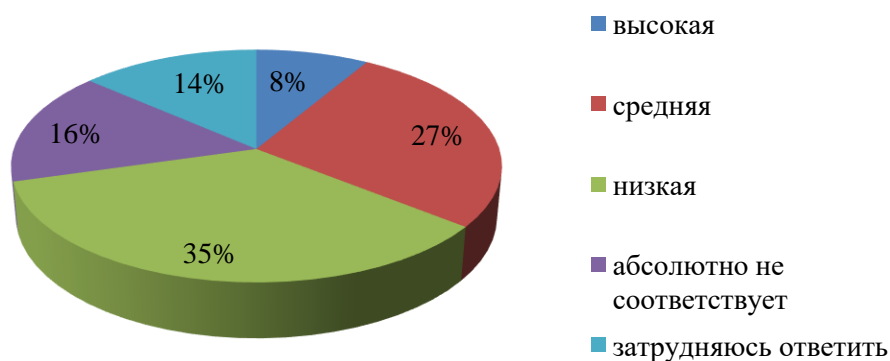


Рисунок 15. Оценка степени соответствия аспекта «квалифицированность и профессионализм специалистов службы психолого-педагогического сопровождения», мнения директоров

Показатели ответов директоров школ по аспекту «работа с родителями» выглядят так, что больше половины из них (59%) дали высокую оценку соответствия данного аспекта, 36% оценили, как «средняя», низкую оценку дали 2% опрошенных, оценку «абсолютно не соответствует» выбрали 1% ответивших и 2% затруднились ответить.

Ответы директоров школ по аспекту «работа с общественностью» оказались аналогичны с предыдущим вопросом: 49% дали высокую оценку соответствия данного аспекта, 44% оценили, как «средняя», низкую оценку дали 4% опрошенных, оценку «абсолютно не соответствует» выбрали 1% ответивших и 2% затруднились ответить.

Руководителям школ был предложен список критериев образовательной среды с просьбой оценить значимость каждого из них для повышения качества образования по 5-бальной шкале.

1) по критерию «Среда обеспечивает возможность работать с современными информационными технологиями. Как минимум, есть доступ к школьному Wi-Fi из любой точки здания, и каждый ребенок может работать с информацией с мобильного устройства (смартфон, планшет, ноутбук)» результаты показали, что разброс мнений имеется по всей шкале, однако наибольшая доля ответивших (27%) выбрала оценку «играет значимую роль», 18% руководителей ответили «первоочередной компонент, обойтись нельзя», 12% считают, что «играет роль, но можно и обойтись», при этом доля тех, кто считает критерий малозначимым равна 21%, а доля тех, кто выбрал ответ «совсем не значимо» равна 22% (Рисунок 16).

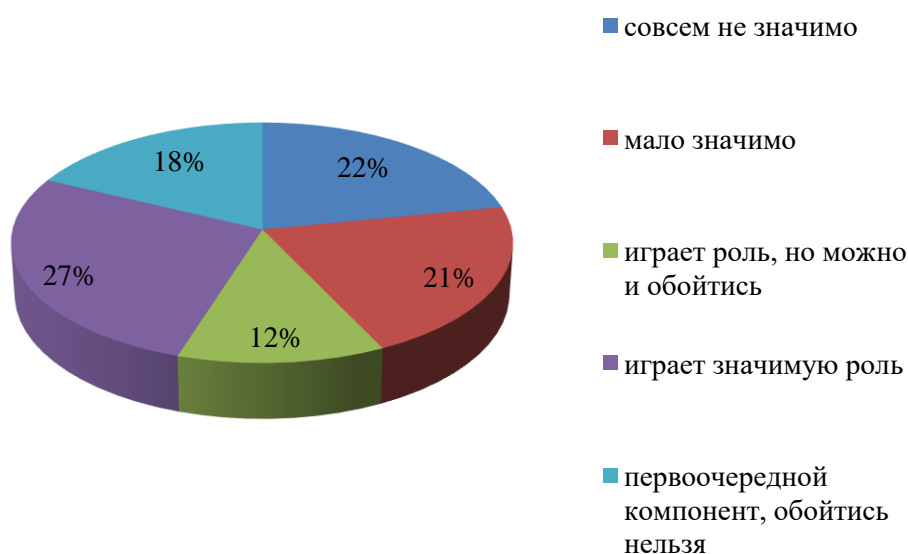


Рисунок 16. Оценка значимости критерия «Среда обеспечивает возможность работать с современными информационными технологиями», мнения директоров

2) по критерию «Есть в наличии библиотека, которая предполагает не только использование учебных, научно-популярных и художественных книг, но и проведение досуга – дебаты, кружки, свободная коммуникация» мнения опрошенных руководителей распределились так, что наибольшая доля ответивших (29%) выбрали оценку «играет значимую роль», 20% считают, что это «первоочередной компонент, обойтись нельзя», малозначимым считают данный критерий 21% директоров, совсем не значимым назвали 22% опрошенных и 8% указали, что «играет роль, но можно и обойтись».

3) по критерию «Трансформируемые помещения: возможность зонировать класс для разных видов деятельности и объединять несколько помещений» результаты ответов руководителей школ распределились почти равномерно по всей предложенной шкале: 14% опрошенных оценили критерий как «первоочередной компонент, обойтись нельзя», 24% оценили, как «играет значимую роль», 15% считают, что «играет роль, но можно и обойтись», при этом доля тех, кто считает критерий малозначимым, равна 23% и тех, кто выбрал оценку «совсем не значимо» равна 24%, что в целом по последним двум оценкам составляет почти половину опрошенных.

4) по критерию «Наличие холлов, которые могут быть использованы и как спортивные залы, и как пространство для проведения культурно-массовых мероприятий» наблюдается следующее распределение показателей ответов: 17% опрошенных оценили критерий как «первоочередной компонент, обойтись нельзя», 26% оценили, как «играет значимую роль», 12% считают, что «играет роль, но можно и обойтись», при этом доля тех, кто считает критерий малозначимым, равна 22% и тех, кто выбрал оценку «совсем не значимо» равна 23%, что в целом по последним двум оценкам составляет почти половину опрошенных.

5) по критерию «Вместо предметных кабинетов появляются универсальные кабинеты, в которых можно провести любой урок» результаты по предложенной шкале распределились таким образом, что 17% опрошенных оценили критерий как «первоочередной компонент, обойтись нельзя», 26% оценили, как «играет значимую роль», 12% считают, что «играет роль, но можно и обойтись», при этом доля тех, кто считает критерий малозначимым, равна 21% и тех, кто выбрал оценку «совсем не значимо» равна 24%.

6) по критерию «Мастерские и робототехника объединяются в единый блок» мнения участников опроса распределились таким образом, что разброс мнений имеется по всей шкале, однако наибольшая доля ответивших (25%) выбрала оценку «играет значимую роль», 16% руководителей ответили «первоочередной компонент, обойтись нельзя», 13% считают, что «играет роль, но можно и обойтись», при этом доля тех, кто считает критерий малозначимым равна 23%, и доля тех, кто выбрал ответ «совсем не значимо» также равна 23%.

7) по критерию «Доступная образовательная среда для занятий по информатике и иностранному языку по всему пространству школы» результаты ответов руководителей школ распределились почти равномерно по всей предложенной шкале: 19% опрошенных оценили критерий как «первоочередной

компонент, обойтись нельзя», 27% оценили, как «играет значимую роль», 11% считают, что «играет роль, но можно и обойтись», при этом доля тех, кто считает критерий малозначимым, равна 20% и тех, кто выбрал оценку «совсем не значимо» равна 23%.

8) по критерию «Создается блок медиалаборатории – видеостудия, студия звукозаписи, анимационная студия, web-проектирования и гейм-студия» мнения опрошенных руководителей распределились почти равномерно по всей предложенной шкале так, что доля ответивших (24%) выбрали оценку «играет значимую роль», 17% считают, что это «первоочередной компонент, обойтись нельзя», малозначимым считают данный критерий 21% директоров, совсем не значимым назвали 24% опрошенных и 14% указали, что «играет роль, но можно и обойтись».

9) по критерию «В столовой не только питаются, но и можно поработать над учебным занятием, проводить мероприятия. Соответственно, помимо столов и стульев в столовой появляются силовые и слаботочные розетки, LED экраны. Организуется несколько зон кофе-пойнта, где можно купить здоровую еду и перекусить на перемене» результаты показали, что разброс мнений имеется по всей шкале, однако доля выбравших оценку «играет значимую роль» равна 20%, 14% руководителей ответили «первоочередной компонент, обойтись нельзя», 15% считают, что «играет роль, но можно и обойтись», при этом доля тех, кто считает критерий малозначимым равна 24%, а доля тех, кто выбрал ответ «совсем не значимо» равна 27%, что составило половину опрошенных.

10) по критерию «Функционализация школьной территории. Образование выходит за пределы школы, каждый элемент «пришкольной» социокультурной среды должен иметь образовательные цели – от нарисованных классиков до изобилия скворечников, велопарковок, пришкольных огородов, арт-объектов, памятных знаков и мест» мнения опрошенных руководителей распределились почти равномерно по всей предложенной шкале так, что доля ответивших, 23% выбрали оценку «играет значимую роль», 15% считают, что это «первоочередной компонент, обойтись нельзя», малозначимым считают данный критерий 22% директоров, совсем не значимым назвали 26% опрошенных и 14% указали, что «играет роль, но можно и обойтись».

Таким образом, результаты исследования показали, что определенная часть руководителей школ не обладает достаточными знаниями и навыками для эффективной поддержки все обучающихся школы, с учетом их индивидуальных возможностей и особых потребностей. Следовательно, в настоящее время администрации школ нуждаются в совершенствовании компетенций по разработке, созданию и поддержке успешной инклюзивной среды, в которой как педагоги, так и учащиеся будут мотивированы, обеспечены условиями и получают поддержку путем переопределения и реструктуризации системы в школе.

Руководители современной казахстанской школы должны твердо знать, что инклюзивная среда является ни местом, ни классной комнатой, ни ресурсом; это признание, основанное на поддержке и значимых возможностях обучения, где все обучающиеся могут процветать.

Безусловно, от полноты и качества сформированности умений и навыков руководителя, от степени овладения им способами деятельности, от уровня готовности к выполнению тех или иных действий зависит результат деятельности. В управленческой деятельности большое значение имеют умения проводить самооценку и самоанализ, поэтому необходимо включить рефлексивный компонент. Руководитель школой должен ориентироваться на современные подходы к оценке результатов управленческой деятельности, а именно пользоваться педагогическим мониторингом качества внутришкольного управления.

Чтобы поддерживать инклюзивность, атмосфера в школе должна способствовать созданию среды для коллективного, коллегиального и совместного принятия решений, которая в первую очередь способствует позитивному и поддерживающему отношению ко всем учащимся, в том числе учащимся с особыми потребностями, и их включению в социум.

Неотъемлемое условие для обеспечения успеха инклюзивного образования – создание безопасной и доброжелательной школьной среды.

Главные характеристики такой среды: уверенность, доступность, гибкость, долговременность, безопасность и удобство в использовании.

При этом необходимо учитывать тот факт, что даже в инклюзивной среде самого высокого уровня невозможно всегда выполнить все потребности всех детей. Вместе с тем, спроектированная и адаптированная среда, учитывающая разнообразие индивидов, способна со временем устранить существующие барьеры. Важно, чтобы образовательная среда была доступна для детей с различными проблемами развития: физическими, сенсорными или интеллектуальными. Указанные принципы, в сущности, являются фундаментальными для создания любого образовательного сообщества.

1.3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ

В исследовании приняли участие 569 обучающихся 5-х классов 30 школ 8 регионов страны.

В вопросах анкеты обучающимся 5-х классов предлагались утверждения, по которым предлагалось выбрать один ответ из следующих предложенных вариантов. Анкеты проводились анонимно, в присутствии педагога-психолога школы или классного руководителя.

По первому утверждению «*В школе доброжелательно относятся ко всем нам*» результаты ответов обучающихся 5-х классов показали, что подавляющее большинство из них (82,3%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в сельских школах (87,4%) выше, чем в городских (80,8%). Ответ «*Данный вопрос не подходит для меня*» выбрали 4,2% городских и 2,5% сельских обучающихся, доля несогласных с данным утверждением, также оказалась несколько выше у городских (6,2%), чем у сельских учащихся (3,4%),

при этом затруднились ответить 8,7% городских и 6,7% сельских пятиклассников.

Результаты ответов по утверждению *«Все наши достижения справедливо оцениваются»* показали, что наибольшая часть участников опроса (84,6%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в разрезе села (89,1%) выше, чем показатель городских школ (83,3%). Доля городских обучающихся, выбравших ответ *«Данный вопрос не подходит для меня»* несколько выше (4,2%), чем сельских (2,5%), а доля несогласных с данным утверждением выше у сельских обучающихся (4,2%), чем у городских (3,0%). При этом доля затруднившихся с ответом более чем в два раза выше у городских обучающихся (9,5%), чем у сельских (4,2%).

По утверждению *«Учителя стараются помочь всем нам достичь наилучших результатов и верят, что все ученики могут быть успешными»* подавляющая часть респондентов (90%) согласилась с данным утверждением, однако в разрезе города и села имеются следующие различия: вариант ответа *«Данный вопрос не подходит для меня»* выбрали 3,7% городских и 2,6% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 3% городских и 2,6% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 4% представителей городских школ и 2,6% сельских школ.

По утверждению *«Учителя относятся к каждому из нас одинаково»* результаты ответов обучающихся 5-х классов показали, что большинство из них (77%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в сельских школах (80,7%) выше, чем в городских (75,9%). Ответ *«данный вопрос не подходит для меня»* выбрали 4,2% городских и 1,7% сельских обучающихся, доля несогласных с данным утверждением оказалась несколько выше у сельских (15,1%), чем у городских учащихся (12,4%), при этом затруднились ответить 7,4% городских и 2,5% сельских пятиклассников.

Результаты ответов по утверждению *«Учителя с уважением относятся к нашим родителям»* показали, что наибольшая часть участников опроса (87%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в разрезе села (94,9%) выше, чем показатель городских школ (84,7%). Доля городских обучающихся, выбравших ответ *«Данный вопрос не подходит для меня»* несколько выше (6,4%), чем сельских (1,7%), а доля несогласных с данным утверждением выше у городских обучающихся (3,2%), чем у сельских (0,9%). При этом доля затруднившихся с ответом более чем в два раза выше у городских обучающихся (5,7%), чем у сельских (2,5%).

По утверждению *«В классе мы все помогаем друг другу»* в целом большая доля участников опроса согласилась с данным утверждением, при этом доля сельских обучающихся (86,6%) почти на 10% выше, чем доля городских (77,4%), показатель доли несогласных с данным утверждением почти равнозначен и равен 9,7% у городских и 9,2% у сельских учащихся, при этом доля тех, кто выбрал ответ *«данный вопрос не подходит для меня»* у сельских школьников равна 0, тогда как доля городских равна 4,7%, а также доля затруднившихся с

ответом городских обучающихся (8,2%) в два раза больше чем доля сельских (4,2%).

Показатели ответов пятиклассников по утверждению *«Я участвую в школьных мероприятиях (концерты, праздники и другие)»* таковы, что чуть больше половины респондентов (51,1%) согласились с данным утверждением, однако в разрезе города и села имеются следующие различия: вариант ответа *«Данный вопрос не подходит для меня»* выбрали 15,1% городских и 13,4% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 21,3% городских и 16% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 15,4% представителей городских школ и 9,2% сельских школ.

По утверждению *«Мои родители приходят на родительские собрания, праздники»* в целом большая часть респондентов (77,4%) согласились с данным утверждением, вместе с тем в разрезе города и села имеются следующие различия: вариант ответа *«Данный вопрос не подходит для меня»* выбрали 7,9% городских и 1,7% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 6,7% городских и 5% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 11,4% представителей городских школ и 4,2% сельских школ.

Анализ данных по этому вопросу указывает на необходимость акцентировать внимание на известном факте о том, что успех инклюзивного образования обеспечен только при тесном сотрудничестве родителей со школой. В условиях инклюзивной школы необходимо привлечь родителей к активному участию в жизни школы и дать им возможность влияния на принятие некоторых решений относительно образовательного процесса.

Каждая современная школа должна стремиться к выстраиванию эффективных взаимоотношений «семья – школа», предотвращению недоверия родителей, активному включению семьи детей в жизнь школы, в том числе родителей детей с ООП. Такое двустороннее общение школы и родителей должно обеспечить крепкое партнерство в поддержке детей, формировать сообщество и культуру школы, такую среду, в которой они чувствуют себя как одна семья.

Результаты ответов по утверждению *«Я чувствую радость от учебы и от нахождения в школе»* показали, что наибольшая часть участников опроса (72,8%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в разрезе села намного выше (83,2%), чем показатель городских школ (69,8%).

Доля городских обучающихся, выбравших ответ *«Данный вопрос не подходит для меня»* намного выше (7%), чем сельских (0,8%), при этом доля несогласных с данным утверждением также выше у городских обучающихся (10,8%), чем сельских у (7,6%). Доля затруднившихся с ответом также выше у городских обучающихся (12,5%), чем у сельских (8,4%).

По показателям ответов пятиклассников по утверждению *«Я могу свободно передвигаться по школе в коридорах, по этажам, в классах, в туалете (благодаря пандусам, лифтам и т.д.)»* видно, что чуть больше половины респондентов (53,3%) согласились с данным утверждением, однако в разрезе города и села имеются небольшие различия: вариант ответа *«Данный вопрос не*

подходит для меня» выбрали 13,9% городских и 10,9% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 20,3% городских и 23,5% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 13,4% представителей городских школ и 9,2% сельских школ.

По утверждению *«Всем новым ученикам помогают адаптироваться (привыкнуть) к условиям школы»* в целом наибольшая часть респондентов (82,6%) согласилась с данным утверждением, вместе с тем в разрезе города и села имеются следующие различия: вариант ответа «Данный вопрос не подходит для меня» выбрали 7,7% городских и 4,2% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 5% городских и 2,5% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 6,7% представителей городских школ и 4,2% сельских школ.

Результаты ответов по утверждению *«Во время уроков все мы работаем в парах или группах»* показали, что в целом больше половины участников опроса (66,7%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в разрезе села (55,5%) ниже, чем показатель городских школ (70,1%). Доля городских обучающихся, выбравших ответ «Данный вопрос не подходит для меня» несколько выше (3%), чем сельских (1,7%), а доля несогласных с данным утверждением ниже у городских обучающихся (15%), чем у сельских (23,5%). При этом доля затруднившихся с ответом выше у сельских обучающихся (19,3%), чем у городских (12%).

Результаты опроса по утверждению *«От одноклассников я слышу в свой адрес насмешки»* показывают, что требует изучения и внимания 1/4 часть тех опрошенных пятиклассников, которые ответили «согласен» и «затрудняюсь ответить» (25% при суммировании «согласных» и тех, кто затруднились ответить), при этом доля тех, кто согласен с данным утверждением почти одинакова в разрезе города (14,8%) и села (15,3%), доля затруднившихся ответить городских школьников равна 10,8%, а сельских 7,6%.

Вариант ответа «Данный вопрос не подходит для меня» выбрали 11,3% городских и 6,8% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 63,2% городских и 70,3% сельских обучающихся.

Известно, что школьная травля имеет самые неприятные последствия для всех участников. Дети, подвергающиеся буллингу, склонны к депрессии, развитию психических расстройств, что может привести к крайним последствиям в виде суицидальных действий.

Дети-агрессоры зачастую имеют проблемы со школьной успеваемостью, приобретают криминальные наклонности, создают ситуации, вынуждающие педагогов заниматься поддержанием дисциплины вместо ведения уроков.

Дети-наблюдатели, являясь очевидцами травли, испытывают страх оказаться на месте жертвы и могут присоединиться к агрессорам либо испытывают чувство вины за своё невмешательство и получают травму наблюдателя. Насмешки со стороны сверстников могут испытывать также обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, школьная травля, сегрегация детей, имеющих какие-либо ограниченные возможности, может начинаться вначале с невинных насмешек. Такие ситуации подрывают всю систему образования, провоцируя общее напряжение, дискомфорт, и приводят к отчуждению определенной части обучающихся. Безусловно, в таких случаях не может идти речь о комфортной и безопасной образовательной среде для всех обучающихся. В связи с этим важной задачей в области инклюзивного образования является формирование культуры организации образования, соответствующей целям инклюзии. Это определяет требование к образовательной среде любой организации: она должна быть подготовлена для включения или приобщения всех детей с учетом их особых потребностей и разных возможностей.

Построение инклюзивной образовательной культуры в школе является одним из важнейших условий успешности включения в школьный социум каждого ребенка, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями. Обязательное условие эффективной работы – это взаимосвязь и слаженная работа всех служб в организации образования: психологической, педагогической, социальной, медицинской.

Приоритеты равенства, сопричастности, сотрудничества в аспекте формирования инклюзивной образовательной культуры в школах напрямую соотносятся с основными принципами инклюзивного образования, представляя собой подход, при котором ведущим является позитивное отношение к разнообразию учеников, а индивидуальные особенности воспринимаются не как проблема, а как возможность обогащения процесса познания.

Результаты ответов на утверждение *«Я могу обратиться за помощью к классному руководителю или психологу, если меня запугивают, обижают»* показывают, насколько комфортно чувствуют себя в школе пятиклассники, при этом доля тех, кто ответил утвердительно, составляет чуть больше половины опрошенных (61%). При сравнении показателей в разрезе города и села видно, что доля «согласных» сельских детей (72,9%) намного больше, чем городских (57,5%). Требуют внимания показатели ответов «не согласен» (17,1%) и «затрудняюсь ответить» (8,8%), которые в целом составляют 1/4 часть участников опроса, поскольку это дети, которые могут испытывать травлю со стороны окружающих и не находить поддержки со стороны взрослых.

Следовательно, педагогам необходимо работать над улучшением психологического климата в школах, формированием доверия между педагогами и детьми. Классные руководители, психологи должны помогать подросткам решать конфликты и своим примером показывать альтернативы агрессивному поведению. Это касается всех школ, независимо от местоположения, поскольку доли «несогласных» с данным утверждением почти одинаковы: в разрезе города 17,7% и в разрезе села 15,3%. Доля затруднившихся с ответом обучающихся города (10,4%) больше, чем села (3,4%).

Результаты ответов по утверждению *«В школе проводятся мероприятия, где нам рассказывают, что все дети равные, их нельзя делить на «хороших» и «плохих»* являются подтверждением предыдущих вопросов. Так, ответ

«согласен» выбрали в целом немногим больше половины (62,8%) пятиклассников, при этом в разрезе города доля согласных с данным утверждением составила 62,2%, в разрезе села – 64,7%.

Следует обратить внимание на тех, кто дал однозначный отрицательный ответ (14%), который составил для обучающихся города 13,7%, а для обучающихся села 15,1%, доля затруднившихся ответить составила для городских детей 11,9%, для сельских 13,4%. При этом доля городских детей, выбравших ответ «Данный вопрос не подходит для меня» намного больше (12,2%), чем сельских (6,7%).

Показатели анкеты пятиклассников по данному утверждению подтверждают результаты и выводы по предыдущим вопросам, касающимся взаимоотношений в школьной среде, когда успешность каждого ребенка находится в прямой зависимости от созданной комфортной образовательной среды в школе, от построения партнерства школы и семьи.

Администрация и педагоги современной казахстанской школы должны твердо знать, что инклюзивная образовательная среда представляет собой общее признание идеи, основанной на поддержке всех участников образовательного процесса, где все обучающиеся имеют возможности для развития своей индивидуальности.

По показателям ответов обучающихся 5-х классов на утверждение «Социальный педагог проводит беседы со мной и моими родителями, оказывает помощь при необходимости» видно, что чуть больше половины опрошенных (52,1%) знакомы с работой социального педагога, из них доля сельских детей (63%) намного выше, чем городских (48,9%). При этом доля несогласных с данным утверждением обучающихся города (13,5%) выше, чем доля сельских детей (12,6%), также, как и доля затруднившихся ответить представителей города и села: 17,7% и 9,2% соответственно, и доли тех, кто выбрал ответ «Данный вопрос не подходит для меня» составили: для города 20% и 15,1% для села.

При ответе на утверждение «В школе у меня есть друзья/подруги» подавляющая часть респондентов (94,5%) ответили положительно, при этом доли и городских (94,1%) и сельских (95,8%) обучающихся почти одинаковы. Однако, несмотря на малую долю, все же необходимо обратить внимание на тех, кто не согласен с данным утверждением (1% городских и 2,5% сельских школьников), на тех, кто затруднился ответить (2% городских и 0,8% сельских школьников), а также тех, кто выбрал ответ «данный вопрос не подходит для меня» (2,8% городских и 0,9% сельских детей).

Педагогам и родителям следует помнить, о том, что теплые дружественные взаимоотношения между детьми являются для них источником эмоциональной поддержки и сопереживания. Особенно важно это для обучающихся 5-х классов, переживающих адаптационный период перехода из начального звена с основную школу, поскольку, по мнению исследователей, наличие даже единственного близкого друга помогает ребенку преодолеть чувство страха, тревожность,

связанные с непривычной ситуацией или негативными проявлениями со стороны других детей.

К тому же, психологами давно замечено, что чем лучше у ребенка отношения с родителями, тем легче ему находить общий язык и со сверстниками. В связи с этим, работа, направленная на развитие личности обучающегося, становится действенной и эффективной только в том случае, если в процесс обучения и воспитания вовлечены родители обучающихся.

Результаты ответов по утверждению *«Уроки в школе понятны мне и моим одноклассникам»* показали, что наибольшая часть участников опроса (80%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в разрезе села (88,2%) выше, чем показатель городских школ (77,6%). Доля городских обучающихся, выбравших ответ *«Данный вопрос не подходит для меня»* намного выше (4,7%), чем сельских (0,8%), также, как и доля несогласных с данным утверждением: у городских 5,5%, у сельских 4,2%. При этом доля затруднившихся с ответом в два раза выше у городских обучающихся (12,2%), чем у сельских (6,7%).

Результаты ответов обучающихся по утверждению *«Учитель уделяет внимание каждому ученику»* показали, что подавляющая часть пятиклассников удовлетворены вниманием учителей к ним (84,8%), при этом показатели сельских школьников (94,1%) несколько выше, чем городских (82%). Вместе с тем, доля городских обучающихся, не согласных с этим утверждением (5,8%), затруднившихся ответить (7,8%) и тех, кто выбрал ответ *«данный вопрос не подходит для меня»* (4,5%) выше более чем в два раза показателей сельских детей.

Анализ результатов по данному вопросу позволяет сфокусировать внимание педагогов на понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями. Поскольку практика показывает недостаточную готовность педагогов к работе с разными детьми, с учетом многообразия в своём педагогическом подходе к каждому, то основной вопрос практиков *«как?»* пока не во всех случаях находит квалифицированный ответ.

Это, в свою очередь, приводит к мысли о недостаточности применения индивидуального подхода в образовательном процессе школ страны. Следовательно, педагогам необходимо обратить внимание на соблюдение принципов дифференциации и индивидуализации в учебном процессе.

Необходимо помнить о том, что основная задача школы сегодня – раскрыть индивидуальность ребенка, помочь ей проявиться, развиваться, устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Цель такого обучения состоит в создании системы психолого-педагогических условий, позволяющих в едином классном коллективе работать с ориентацией не на *«усредненного»* ученика, а с каждым в отдельности с учетом индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов.

При ответе на утверждение *«Если я не справляюсь с заданием на уроке, могу попросить помощи у учителя»* видно, что в целом наибольшая часть обучающихся (86,3%) согласны с данным утверждением, при этом доля сельских

детей (93,3%) выше, чем городских (84,3%). По остальным ответам доли городских обучающихся выше, чем сельских: по ответу «не согласен» 7% и 4,2%, «данный вопрос не подходит для меня» 3,3% и 1,7%, затруднившихся ответить 5,5% и 0,8% соответственно.

Из данных показателей можно сделать вывод о том, что обучающихся села, имеющих поддержку со стороны учителей, больше, чем городских детей, из чего можно предположить, что более комфортно чувствуют себя обучающиеся сельских школ. Наряду с этим педагогам необходимо помнить о том, что чувство безопасности и уверенности ребенка должно быть безусловным и не должно зависеть от каких-либо внешних факторов.

По утверждению *«Во время уроков учителя готовы выслушать мнение каждого ученика»* в целом наибольшая часть респондентов (82,3%) согласилась с данным утверждением, при этом показатели села и города одинаковы, также, как и по тем, кто не согласен (5,2% и 5%).

Результаты ответов на данный вопрос позволяют напомнить о важности индивидуального подхода в работе с детьми, включая детей с ООП, поскольку трудно переоценить его значение для формирования личности ребенка. Каждый человек является неповторимой и уникальной личностью со своими способностями, потребностями и интересами, которая требует индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в использовании различных форм, методов, технологий образования, учитывающих эти особенности.

В настоящее время в процессе развития инклюзивного образования трудности в обучении связаны с существующей организацией и практикой учебного процесса в массовой школе, когда зачастую преобладают устаревшие негибкие методы обучения.

Сущность индивидуального подхода заключается в том, что педагог решает стоящие перед ним задачи посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, с учетом его психологических особенностей и условий жизни.

Результаты ответов на утверждение *«Я могу самостоятельно пользоваться библиотекой, интернетом, компьютером»* показали, что согласны с данным утверждением меньше половины опрошенных (48,7%), при этом показатели по всем вариантам ответов примерно одинаковы, как видно в таблице ниже. В данном случае вызывает вопрос та часть обучающихся, которая вместо согласия выбрала ответы «данный вопрос не подходит для меня», «не согласен» и «затрудняюсь ответить», поскольку к ним можно отнести детей, испытывающих затруднения при использовании библиотеки, интернета, компьютера.

Это можно связать не только с несовершенством навыков, но и с особыми потребностями или ограниченными возможностями детей. Следовательно, возникает вопрос об уровне создания в школах безбарьерных условий и комфортной образовательной среды для всех обучающихся, с учетом их индивидуальных возможностей и особых потребностей.

По ответам обучающихся на утверждение *«Учителя помогают всем, у кого трудности с учёбой»* видно, что подавляющая часть (85,2%) опрошенных

получают помощь и необходимую поддержку в освоении учебной программы. При этом показатели в разрезе села несколько выше, чем города, а по остальным ответам «данный вопрос не подходит для меня», «не согласен» и «затрудняюсь ответить» показатели в разрезе города немного выше, чем данные сельских школьников.

Известно, что преодоление неуспеваемости обучающихся является одной из важнейших задач теоретической и практической педагогики. Данная педагогическая задача приобретает свои особенности в зависимости от многих факторов, в том числе социально-экономических условий в стране и обществе в целом. Так, в нынешней ситуации в мире и Казахстане к классическим проблемам педагогики добавились трудности с неуспеваемостью, связанные с издержками дистанционного обучения в период ограничительных мер, связанных с коронавирусной инфекцией.

Анализ научных исследований показывает, что для решения проблемы повышения качества усвоения учебного материала, уменьшения числа обучающихся с низкой успеваемостью необходимо вести системную комплексную работу. При этом методологическим принципом анализа причин неуспеваемости является всесторонний комплексный подход к изучению проблемы с позиций совокупности наук: педагогики, психологии, физиологии, социологии.

В этой связи особую актуальность обретает проблема формирования научно-педагогического мышления и сознания учителя, способного обновлять содержание своей деятельности посредством критического, творческого её освоения, применения достижений науки и педагогического опыта.

В настоящее время одним из важнейших факторов педагогической деятельности является уровень рефлексивной компетентности педагога, способность к рефлексии, которая помогает учителю сформулировать ожидаемые результаты, осмыслить достижение целей работы, определить и внести коррективы в траекторию своего развития.

При этом важное значение имеет направленность педагогического мастерства учителя на взаимоотношения с учащимися класса. Следовательно, основной обязанностью учителя в условиях разнородности ученического коллектива является создание психологической атмосферы в коллективе, где каждый член или участник изъявил бы желание рассказать о том, что у него получилось или в чем испытывает затруднения, высказать свое мнение о проведенном дне или участии в работе во время занятий.

Пятиклассникам также было предложено оценить утверждение о том, что у них есть возможность заниматься в школе дополнительно со специалистами (например, психолог, дефектолог, логопед и т.д.). Ответы показали, что такая возможность есть у половины опрошенных (49,4%), доля остальных участников опроса примерно одинаково распределилась между ответами «данный вопрос не подходит для меня» (18,2%), «не согласен» (16,7%) и «затрудняюсь ответить» (15,7%). При этом в разрезе города и села больших различий не наблюдается.

В настоящее время в школах страны актуальным является вопрос об организации службы психолого-педагогического сопровождения в учебном процессе детей с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Под «сопровождением» нужно понимать взаимодействие и преемственность в работе всех участников образовательного процесса (администрацию, учителей, специалистов, родителей и обучающихся). Сопровождение ребенка должно начинаться с момента его поступления в ту или иную организацию образования и продолжаться до окончания обучения, а в некоторых случаях бывает необходимо и далее.

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях инклюзивного образования рассматривается как движение вместе с изменяющейся личностью ребенка, своевременное указание возможных путей оптимального развития, нацеленность на нейтрализацию неблагополучия, при необходимости помощь и поддержка, развитие позитивного в ребенке и педагогическом процессе в целом. Признаётся ценность различий всех детей и их способность к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку.

Это гибкая система, которая учитывает потребности всех детей, не только с трудностями в развитии, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе.

Таким образом, служба сопровождения представляет собой объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс психолого-педагогической поддержки. Команда объединяет администрацию школы, родителей, учителей, логопедов, дефектологов, психологов, социальных педагогов и других специалистов.

Следовательно, обеспечение индивидуального подхода к обучению, учет особенностей конкретного ребенка требует командного подхода, знаний, опыта и тесного взаимодействия педагогов и специалистов. Групповая команда данной службы организует работу с педагогами и родителями с целью вовлечения их в реализацию индивидуального образовательного маршрута, изучения ожиданий относительно дальнейшего продвижения детей и их успешной социализации.

При анализе показателей ответов по утверждению «В школе я обучаюсь по индивидуальному учебному плану, который разработали педагоги с учетом моего здоровья» видно, что показатели тех, кто согласен с данным утверждением (44%), не совпадают с данными, предоставленными администрацией школ.

Известно, что по индивидуальному плану могут обучаться дети, имеющие рекомендацию ПМПК в случае, когда у ребенка есть трудности с освоением государственного стандарта. В связи с этим можно предположить, что часть респондентов-детей не имеют понятия об индивидуальном учебном плане. В целом можно сделать вывод о том, что требует внимания вопрос развития инклюзивной культуры не только и не столько в детской среде, сколько в среде всех участников образовательного процесса.

Примерно такая же картина сложилась при ответе на вопрос-утверждение «У меня есть все необходимые специальные технические средства для учебы с учетом моего здоровья», поскольку показатель доли детей, согласных с данным

утверждением (59,8%) также не совпадает с реальными данными по количеству детей с ООП в школах, участвовавших в опросе. При этом большой разницы по всем вариантам ответов в разрезе города и села не наблюдается.

При ответе на утверждение *«На уроке мне помогает помощник учителя»* ожидалось, что будут выявлены обучающиеся, которым оказывает поддержку педагог-ассистент. Однако, показатель доли детей, ответивших утвердительно, также не соответствует данным администрации школ.

Можно предположить, что пятиклассники пока не имеют представления о существовании педагогов-ассистентов и приняли за помощников либо лаборантов, либо других педагогов школы. Вместе с тем, среди них есть та часть детей, которым действительно оказывает поддержку педагог-ассистент.

Известно, что в настоящее время нормативными правовыми актами в стране закреплена необходимость обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ООП. Помимо педагога и специалистов, в команду службы психолого-педагогического сопровождения может также входить педагог-ассистент.

Согласно Приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» определены должностные обязанности педагога-ассистента [10]. В приказе прописано о том, что педагог-ассистент оказывает помощь обучающимся по рекомендации психолого-медико-педагогической консультации, осуществляет психолого-педагогическое сопровождение обучающего с особыми образовательными потребностями в организациях образования общего типа.

На просьбу к обучающимся высказать свое мнение по утверждению *«В школе мне выдали все необходимые учебники»* картина показала, что подавляющее большинство пятиклассников (88,2%) обеспечены всеми учебниками, однако среди них есть те, кто не согласен с данным утверждением, из которых 5,5% обучающихся города и 6,7% школьников села. Остальную небольшую долю респондентов составили те, кто считает, что данный вопрос не подходит к ним и затруднились с ответом.

По вопросу о бесплатном питании в школьной столовой результаты опроса показали, что около четверти респондентов-пятиклассников (23,8%) бесплатно питаются в школьной столовой, из них большей частью обучающиеся села (32,2%), а доля представителей города составила 21,3%.

Известно, что согласно Постановлению Правительства Республики Казахстан от 25 января 2008 года № 64 «Об утверждении Правил формирования, направления расходования и учета средств, выделяемых на оказание финансовой и материальной помощи обучающимся и воспитанникам государственных организаций образования из семей, имеющих право на получение государственной адресной социальной помощи, а также из семей, не получающих государственную адресную социальную помощь, в которых среднедушевой доход ниже величины прожиточного минимума, и детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей, проживающим в семьях,

детям из семей, требующих экстренной помощи в результате чрезвычайных ситуаций, и иным категориям обучающихся и воспитанников» финансовая и материальная помощь оказывается следующим категориям обучающихся и воспитанников государственных организаций образования [11]:

1) детям из семей, имеющих право на получение государственной адресной социальной помощи;

2) детям из семей, не получающих государственную адресную социальную помощь, в которых среднедушевой доход ниже величины прожиточного минимума;

3) детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, проживающим в семьях;

4) детям из семей, требующих экстренной помощи в результате чрезвычайных ситуаций;

5) иным категориям обучающихся и воспитанников, определяемым коллегиальным органом организации образования (далее – обучающиеся и воспитанники).

Необходимо подчеркнуть, что согласно утвержденным Правилам, «приоритетным направлением расходования средств является организация одноразового питания в период нахождения в организации образования». Школьный период, охватывающий возраст от 7 до 17 лет, характеризуется интенсивными процессами роста, увеличением костного скелета и мышц, сложной перестройкой обмена веществ, деятельности эндокринной системы, головного мозга.

К особенностям этого возрастного периода относится также значительное умственное напряжение учащихся в связи с ростом потока информации, усложнения школьных программ, сочетания занятий с дополнительными нагрузками (факультативные занятия, кружки, домашнее задание).

Для обеспечения всех этих сложных жизненных процессов школьнику необходимо полноценное питание, которое покрывает повышенные потребности его организма в белках, жирах, углеводах, витаминах, энергии. Особенную актуальность имеет данный вопрос для детей с особыми образовательными потребностями. В этой связи обеспечение казахстанских школьников здоровым питанием является безусловным национальным приоритетом, поскольку питание определяет состояние здоровья граждан.

На просьбу к обучающимся высказать мнение о том, *есть ли у них возможность заниматься в школе дополнительно с учителями при необходимости*, в целом больше половины опрошенных (65%) ответили утвердительно, при этом доля обучающихся села (72,9%) выше, чем городских (62,7%). Вместе с тем, необходимо фокус внимания обратить на тех детей, которые выбрали другой ответ, что наводит на мысль о причинах отсутствия у них возможностей заниматься дополнительно с учителем.

В связи с этим необходимо напомнить о том, совершенствование образовательного процесса в современной школе включает не только изменение содержания изучаемых предметов, но и изменение подходов к методикам

обучения, расширение арсенала методических приемов, активизацию деятельности обучающихся в ходе урока.

Важно, чтобы учащийся не был пассивным объектом воздействия. Поэтому необходимо выявить наиболее оптимальные формы обучения, методы и приемы, технологии, используемые на уроках для повышения познавательной активности, расширения кругозора учащихся и их общей культуры.

1.4 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-Х КЛАССОВ

В 8 регионах страны в анкетировании приняли участие 591 обучающихся 9-х классов 30 школ.

Результаты ответов обучающихся 9-х классов по утверждению «*В школе доброжелательно относятся ко всем нам*» показали, что подавляющее большинство из них (80,6%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в сельских школах (91,1%) значительно выше, чем в городских (76,5%). Ответ «данный вопрос не подходит для меня» выбрали 3,8% как городских, так и сельских обучающихся, доля несогласных с данным утверждением оказалась выше у городских (9,8%), чем у сельских учащихся (2,5%), при этом затруднились ответить 10% городских и 2,5% сельских девятиклассников.

Анализ ответов на вопрос «*Все наши достижения справедливо оцениваются*» показал, что большинство девятиклассников (78,8%) согласны с данным утверждением, однако среди опрошенных есть те, кто не согласен с тем, что их достижения оцениваются справедливо, из которых 9,1% обучающихся города и 7% школьников села. Небольшую долю респондентов составили те, кто считает, что данный вопрос не подходит к ним (2,5% обучающихся города и 1,9% обучающихся села) и затруднились с ответом 12,3% городских и 5,7% сельских школьников.

Результаты ответов по данному вопросу наводят на мысль о том, что в школах страны недостаточно обеспечиваются и, как следствие, не реализуются потенциальные возможности определенной части обучающихся. Для детей, имеющих особые образовательные потребности, это может означать, что вследствие низкого уровня их функциональной грамотности будут слабо реализовываться механизмы их социальной адаптации, они не смогут трудоустроиться, быть полноправными членами общества.

Поэтому психолого-педагогические основы оценивания учебных достижений обучающихся должны включать такие важные подходы, как:

– личностно-ориентированный подход, включающий учет и развитие потенциальных возможностей личности каждого обучающегося посредством использования разноуровневой дифференцированной шкалы оценивания учебных достижений;

– деятельностный подход, направленный на наиболее полное выявление возможностей и способностей личности в условиях организации самостоятельной продуктивной деятельности ученика;

– здоровьесберегающий подход, обеспечивающий решение задач сохранения и укрепления социально-психологического здоровья обучающихся, имеющих трудности в обучении, путем создания благоприятных, комфортных психологических условий при ситуации оценивания учебной деятельности [12].

Показатели ответов по утверждению *«Учителя стараются помочь всем нам достичь наилучших результатов и верят, что все ученики могут быть успешными»* подавляющая часть респондентов (82,8%) согласились с данным утверждением, при этом, также, как и в предыдущем вопросе более позитивно выглядит картина у сельских школьников: 93,1% из них согласны с данным утверждением, тогда как из обучающихся города согласны 78,7%.

При этом в разрезе города и села имеются различия по другим вариантам ответов: вариант ответа *«Данный вопрос не подходит для меня»* выбрали 4,2% городских и 2,5% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 8,4% городских и 2,5% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 8,7% представителей городских школ и 1,9% сельских школ.

Анализируя показатели по данному вопросу, необходимо напомнить о том, что внедрение обновленного содержания образования, и вместе с ним, системы критериального оценивания учебных достижений обучающихся нацелено на предоставление возможности получения объективной и достоверной информации об уровнях подготовки обучающихся, при котором учитывается неоднородность состава обучающихся класса по образовательным потребностям и предусматривается возможность иметь индивидуальный результат обучения.

Поэтому с внедрением обновленного содержания образования в казахстанских школах возможности педагогов расширяются для осуществления индивидуального подхода к каждому ребенку.

Использование системы критериального оценивания в образовательном процессе позволяет определить и повысить достижения обучающихся посредством использования критериев и дескрипторов, позволяющих связать систему оценивания с целевыми установками отдельного предмета, а также с формированием социальных компетенций обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Определение уровня подготовки каждого ученика, индивидуального прогресса в обучении с помощью системы критериального оценивания способствует повышению не только мотивации обучающихся к обучению, но и качества образовательного процесса в школе.

При оценивании образовательных достижений система оценивания не только объективно показывает достижения в обучении детей с особыми потребностями, но и является основой для построения дальнейших шагов психолого-педагогической поддержки таких обучающихся в образовательном процессе.

Ответы обучающихся 9-х классов по утверждению «Учителя не выделяют группы учеников, не сравнивают нас друг с другом» выглядят так, что в среднем немногим больше половины опрошенных (62,4%) согласны с данным утверждением, при этом показатели сельских школьников выглядят более позитивно (70,3%) по сравнению с городскими (59,3%). Соответственно, доля несогласных с данным утверждением оказалась выше у обучающихся города (24,8%), что составляет 1/4 часть от общего количества опрошенных, доля несогласных сельских обучающихся 14,6%. Затруднились ответить на данное утверждение 11,2% городских и 9,5% сельских обучающихся.

Показатели ответов на данный вопрос вынуждают напомнить о практической значимости критериального оценивания, которая заключается в том, что педагог не сравнивает результаты обучающихся друг с другом, а оценивается только работа учащегося. При этом работа учащегося сравнивается не с работой другого ученика, а с образцом правильно выполненной работы, который известен учащимся заранее.

Школа в современных условиях отличается тем, что учебные достижения имеют продуктивный характер, а учебный процесс характеризуется активной деятельностью самих учащихся по «добыванию» знаний на каждом уроке. В этих условиях ученик – субъект познания, а учитель выступает организатором познавательной деятельности учащихся.

Необходимо стремиться к тому, чтобы каждого школьника, вне зависимости от возраста и успешности, воспринимали как личность. Самое главное, педагогу важно выстраивать процесс обучения таким образом, чтобы учащиеся с любыми особыми образовательными потребностями, в том числе, и с высокими интеллектуальными, сумели реализовать свой потенциал на должном уровне и в полной мере.

Результаты ответов по утверждению «Учителя с уважением относятся к нашим родителям» показали, что наибольшая часть участников опроса (88%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в разрезе села (91,8%) выше, чем показатель городских школ (86,5%). Доля сельских обучающихся, выбравших ответ «Данный вопрос не подходит для меня» несколько выше (5%), чем городских (3,7%), а доля несогласных с данным утверждением у сельских школьников отсутствует, тогда как у городских обучающихся доля 2,9%. При этом доля затруднившихся с ответом в два раза выше у городских обучающихся (6,9%), чем у сельских (3,1%).

Анализируя показатели ответов обучающихся на данный вопрос, необходимо вспомнить о результатах многочисленных исследований, показывающих, что участие родителей в образовании своих детей с ООП влияет на повышение успеваемости учащихся и улучшение отношения учеников к обучению, снижение проблемы с дисциплиной, желание учиться. Взаимосвязь школы и семьи является одним из необходимых условий успешного воспитания и обучения детей с ООП.

Однако практика показывает, что родительское участие на самом деле тем более снижается, чем ученики становятся старше, так что к тому времени, когда

ребенок достигает средней школы, мало кто из родителей продолжает принимать активное участие в процессе обучения. Снижение участия может происходить по разным причинам, однако, исследования показали, что продолжение участия родителей на протяжении всей средней школы остается в наилучших интересах ребенка [13].

Главной целью взаимодействия семьи и школы в инклюзивной среде является обучение родителей эффективным навыкам коммуникации и способам помощи в обучении ребенка с ООП.

Разрабатываемые стратегии психолого-педагогического сопровождения детей с ООП и технологии сопровождения позволяют выстраивать отношения всех участников образовательного процесса на основе уважения их прав и особенностей. Все это обеспечивает и дальнейшую гуманизацию образования, формирование профессионального педагогического сообщества нового типа.

По утверждению *«В классе мы все помогаем друг другу»* в целом большая доля участников опроса согласилась с данным утверждением, при этом доля сельских обучающихся (92,5%) почти на 13% выше, чем доля городских (79,9%), показатель доли несогласных с данным утверждением у городских 7,2% и 2,5% у сельских учащихся, при этом доля тех, кто выбрал ответ *«данный вопрос не подходит для меня»* у сельских школьников также 2,5%, тогда как доля городских равна 3,7%, а также доля затруднившихся с ответом городских обучающихся (9,2%) почти в четыре раза больше, чем доля сельских (2,5%).

Известно, что признаком психологического благополучия, личностной и социальной компетентности, связанной с чувством внутренней безопасности и уверенности в себе, является способность ребенка легко находить друзей. Дружба помогает чувствовать себя увереннее в новой среде, открывать собственное «Я» и «Я» других людей. По мере приобретения обучающимися навыков общения исчезает их излишняя агрессивность или пассивность в общении, острые и конфликтные моменты сглаживаются.

Предоставление педагогом самостоятельности, оказанное доверие положительно влияют на формирование коллективных взаимоотношений не только на основе симпатии и дружелюбия, но и на основе ответственного отношения к порученному делу. В этой связи формирование у обучающихся коллективных взаимоотношений средствами совместной учебной деятельности требует от педагога продуманной, организованной и систематической работы по обучению детей ответственности за выполняемое дело, коммуникативным и организаторским умениям.

Особое внимание необходимо обратить на воспитание у обучающихся сознательных коллективных отношений в совместной учебной деятельности: уметь согласовывать свои действия с действиями других сверстников, выполнять роль подчиненного и лидера, быть терпимым к особым потребностям и индивидуальным особенностям других.

Показатели ответов девятиклассников по утверждению *«У меня есть возможность принимать участие во внеклассных мероприятиях»* таковы, что больше половины респондентов и города, и села, 75,2% или 3/4 часть

согласились с данным утверждением, при этом в разрезе города и села по другим вариантам ответов больших различий не наблюдается: вариант ответа «Данный вопрос не подходит для меня» выбрали 8% городских и 10,1% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 8% городских и 5% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 9,5% представителей городских школ и 8,2% сельских школ.

Результаты ответов показывают, что 1/4 часть опрошенных по разным причинам не имеют возможности принимать участие во внеклассных мероприятиях, что вызывает беспокойство, поскольку наводит на мысль о недостаточности создания в школах комфортных условий для развития личности.

Между тем, правильно организованная внеклассная деятельность позволяет обучающимся социализироваться, учиться тесному общению в кругу себе подобных членов общества. Внеклассные мероприятия позволяют школьникам находить себе друзей по интересам, знакомиться с разнообразными наклонностями и интересами сверстников, участвовать в различных проектах.

В целях дальнейшей профориентации обучающихся внеклассная работа помогает педагогам выявить личные качества, индивидуальные способности учащихся. В будущем это оказывает большую помощь обучающимся, с учетом их особых потребностей и индивидуальных возможностей, в том, чтобы занять достойное место в социуме и трудиться на благо страны.

По утверждению «*Мои родители активно участвуют в жизни школы*» больше половины респондентов (65%) согласились с данным утверждением, при этом доля сельских (71,1%) школьников выше, чем городских (62,6%). Вместе с тем в разрезе города и села имеются следующие различия: вариант ответа «Данный вопрос не подходит для меня» выбрали 5,7% городских и 13,2% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 17,2% городских и 5,7% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 14,5% представителей городских школ и 10,1% сельских школ.

При анализе показателей по этому вопросу возникает необходимость сделать фокус на выводе о том, что успех инклюзивного образования может быть обеспечен только при тесном сотрудничестве школы и семьи. В современных условиях развития инклюзивной практики необходимо вовлекать родителей в жизнь школы, дать возможность им активно участвовать и оказывать влияние на принятие важных решений в образовательном процессе.

Современный педагог должен стремиться к построению таких взаимоотношений с родителями, в том числе с родителями детей с ООП, чтобы исключить их недоверие и отстраненность, строить истинные доброжелательные партнерские связи. В свою очередь, это сыграет важнейшую роль в создании комфортной образовательной среды, в формировании общества высокой инклюзивной культуры.

Результаты ответов по утверждению «*Я чувствую радость от учебы и от нахождения в школе*» показали, что больше половины участников опроса (64,8%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в разрезе села

несколько выше (74,2%), чем показатель городских школ (61,1%). Доля городских обучающихся, выбравших ответ «Данный вопрос не подходит для меня» ниже (3,7%), чем сельских (6,9%), при этом доля несогласных с данным утверждением намного выше у городских обучающихся (17,7%), чем у сельских (4,4%). Доля затруднившихся с ответом также выше у городских обучающихся (17,5%), чем у сельских (14,5%).

Показатели ответов по данному вопросу наглядно показывают, насколько комфортно чувствуют себя обучающиеся в школе, при этом данные оставляют желать лучшего, поскольку согласных с утверждением *«Я чувствую радость от учебы и от нахождения в школе»* немногим больше половины опрошенных. Необходимо учесть, что возраст обучающихся 9-х классов не позволяет усомниться в осознанности и объективности ответов. Также следует напомнить, что эти данные являются средними показателями 591 обучающихся 9-х классов 30 школ в 8 регионах страны.

Как известно, образование выступает важнейшим фактором, определяющим качество жизни каждого человека, в том числе и детей. Многочисленные исследования подтверждают, что уровень образования личности прямо пропорционален уровню его доходов, что, в свою очередь, расширяет не только возможности для его самореализации, приобретения нового опыта и раскрытия потенциала, но и способствует обеспечению благополучной и интересной жизни.

Следовательно, началом такой позитивной перспективы должна быть школа, в которой создана такая образовательная среда, которая позволит всем обучающимся объективно ответить: *«Я чувствую радость от учебы и от нахождения в школе»*.

Показатели ответов относительно утверждения *«Все помещения школы физически доступны для меня (благодаря пандусам, лифтам и т.д.)»* позволяют увидеть, что чуть больше половины респондентов (54,4%) согласились с данным утверждением, при этом показатели в разрезе села (60,8%) несколько выше, чем города (51,9%). Кроме того, в разрезе города и села имеются следующие различия: вариант ответа «Данный вопрос не подходит для меня» выбрали 23,1% городских и 19,6% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 16,1% городских и 12% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 8,9% представителей городских и 7,6% сельских школ.

В настоящее время в большинстве зданий и прилегающей территории казахстанских школ устанавливаются пандусы, противоскользящие покрытия, специальные перила и поручни, а также другие приспособления для создания безбарьерной среды.

Однако, как видим из ответов обучающихся, ситуация в школах не является идеальной, из чего следует, что школам необходимо обратить пристальное внимание на этот вопрос, поскольку социальная модель пропагандирует равноправие всех детей и предоставление всем равных возможностей при получении образования. Это означает, что для устранения

барьеров должны меняться сами школы и другие организации образования, обеспечивая равные права и возможности для всех.

В инклюзивной образовательной среде реализация принципа доступности предусматривает создание полноценного безбарьерного пространства для детей, имеющих ограниченные возможности, обеспечение их права на получение образования и полноценное участие в общественной жизни. Напомним, что инклюзия направлена на изменение условий обучения в школах так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам всех без исключения обучающихся.

В сущности, понятие включающего обучения означает создание условий для включения в образовательный процесс любого ребенка с учетом его особенностей и призвано «навести мосты» между подходами специальной педагогики и общеобразовательной школы.

По утверждению *«Всем новым ученикам помогают адаптироваться к условиям школы»* в целом наибольшая часть респондентов (82,6%) согласились с данным утверждением, при этом большого различия между данными города и села не наблюдается (80% и 82,4% соответственно). Вместе с тем в разрезе города и села имеются различия по другим вариантам ответов: «Данный вопрос не подходит для меня» выбрали 7,4% городских и 10,7% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 5,9% городских и 2,5% сельских обучающихся, а также затруднились ответить 6,7% представителей городских и 4,4% сельских школ.

Анализ данных по этому вопросу позволяет сделать вывод о том, что в целом проблемы с адаптацией к условиям школы у обучающихся почти не наблюдаются, однако фокус внимания необходимо направить на тех, кто «не согласен» с этим, при этом это касается в большей степени городских школьников. Безусловно, городская среда накладывает свой отпечаток на взаимоотношения в школьной среде, но это ни в коем случае не исключает создания комфортной образовательной среды для всех обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей.

Результаты ответов по утверждению *«Во время уроков все мы работаем в парах или группах»* показали, что в целом подавляющее большинство участников опроса (79,3%) согласны с данным утверждением, при этом показатели в разрезе города и села оказались идентичны. Доля городских обучающихся, выбравших ответ «Данный вопрос не подходит для меня» несколько ниже (3,2%), чем сельских (5,7%), а доля несогласных с данным утверждением выше у городских обучающихся (9,6%), чем у сельских (6,3%). При этом доля затруднившихся с ответом немного выше у сельских обучающихся (8,8%), чем у городских (7,9%).

Несмотря на позитивные результаты по данному утверждению, все же остаются вопросы, над которыми необходимо задуматься педагогам школ. Еще более пристального внимания требует данный вопрос в условиях инклюзивного образования, когда на уроке перед педагогом стоит задача охвата всех учеников класса с учетом их индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей.

В этой связи необходимо отметить благоприятный факт, поскольку действующие учебные программы направлены на поиск приемов и методов обучения, исходя из образовательных потребностей ученической аудитории. Это означает, что в условиях развития инклюзивного образования учебные программы предоставляют широкие возможности для реализации принципов дифференциации и индивидуализации процесса обучения.

При этом, психологи отмечают важность взаимодействия обучающихся друг с другом, поскольку консультирование друг друга, проводимое самими учениками или взаимообучение, является одним из наиболее эффективных способов усвоения знаний. В соответствии с коммуникативным подходом в процессе обучения используются задания, способствующие формированию умений общения, и режимы работы, адекватные условиям реальной коммуникации: парная и групповая работа.

В процессе обучения результатом коммуникативного подхода является способность осуществлять общение посредством языка в ходе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное ситуации общения.

В связи с этим педагогам школ важное внимание нужно уделять навыкам, имеющим широкий спектр применения в современной жизни: творческое применение знаний; критическое мышление; выполнение исследовательских работ; использование ИКТ; применение способов коммуникативного общения, включая языковые навыки; умение работать в группе и индивидуально. Основываясь на общечеловеческих и этнокультурных ценностях, эти навыки позволят всем обучающимся, в том числе детям с ООП, решать проблемы как учебного, так и жизненного характера.

Результаты опроса по утверждению *«От одноклассников я слышу в свой адрес насмешки»* показывают, что требует изучения и внимания та часть опрошенных девятиклассников, которые ответили «согласен» и «затрудняюсь ответить» (17% при суммировании «согласных» и тех, кто затруднились ответить), при этом доля тех, кто согласен с данным утверждением практически одинакова в разрезе города (11,6%) и села (11%), доля затруднившихся ответить городских школьников равна 6%, а сельских 4,5%. Вариант ответа «Данный вопрос не подходит для меня» выбрали 12,6% городских и 19,4% сельских обучающихся, не согласны с данным утверждением 69,8% городских и 65,2% сельских обучающихся.

При изучении показателей по данному вопросу вызывает определенную тревожность положительные ответы на данное утверждение, тем более, если учитывать, что возраст участников опроса достаточно большой для старшеклассника.

Безусловно, явление школьной травли имеет непростой характер, причины многообразны. По данным международных исследований, до 10% детей регулярно подвергаются издевательствам со стороны одноклассников, при этом среди жертв травли могут быть дети, имеющие ограниченные возможности в

развитии. Вероятно, трудно избежать в любом детском коллективе каких-либо конфликтов, притеснений со стороны сверстников, однако, несомненно и то, что правильно построенная образовательная среда, безопасная и комфортная для всех, может существенно снизить проявление агрессивности в школе.

Среди основных решений данной проблемы на уровне школы может быть введение правил, уставов; на уровне классов – создание условий для эффективного общения и взаимодействия детей; на уровне индивидуального поведения учителя – внимательность в отношении взаимодействия детей и собственное позитивное отношение с ними.

Наряду с этим, в профилактике и предотвращении школьной травли решающая роль принадлежит позиции родителей. Особенно важно со стороны родителей искренне интересоваться делами своего ребенка в классе, его местом в классном коллективе, отношениями с одноклассниками, учителями, более старшими и более младшими детьми.

Поэтому для педагогического коллектива школы очень важно, чтобы школьная травля не становилась типичным явлением, а агрессия не рассматривалась как норма поведения. Профессионализм и мудрость взрослых, развивающееся самосознание подростков должны помочь преодолеть последствия неадекватных ролей, которые сознательно или вынужденно проигрываются многими людьми в своей детской и подростковой жизни.

Результаты ответов на утверждение *«Я могу обратиться за помощью к классному руководителю или психологу, если меня запугивают, обижают»* показывают, насколько комфортно чувствуют себя в школе девятиклассники, при этом доля тех, кто ответил утвердительно, составляет чуть больше половины опрошенных (57,2%). При сравнении показателей в разрезе города и села видно, что доли «согласных» сельских (58,9%) и городских (56,6%) детей почти равнозначны. Требуют внимания показатели ответов «не согласен» (15,2%) и «затрудняюсь ответить» (7,8%), которые в целом составляют почти 1/4 часть участников опроса, поскольку это дети, которые могут испытывать травлю со стороны окружающих и не находить поддержки со стороны взрослых.

Показатели по данному утверждению связаны с предыдущим вопросом, которые приводят к выводу о том, что значительная часть старшеклассников испытывают в школьной среде дискомфорт, связанный с травлей, насмешками, при этом не чувствуя поддержки со стороны взрослых, педагогов, специалистов. Такая ситуация чревата опасностью разнообразных негативных последствий, таких как реакции депрессии, тревоги и дистресса, нарушений в установлении и поддержании социальных контактов.

В связи с этим, в работе с подростками и старшеклассниками педагогам, школьным психологам и социальным работникам необходимо знать о явлениях школьной травли, ее потенциально пагубных последствиях для жертв и необходимых интервенциях для предотвращения любых форм насилия.

Результаты ответов по утверждению *«В школе проводятся мероприятия, где нам рассказывают, что все дети равные, их нельзя делить на «хороших» и «плохих»»* являются подтверждением предыдущих вопросов. Так, ответ

«согласен» выбрали в целом немногим больше половины (61,1%) девятиклассников, при этом в разрезе города доля согласных с данным утверждением составила 60,2%, в разрезе села – 63,5%.

Следует обратить внимание на тех, кто дал однозначный отрицательный ответ (17,6%), который составил для обучающихся города 19,7%, а для обучающихся села 12,6%, доля затруднившихся ответить составила для городских детей 12,9%, для сельских 10,7%. При этом доля городских детей, выбравших ответ «Данный вопрос не подходит для меня» несколько ниже (7,2%), чем сельских (13,2%).

Показатели по данному вопросу тесно взаимосвязаны с ответами по предыдущим вопросам, поскольку все они связаны с состоянием безопасности детей, которое может быть сформировано только в комфортной образовательной среде школы.

По показателям ответов обучающихся 9 классов на утверждение «Социальный педагог проводит беседы со мной и моими родителями, оказывает помощь при необходимости» видно, что меньше половины опрошенных (44,7%) знакомы с работой социального педагога, из них доля сельских детей (51,3%) несколько выше, чем городских (42,1%). При этом доля несогласных с данным утверждением обучающихся города (23,9%) выше, чем доля сельских детей (14,6%), также, как и доля затруднившихся ответить представителей города и села: 15,5% и 12% соответственно, и доли тех, кто выбрал ответ «Данный вопрос не подходит для меня» составили: для города 18,5% и 22,2% для села.

При ответе на утверждение «*В школе у меня есть друзья/подруги*» подавляющая часть респондентов (94,1%) ответили положительно, при этом доли и городских (93,3%) и сельских (96,2%) обучающихся сильно не отличаются. Однако, несмотря на малую долю, все же необходимо обратить внимание на тех, кто не согласен с данным утверждением (2,2% городских и 0,6% сельских школьников), на тех, кто затруднился ответить (2,2% городских и 1,3% сельских школьников), а также тех, кто выбрал ответ «данный вопрос не подходит для меня» (2,2% городских и 1,9% сельских обучающихся).

Отрадно, что подавляющая часть старшеклассников, участников опроса, положительно ответили на вопрос, поскольку значение чистой бескорыстной дружбы в школьные юношеские годы трудно переоценить. В дружбе человек реализует свой духовный потенциал и сам получает в ответ частичку теплоты и моральную поддержку. Дружба помогает людям преодолевать препятствия, поддерживать друг друга в тяжелые минуты.

В любом случае, дружная атмосфера в классе создает благоприятные условия для успешной учебы, а это значит, что в дальнейшем человек может успешно выбрать профессию и найти свое место в жизни. Безусловно, непросто сплотить большой класс в единый коллектив, так как все дети очень разные по воспитанию, по психологическим особенностям, по индивидуальным возможностям. Однако педагогам к этому нужно стремиться, учить детей быть внимательными друг другу, проявлять заботу и сочувствие.

Результаты ответов по утверждению «Уроки в школе понятны мне и моим одноклассникам» показали, что наибольшая часть участников опроса (75,2%) согласны с данным утверждением, при этом показатель в разрезе села (86,8%) выше, чем показатель городских школ (70,6%). Доля городских обучающихся, выбравших ответ «Данный вопрос не подходит для меня» ниже (4,7%), чем сельских (2,5%), тогда как доля несогласных с данным утверждением у городских (11,6%) выше, у сельских 4,4%. При этом доля затруднившихся с ответом на 10% выше у городских обучающихся (16,3%), чем у сельских (6,3%).

При анализе полученных данному вопросу можно сделать вывод о том, что в целом показатель удовлетворенности уроками в школе у обучающихся села выше, чем у их городских сверстников. При этом, вероятно, можно допустить роль местного менталитета, когда взаимоотношения жителей села являются более тесными, однако, этот факт не должен быть решающим при оценочном суждении.

В любом случае, необходимо сделать фокус на показателе той 1/4 части опрошенных, которые выразили отрицательное мнение или затруднились ответить на данный вопрос. По этой причине необходимо задуматься и предпринять действия для решения данного вопроса, который заключается в неудовлетворенности уроками определенной части старшеклассников.

Результаты ответов обучающихся по утверждению «Учитель уделяет внимание каждому ученику» показали, что подавляющая часть девятиклассников удовлетворены вниманием учителей к ним (79,1%), при этом показатели сельских школьников (88,1%) несколько выше, чем городских (75,5%). Вместе с тем, доля городских обучающихся, не согласных с этим утверждением (13,5%), затруднившихся ответить (9%) и тех, кто выбрал ответ «данный вопрос не подходит для меня» (2%) почти в два раза выше показателей сельских сверстников.

Показатели, полученные по данному утверждению, являются отображением реализации в школе личностно-ориентированного подхода, принципов индивидуализации и дифференциации на уроках. Поэтому можно сделать вывод о том, что в этом направлении педагогам страны необходимо также устремить усилия, учитывая процессы развития инклюзивной практики, идущие в стране.

Несомненно, деятельность учителя, реализующего инклюзивную практику заключается в том, чтобы создать оптимальные условия для развития потенциала каждого ребенка, обучающегося в инклюзивной среде. Для достижения этой цели учитель в своей педагогической деятельности ставит и решает особые профессиональные задачи, в чем-то очень похожие на привычные, а в чем-то – совершенно новые.

На каждом уровне образования психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ООП осуществляется посредством решения определенных приоритетных задач. Для уровня 9-х классов школы это сопровождение перехода обучающегося в старшую школу, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении

личностных проблем и вопросов социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками.

При ответе на утверждение *«Если я не справляюсь с заданием на уроке, могу попросить помощи у учителя»* видно, что в целом наибольшая часть обучающихся (87,4%) согласны с данным утверждением, при этом доля сельских детей (91,8%) выше, чем городских (85,7%). По остальным ответам между показателями городских и сельских обучающихся имеются следующие различия: по ответу «не согласен» 6,2% и 3,1%, «данный вопрос не подходит для меня» 2,5% и 3,1%, затруднившихся ответить 5,7% и 1,9% соответственно.

При изучении показателей согласно данного утверждения видно, что в целом наибольшая часть опрошенных чувствуют поддержку со стороны педагогов, при этом более позитивно выглядит картина у сельских обучающихся. Несмотря на это, очевидно, что даже малая часть тех, кто не согласен с данным утверждением, соответственно, не ощущает поддержку со стороны учителей, требует серьезного внимания, вдумчивого взгляда педагогов на данный вопрос.

Поэтому напомним, что признание учителем индивидуальности каждого ученика является важнейшим положением лично ориентированной системы обучения. Раскрытие индивидуальности каждого ребенка в процессе обучения обеспечивает построение инклюзивного образования в современной школе.

Цель такого обучения состоит в создании системы психолого-педагогических условий, позволяющих в едином классном коллективе работать с ориентацией не на «усредненного» ученика, а с каждым в отдельности с учетом индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов.

По утверждению *«Во время уроков учителя готовы выслушать мнение каждого ученика»* в целом наибольшая часть респондентов (82,1%) согласились с данным утверждением, при этом показатели села (91,2%) выше, чем города (78,5%). По другим показателям также имеются различия: доля «несогласных» городских учащихся (8,4%) выше, чем сельских (5,7%), так же, как и доли по остальным показателям: затруднились ответить 10,9% городских и 1,9% сельских школьников, ответ «данный вопрос не подходит для меня» выбрали 2,2% обучающихся города и 1,3% обучающихся села.

По данным показателям можно сделать вывод о том, что не приходится говорить о полной реализации индивидуального подхода в школах страны, пока есть противоположное мнение определенной части старшеклассников.

В современных условиях учителю важно знать концептуальные положения лично ориентированного образования, переосмыслить роль педагога в формировании личности ученика, выделить основные направления деятельности по повышению качества образования, осознать новый подход к рассмотрению технологий организации учебного процесса.

Результаты ответов на утверждение *«Я могу самостоятельно пользоваться библиотекой, интернетом, компьютером»* показали, что согласны с данным утверждением немногим больше половины опрошенных (60,3%), при этом показатели по городу и селу идентичны. По показателям

других вариантов ответов видно, что они примерно одинаковы, как видно в таблице ниже.

При изучении данных по этому утверждению вызывают вопрос причины, по которым девятиклассники выбрали варианты ответов: «не согласен», «затрудняюсь ответить», «данный вопрос не подходит для меня». Что может быть причиной того, что современный старшеклассник не может самостоятельно пользоваться библиотекой, интернетом, компьютером? Если предположить, что у части обучающихся причиной могут быть ограниченные возможности в развитии, то данные полевых исследований показывают, что они представляют очень малую долю.

Можно также допустить, что участники опроса неправильно трактовали данное утверждение, однако, в любом случае, показатели по данному вопросу заставляют серьезно задуматься над тем, насколько сформированы ключевые компетенции старшеклассника, завершающего курс основной школы, достаточно ли у него навыков, чтобы безболезненно влиться в социум и стать частью общества. Думается, эти вопросы должны волновать всех представителей педагогического сообщества и родителей.

По ответам обучающихся на утверждение «Учителя помогают всем, у кого трудности с учёбой» видно, что подавляющая часть (79,1%) опрошенных получают помощь и необходимую поддержку в освоении учебной программы, при этом показатели в разрезе села (85,4%) несколько выше, чем города (76,7%). По ответам «не согласен» и «затрудняюсь ответить» показатели в разрезе города немного выше, чем данные сельских школьников, а по ответу «данный вопрос не подходит для меня» показатели идентичны.

Данное утверждение перекликается с такими предыдущими утверждениями, как «учитель уделяет внимание каждому ученику», «если я не справляюсь с заданием на уроке, могу попросить помощи у учителя» и другими и показатели лишь подтверждают необходимость переосмысления технологий обучения в современной школе, внедрения в образовательный процесс универсального дизайна обучения, учитывающего разнообразие школьного сообщества.

Девятиклассникам также было предложено оценить утверждение о том, что у них есть возможность заниматься в школе дополнительно со специалистами (например, психолог, дефектолог, логопед и т.д.). Меньше половины опрошенных (46,7%), согласились с данным утверждением, при этом доля сельских (50,9%) школьников несколько выше, чем городских (45,1%). По остальным вариантам ответов между показателями городских и сельских обучающихся большого различия не наблюдается. Так, по ответам «данный вопрос не подходит для меня»: 20,4% и 19,5%, «не согласен»: 15% и 13,2%, «затрудняюсь ответить»: 19,5% и 16,4% соответственно.

В настоящее время инклюзивное образование в школах страны предполагает организованную деятельность службы психолого-педагогического сопровождения, которая представляет собой объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс психолого-педагогической поддержки.

Команда объединяет администрацию школы, родителей, учителей, логопедов, дефектологов, психологов, социальных педагогов и других специалистов.

Из результатов ответов девятиклассников можно предположить, что около половины участников опроса получают поддержку со стороны специалистов. Однако нужно помнить о том, что трудности в обучении могут быть и у тех обучающихся, которые не имеют рекомендаций ПМПК, при этом причины возникающих трудностей могут быть разного характера (языкового, социально-экономического и др.). В связи с этим необходимо подчеркнуть, что в поддержке специалистов нуждаются все дети, имеющие какие-либо трудности в освоении учебной программы.

Вследствие этого, обеспечение индивидуального подхода к обучению, учет особенностей конкретного ребенка требует командного подхода, знаний, опыта и тесного взаимодействия педагогов и специалистов. Групповая команда данной службы организует работу с педагогами и родителями с целью вовлечения их в реализацию индивидуального образовательного маршрута, изучения ожиданий относительно дальнейшего продвижения детей и их успешной социализации.

При анализе показателей ответов по утверждению *«В школе я обучаюсь по индивидуальному учебному плану, который разработали педагоги с учетом моего здоровья»* видно, что показатели тех, кто согласен с данным утверждением (29,2%), не совпадают с данными, предоставленными администрацией школ. В настоящее время в школах страны по индивидуальному плану могут обучаться учащиеся, имеющие рекомендацию ПМПК в том случае, когда у ребенка есть трудности с освоением государственного стандарта.

Поэтому по результатам опроса можно предположить, что не у всех девятиклассников, принявших участие в опросе, есть правильное понимание о предназначении индивидуального учебного плана. В связи с этим, можно сделать вывод о том, что требует большого внимания вопрос развития инклюзивной культуры не только и не столько в среде обучающихся, сколько в среде всех участников образовательного процесса, включая педагогов, родителей, специалистов.

При ответе на следующее утверждение *«У меня есть все необходимые специальные технические средства для учебы с учетом моего здоровья»* сложилась примерно такая же картина, как в предыдущем вопросе: показатель доли обучающихся, согласных с данным утверждением (55,5%) также не совпадает с реальными данными по количеству детей с ООП в школах, участвовавших в опросе. Такое несовпадение может быть причиной неправильного понимания смысла утверждения, поскольку вопрос был адресован тем обучающимся, которые имеют какие-либо ограниченные возможности в развитии.

При этом необходимо обратить внимание на долю тех обучающихся, которые не согласились с данным утверждением, следовательно, можно констатировать факт того, что в школах они не обеспечены необходимыми специальными условиями согласно нормативным документам.

Следовательно, приходится говорить о необходимости построения в школах страны системы психолого-педагогической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями, создания безбарьерной комфортной образовательной среды для всех.

При ответе на утверждение *«На уроке мне помогает помощник учителя»* ожидалось, что будут выявлены обучающиеся, которым оказывает поддержку педагог-ассистент. Известно, что кроме педагога и специалистов, в команду службы психолого-педагогического сопровождения может входить педагог-ассистент. В приказе Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 *«Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц»* определены должностные обязанности педагога-ассистента, по которым он оказывает помощь обучающимся по рекомендации ПМПК, осуществляет психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ООП в организациях образования общего типа.

При анализе полученных данных видно, что показатель доли детей, ответивших утвердительно (25%), не соответствует данным, представленным администрациями пилотных школ. Безусловно, можно допустить, что учащиеся 9-х классов пока не знают об этом новшестве и не имеют представления о существовании педагогов-ассистентов. Вероятнее всего, что под понятием педагога-ассистента они понимают школьного лаборанта либо любого другого помощника.

Вместе с тем, среди них есть небольшая часть обучающихся, которым действительно оказывает поддержку педагог-ассистент в соответствии с рекомендацией ПМПК.

В связи с этим, необходимо подчеркнуть актуальность обеспечения обучающихся с ООП комплексным психолого-педагогическим сопровождением в школах страны, в соответствии с существующей инклюзивной политикой государства.

На предложение к обучающимся 9-х классов высказать свое мнение по утверждению *«В школе мне выдали все необходимые учебники»* картина показала, что подавляющее большинство из них (87%) обеспечены всеми учебниками, однако среди них есть те, кто не согласен с данным утверждением, из которых 9,1% обучающихся города и 5,1% школьников села. Остальную небольшую долю респондентов составили те, кто считает, что данный вопрос не подходит к ним и затруднились с ответом.

Нужно подчеркнуть, что учебник является одним из важных ресурсов обучения, средством поддержки в процессе преподавания, поэтому трудно переоценить роль учебника в образовательном процессе. В связи с этим необходимо обратить внимание на вопрос обеспечения всех обучающихся учебниками, поскольку в некоторых случаях учебник является основным средством информации в процессе обучения.

Полученные данные по утверждению *«Я бесплатно питаюсь в школьной столовой»* позволяют увидеть, что доля тех, кто утвердительно ответил на

данный вопрос (13,3%), составляют небольшую часть из общего числа, при этом доля сельских (17,8%) обучающихся выше, чем городских (11,5%). Как известно, в соответствии с Постановлением Правительства Республики Казахстан от 25 января 2008 года №64 определены категории обучающихся и воспитанников государственных организаций образования, которым государство оказывает финансовую и материальную помощь.

При этом согласно утвержденным Правилам, «приоритетным направлением расходования средств является организация одноразового питания в период нахождения в организации образования». Поэтому обеспечение школьников страны питанием является актуальной задачей школ, учитывая особенности возрастного периода подростков и старшеклассников, значительное умственное напряжение в связи с возрастающим потоком информации, подготовку к итоговой аттестации, дополнительную нагрузку, связанную с факультативными занятиями, кружками и др.).

На вопрос, *есть ли возможность заниматься в школе дополнительно с учителями при необходимости*, в целом больше половины опрошенных (66,1%) ответили утвердительно, при этом доля обучающихся села (72,8%) выше, чем городских (63,5%). Наряду с этим, необходимо внимание обратить на тех обучающихся, которые не согласились с утверждением и выбрали другой ответ, что, в свою очередь, заставляет задуматься о причинах отсутствия у них возможностей заниматься дополнительно с учителем.

Подводя итог анализа проведенного анкетирования обучающихся 9-х классов, необходимо напомнить, что критериями системно построенной службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в инклюзивной среде являются такие основные показатели, как положительное отношение ученика к школе, учителям, одноклассникам, академическая успешность в рамках учебной программы, социальная адаптация ученика.

1.5 РЕЗУЛЬТАТЫ НАБЛЮДЕНИЯ УРОКОВ

Одной из задач исследования было изучение использования технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ООП, применяемых педагогами в условиях инклюзивного образования.

Особенностью инклюзивного образования является то, что педагог учитывает разнообразие детей в классе, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять формы, методы и технологии психолого-педагогической работы.

Под технологией (от греч. *techno* - искусство, мастерство, *logos* - наука) понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами. Предметом технологии психолого-педагогического сопровождения является создание системы обучения, поэтому педагогические технологии следует рассматривать как технологии учебного процесса.

Психолого-педагогическая технология - строгое научное проектирование и

точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса.

Применяемые в инклюзивной практике на уровне начального общего образования педагогические технологии отличаются доступностью и проверяемостью в методах организации учебного процесса, позволяющих достичь диагностично заданных целей обучения [14].

В этой связи исследователями посещено **59** уроков в 5-х и 9-х классах, отобранных в школах-участницах случайным образом.

Осуществлено наблюдение уроков по **16** учебным предметам, наибольшее число посещений приходится на уроки по предметам «Математика» в 5-х классах (Таблица 1).

Таблица 1. Сведения о посещении уроков в рамках исследования по классам и предметам

№	Предметы	5 класс	9 класс
		Кол-во уроков	Кол-во уроков
1	Казахский язык	4	4
2	Казахская литература		3
3	Геометрия		3
4	Алгебра		3
5	Математика	11	
6	Естествознание	2	
7	География		5
8	История Казахстана	3	4
9	Всемирная история		2
10	Русский язык	2	2
11	Художественный труд		2
12	Английский язык		1
13	Химия		2
14	Самопознание	4	
15	Физика		1
16	Биология		1
Итого		26	33

Посещение урока проводилось по *листу наблюдения*, который был предварительно апробирован исследовательской группой на базе школ г. Нур-Султан. Таким образом, исследователь располагал инструментарием объективной оценки того, насколько используемые педагогами технологии являются универсальными.

Для изучения применения принципов универсального дизайна обучения в условиях инклюзивного образования в инструмент исследования (лист наблюдения) включено **8** элементов наблюдения урока.

Наблюдение урока проходило в доброжелательной атмосфере. До сведения детей и учителей доводится информация о том, что присутствие на уроке исследователя не связано с инспекционной целью.

По итогам исследования получено **59** листов наблюдения, в которых исследователями отмечалось наличие/отсутствие наблюдаемых элементов урока. Содержание каждого элемент урока раскрывалось от 2 до 5 ключевыми аспектами.

Кроме того, исследователями фиксировались дополнительные элементы в зависимости от особенности учебного предмета, класса и др. Также лист наблюдения урока сопровождался «окном» для комментариев (замечаний) исследователя, краткая фиксация которых необходима для выявления того, как методики преподавания и технологии обучения способствуют учебной успешности каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

Среди наиболее часто зафиксированных *отрицательных комментариев* к уроку встречаются: *«не все дети активно работают»*, *«у ребенка нет тетради, учитель не замечает это»*, *«на задних партах мальчики в телефоне сидят»*, *«учитель работает только с активной группой детей»*, *«педагог-ассистент слишком опекает ребенка с ООП»*, *«учитель больше говорит сам, чем дети»*, *«в кабинете есть интерактивная доска и компьютер, но учитель не использует ИКТ»*, *«один ученик решает задачу у доски, а остальные просто списывают»*, *«одни и те ученики отвечают с места, остальные никак не проявляют себя»*, *«в начале урока не повторили пройденный материал прошлого урока»*, *«не обсудили критерии оценивания работ»*, *«отсутствует оценивание детей»*, *«чуть более половины участвуют в работе, остальные молча сидят»*, *«нет рефлексии»*.

Анализ данных, зафиксированных в листе наблюдения уроков, показывает, что **84,7%** учителей-предметников используют на уроке как индивидуальную, так и групповую формы работы. На уроках **71,2%** учителей наблюдалось применение разнообразных методов обучения, позволяющих всем ученикам активно усваивать материал. В частности, прослеживается методика работы педагогов по изучению теоретического материала по изучаемой теме, работа с текстом, развитие умения осмысливать прочитанное, выделять главное, основное.

Результаты изучения краткосрочных планов и наблюдение уроков показали, что цель урока определена большинством педагогов (**79,7%**) с учетом программных требований и содержания учебного материала, а также в соответствии с ролью урока в структуре раздела, темы.

Как показало наблюдение, учителя-предметники записывают тему урока на доске и озвучивают цели и задачи. При этом *вовлечение обучающихся в самостоятельное обсуждение целей и ожидаемых результатов*, способствующее более осознанному обучению, было редким случаем на посещенных уроках. Рекомендуется планировать и реализовывать на практике вовлечение обучающихся в постановку цели урока и совместное определение критериев успеха, что позволит сделать процесс обучения личностно-значимым, обеспечить высокий уровень мотивации обучающихся.

По мнению исследователей, наблюдавших урок, использование педагогами приемов, способствующих достижению целей обучения, соответствовали индивидуальным потребностям детей у **71,2%** педагогов.

Одним из важных факторов достижения успехов в обучении является создание атмосферы психологического комфорта и поддержки, что возможно только при применении *методов стимулирования и поддержания интереса* к усвоению знаний в учебном процессе. Исследователями в комментариях к наблюдению урока отмечены его положительный эмоциональный настрой, доброжелательность педагога.

В рамках исследования **81,4%** и **72,9%** педагогов соответственно применяли различные методы стимулирования и поддержания интереса в организации учебно-познавательной деятельности, отражающие работу по поддержке детей с ООП (Рисунок 17).

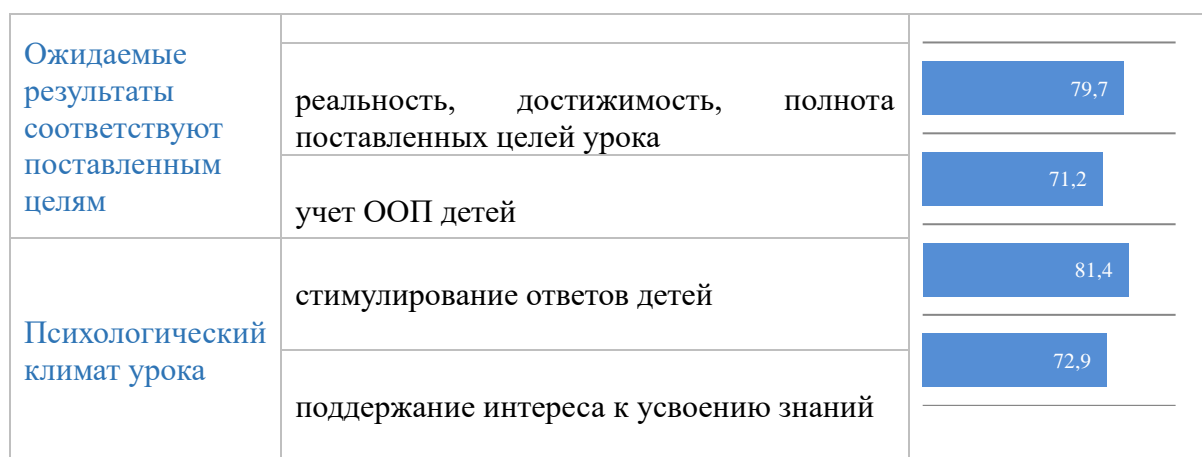


Рисунок 17. Элементы наблюдения урока, % педагогов

Инклюзивное образование обязательно предполагает создание образовательной среды, которая должна соответствовать потребностям всех детей, включенных в образовательное пространство.

На уроке порядка **40%** учителей-предметников исследователи *не увидели применение разнообразных форм и прием обучения, направленных на развитие максимальных возможностей и способностей детей с учетом их **состояния здоровья, возраста и уровня развития*** (отбор учебного материала с учетом уровня усвоения знаний обучающимися, индивидуальный подход и др.).

Данный факт наиболее чаще наблюдался на уроках в 5-х классах, где обучающиеся в начале года проходят еще адаптационный период при переходе на уровень основного среднего образования. *Не во всех классах, где совместно со всеми обучаются дети с ООП, прослеживалось психолого-педагогическое сопровождение, поддержка со стороны учителя-предметника.* К примеру, когда весь класс выполняет самостоятельную работу для закрепления изученного материала, с группой учащихся с ООП учителю следует организовать работу, предусматривающую анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение, объяснение нового материала.

Рекомендуется усилить направленность заданий на развитие индивидуальных способностей учеников через разработку дифференцированных заданий на основе диагностики.

В связи с необходимостью соблюдения режима «один класс - один кабинет» в целях обеспечения безопасности и соблюдения санитарно-эпидемиологических норм создание предметной среды в учебном кабинете представляется сегодня затруднительным. Несмотря на то, что уроки проходят не в «своих» кабинетах, значительной части педагогов (**61%**) удалось создать предметную среду посредством использования наглядных материалов (таблица, опорный конспект, карточки) и классной доски (подготовленные необходимые записи).

Наименее наблюдаемые элементы урока приходятся на параметр «Использование дидактических материалов и ресурсов ИКТ». Всего **45,8%** участников исследования продемонстрировали на своих уроках использование ИКТ в качестве дидактического средства обучения на отдельных этапах урока, для закрепления и контроля знаний, организация групповой и индивидуальной работы. **32,2%** на уроках применяли собственные разработки дидактических материалов (Рисунок 18).

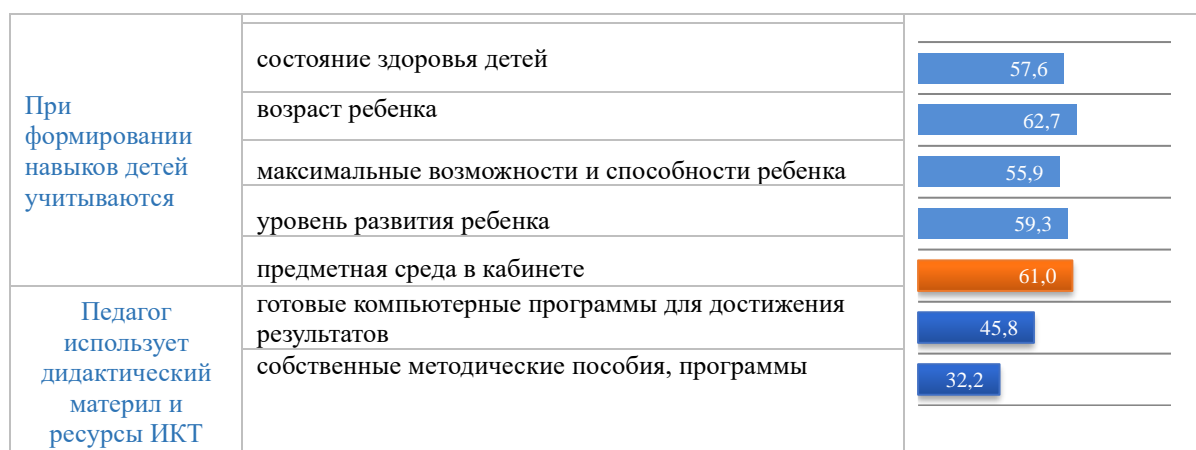


Рисунок 18. Элементы наблюдения урока, % педагогов

Особое внимание в ходе наблюдения урока уделялось оказанию дифференцированной помощи обучающимся, испытывающим затруднения в учебной деятельности. Так, исследователями выявлено, что **67,8%** педагогов дают домашнее задание с кратким инструктажем его выполнения в конце урока (комментарии к выполнению, номера примеров/упражнений, страницы в учебнике и т.п.).

От общего числа участников 22% учителей, преподающих в 5-х и 9-х классах, *инструктаж домашнего задания не выделили как самостоятельный этап урока*. Между тем инструктаж призван подготовить обучающихся к самостоятельному и сознательному выполнению домашнего задания, при выполнении которого происходит более глубокое осмысление теоретического материала предмета, изученного на уроке.

Наблюдение уроков показало, что половина учителей (**50,8%**), участвовавших в исследовании, в ходе урока стимулируют учебную деятельность обучающихся через поощрение, *побуждение к постановке вопросов* со стороны учеников при затруднениях в усвоении учебного материала/ выполнении

самостоятельной работы, тем самым создавая ситуацию успеха для каждого ребенка.

Для создания ситуации успеха для всех детей в ходе учебного процесса **66,1%** учителей уточняют, все ли ученики поняли новый материал, оказывают им при необходимости помощь, уделяют внимание детям с ООП (более частый опрос, индивидуальные задания, активизация самоконтроля в учебной деятельности и др.).

По мнению Майкла Барбера, «в педагогическом мастерстве учителей сердцевину образует их способность точно оценивать прогресс учеников». Бесспорно, для успешного продуктивного учебного процесса на каждом уроке после каждого задания необходима обратная связь.

В рамках исследования выявлено, что **54,2%** учителей на уроках применяют разнообразные виды обратной связи: устный комментарий (по итогам наблюдения за деятельностью учащегося, выполнением его работы), письменный комментарий (по итогам проверки письменных работ). При этом значительная часть педагогов ограничивались краткими (неразвернутыми) комментариями («Молодец!», «Это правильный ответ», «Старайся!» и т.п.) и комментариями в невербальной форме.

На посещенных уроках редко наблюдалось участие обучающихся в процессе самооценивания / взаимооценивания с использованием совместно разработанных критериев, предоставлением обратной связи друг другу. **45,8%** учителей на своих уроках не продемонстрировали объективное и аргументированное оценивание качества знаний, умений и навыков обучающихся. К примеру, на уроках в 5-х классах («Естествознание») не была предоставлена конструктивная обратная связь ни на этапе закрепления новой темы (дети нарисовали природу), ни в заключительной части урока.

Тогда как обратная связь является ключевым компонентом формативного оценивания. Система обратной связи позволяет проверить знания и дает возможность обучаемым увидеть результаты своих действий, оценить их и исправить недочеты. Через обратную связь учитель получает информацию, помогающую осознать пробелы в обучении и внести изменения в свою деятельность (подбор новых методов, техник обучения, внесение изменений в распределение времени урока и др.).

Для достижения цели формативного оценивания – предоставления эффективной обратной связи ученик должен получить развернутый, конструктивный, корректный комментарий на постоянной и своевременной основе. Конструктивная обратная связь будет способствовать развитию индивидуальных способностей обучающихся. Рекомендуется планировать приемы формативного оценивания для каждого этапа урока. *Учителям следует использовать различные способы организации обратной связи в формате «учитель-ученик», не отдавая приоритет обратной связи через графические изображения.*

Порядка 70% педагогов применяют мотивирующие стратегии при выполнении заданий (похвала, поощрение, чередование материала разной степени трудности, разнообразие видов учебной деятельности). Вместе с тем, как было упомянуто выше в описании комментариев к уроку, в практике учителей имеют место слабая вовлеченность отдельных учеников в учебный процесс. Так, на 30% уроков использовались наименее эффективные практики по активизации и вовлечению учащихся, где большинство учеников не проявили активность и не приняли участие в коллективной работе в классе. Такие приемы, как объяснение и обсуждение четких критериев оценивания работ, обратная связь, самооценка учащихся, оценка работ одноклассников, не были задействованы на большинстве уроков (Рисунок 19) .

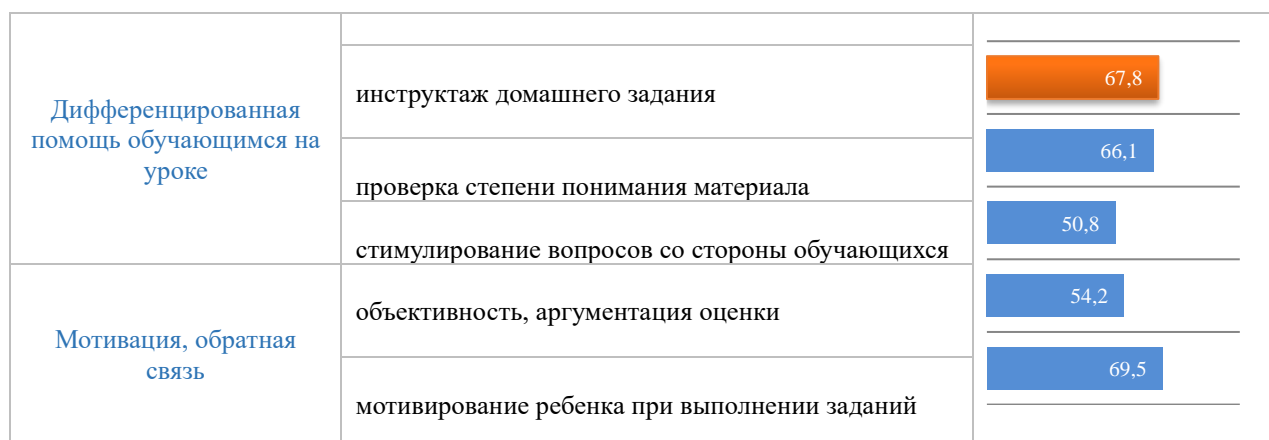


Рисунок 19. Элементы наблюдения урока, % педагогов

Выводы

- 80% учителей не вовлекают обучающихся в обсуждение целей урока и ожидаемые результаты.

- У 71,2% цели обучения соответствуют индивидуальным потребностям детей.

- Большинство педагогов применяют различные методы стимулирования (81,4%) и поддержания интереса (72,9%) к обучению.

- Порядка 60% учителей-предметников при формировании навыков детей учитывают *максимальные возможности и способности детей с учетом их состояния здоровья, возраста и уровня развития.*

- Более половины педагогам (61%) удалось создать предметную среду посредством использования наглядных материалов и классной доски, несмотря на то, что уроки проходят не в «своих» кабинетах.

- Всего 45,8% участников исследования продемонстрировали на своих уроках использование ИКТ в качестве дидактического средства обучения.

- 32,2% на уроках применяли собственные разработки дидактических материалов.

- **67,8%** педагогов дают домашнее задание с кратким (неразвернутым) инструктажем его выполнения в конце урока.

- **50,8%** учителей в ходе урока стимулируют учебную деятельность обучающихся через поощрение, *побуждение к постановке вопросов* со стороны учеников при затруднениях в усвоении учебного материала.

- **66,1%** учителей уточняют, все ли ученики поняли новый материал, оказывают им при необходимости помощь.

- **54,2%** учителей на уроках предоставляют обратную связь, преимущественно ограничиваясь краткими письменными и устными комментариями и комментариями в невербальной форме.

- **45,8%** учителей на своих уроках не продемонстрировали объективное и аргументированное оценивание.

- Порядка 70% педагогов применяют мотивирующие стратегии при выполнении заданий.

- На 30% уроков большинство учеников не проявили активность и не приняли участие в коллективной работе в классе.

- Приемы объяснения и обсуждения четких критериев оценивания работ, обратная связь, самооценка учащихся, оценка работ одноклассников не были задействованы на большинстве уроков.

Рекомендации

- Вовлечение обучающихся в процесс постановки целей обучения и совместное определение критериев оценивания.

- Реализация взаимооценивания с использованием совместно разработанных критериев, предоставлением обратной связи друг другу.

- Разработка и использование заданий, ориентированных на развитие индивидуальных способностей учащихся, предусматривающих дифференцированный подход.

- Проведение в ходе преподавания группирования учеников на основании индивидуальных способностей.

- Вариативность учебного процесса, системный подход в осуществлении формативного оценивания.

- Конструктивная обратная связь учителя и применение различных приемов формативного оценивания.

- Планирование заданий, ориентированных на развитие индивидуальных способностей обучающихся, использование ресурсов, предусматривающих дифференциацию обучения.

- Активизация работы по дифференциации цели, заданий и ресурсов на уроке с учётом потребностей и способностей обучающихся.

- Регулярный мониторинг качества знаний, фиксирование прогресса наблюдаемых обучающихся с разными потребностями и уровнем саморегуляции в рамках одного класса.

- Постоянная обратная связь по формативному оцениванию.

- Акцентирование внимания на принципах и подходах дифференциации.

1.6 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Взаимодействие с ребенком в инклюзивной образовательной среде требует от педагога высокого профессионализма, творчества, владения знаниями психологии и специальной педагогики, способности применять их в нестандартных ситуациях. Основной преградой на пути формирования психологической готовности педагогов к работе с детьми с ООП является страх перед неизвестным, боязнь вреда инклюзивного образования для остальных участников образовательного процесса, стереотипы и предубеждения, неуверенность учителя в своих профессиональных возможностях, нежелание изменяться.

В связи с этим первоочередной задачей, требующей решения с помощью определённых форм психологической поддержки, становится проблема формирования профессиональной и личностной готовности педагогов к реализации инклюзивной практики. Работа в инклюзивном образовательном пространстве требует от педагогов развития профессиональных компетенций, неотъемлемыми компонентами которых становятся педагогическая толерантность и эмпатия. Не секрет, что в школьной практике для педагога зачастую серьёзным затруднением является преодоление барьера интолерантности, особенно в отношении нестандартных учеников, «иных» по психофизиологическим параметрам.

С целью выяснения мнений педагогов, их профессиональной позиции к процессу развития инклюзивного образования в школах страны в ходе исследования были предложены вопросы анкеты к педагогам общеобразовательных школ. Всего в опросе посредством сервиса Google Forms приняли участие 142 626 педагогов из 17 регионов страны. Из всех участников опроса наибольшая доля участия принадлежит Алматинской (30 179 педагогов) и Жамбылской областям (13 483), наименьшее участие приняли города Алматы (2 992) и Нур-Султан (1 447) (Рисунок 20).



Рисунок 20. Участие педагогов в опросе, количество человек

В составе респондентов 61% – педагоги сельских школ, из городской местности – 39%. Из них 32% педагогов, принявших участие в исследовании, работают в начальных классах, 39% – преподают в 5-9 классах и 29 – в старших классах. Наибольшая доля респондентов со стажем более 20 лет (33%), от 10 до 20 лет составила 27%, от 3 до 10 лет – 25% и до 3 лет доля – 15%.

Таким образом, анализ социально-демографических и профессиональных характеристик опрошенных педагогов позволяет сделать вывод о том, что подавляющее большинство педагогов, принявших участие в опросе, составляют женщины (85%) со средним возрастом 45-55 лет, работающие в сельской школе (61%), имеющие опыт работы более 20 лет (33%), а также 39% из них работают в классах основного среднего уровня образования.

Результаты ответов на вопрос к педагогам о том, какие группы детей, на их взгляд, можно отнести к детям, имеющим особые образовательные потребности, показали, что наибольшая доля (44%) выбрали ответ «дети, имеющие нарушения, обусловленные состоянием здоровья (нарушения слуха, зрения, речи, задержки психического развития, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, эмоционально-волевой сферы)», 13% – «дети, имеющие специфические трудности в обучении (например, в письме/чтении/речи)», по 6% распределились на ответы «дети, имеющие поведенческие и эмоциональные

проблемы» и «дети, у которых в силу социально- психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности (дети из малообеспеченных, неблагополучных семей, дети-мигранты, беженцы, оралманы)». Из всех опрошенных только их третья часть, или 31% выбрали ответ «все перечисленные группы детей».

На вопрос о том, каким образом они выявляют обучающихся с ООП, наибольшую доля (41%) педагогов, выбрали ответ «в ходе наблюдения на уроке замечаю, что обучающийся не усваивает учебный материал», 28,7% – «обращаюсь за помощью в диагностике к специалистам (педагогу-психологу, учителю-дефектологу, учителю-логопеду и другим)», 14,6% – «в ходе наблюдения на уроке и во внеклассных мероприятиях замечаю, что у обучающегося имеются нарушения в поведении», 8,4% – «провожу диагностические методики», 7% затруднились ответить и 0,4% выбрали ответ «другое».

Результаты ответов на вопрос «Что Вы понимаете под адаптацией учебной программы?» показали, что наибольшая часть педагогов (39%) понимают под адаптацией учебной программы учет индивидуальных особенностей ребенка, 24,8% – «дифференциацию учебного материала по уровню сложности», 21,6% – «изменение программного материала по предмету», 14,7% – «использование индивидуального учебного плана» и лишь 0,2% выбрали ответ «другое».

На вопрос «Какие методы адаптации учебного материала Вы считаете применимыми?» разброс результатов ответов педагогов показал следующую картину: 27,3% выбрали ответ «разработка индивидуального варианта задания», 25,7% – «индивидуальный способ подачи задания», 20,3% – «упрощение инструкции», 17% – «сокращение объема задания», 9,5% – «изменение дидактического материала» и лишь 0,2% выбрали ответ «другое» (Рисунок 21).

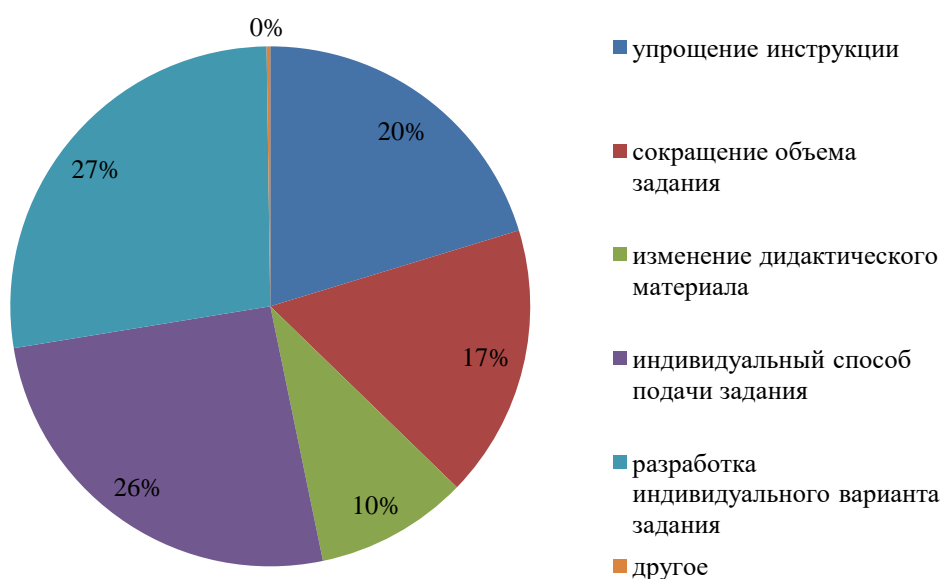


Рисунок 21. Ответы педагогов на вопрос «Какие методы адаптации учебного материала Вы считаете применимыми?»

Для выявления готовности педагогов работать в инклюзивной образовательной среде педагогам был задан вопрос «*Готовы ли Вы обучать ребенка с ООП совместно с другими детьми?*». Однозначный положительный ответ дали 40% из всех опрошенных, что составляет наибольшую часть, при этом почти такая же доля опрошенных (37%) затруднились ответить и около 1/4 части (23%) дали отрицательный ответ.

О готовности участвовать в составлении индивидуального плана обучения и индивидуальной учебной программы ребенка с ООП почти половина участников опроса (49%) выбрали положительный ответ, 32% затруднились с ответом и 19% ответили однозначно отрицательно.

По вопросу о том, какой вид поддержки необходим педагогам в процессе работы с детьми с ООП, результаты опроса показали, что наибольшая часть педагогов (41%) выбрали ответ «консультации специалистов», 17% нуждаются в обучающих курсах, 15% – в методической помощи коллег, 12% – обеспечение дидактическим материалом, 9% высказались о необходимости помощи педагога-ассистента на уроках, 5% нуждаются в поддержке со стороны администрации и 1% опрошенных выбрали ответ «другое».

На вопрос о том, откуда они получают информацию о повышении квалификации в области образования детей с ООП, наибольшая часть педагогов (36%) выбрали ответ «институт повышения квалификации (лекции, семинары и др. мероприятия)», 1/3 часть, или 33% – «управление образования, методические кабинеты», 18% получают данную информацию из интернета, 7% выбрали ответ «организации сферы здравоохранения (лекции, семинары и др. мероприятия)», при этом лишь 4% ответили что «не получают совсем» и 2% – «из СМИ».

Результаты ответов педагогов на просьбу оценить уровень своих знаний об особенностях обучения детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными состоянием здоровья показали, что лишь 20% опрошенных оценили свой уровень высоко, наибольшая доля из участников опроса (70%) оценили свой уровень как «средний», при этом 10% педагогов оценили свой уровень как «низкий».

На вопрос «Каким образом Вы создаете доступную, вариативную среду в условиях инклюзивного образования наибольшая часть педагогов (35%) выбрали ответ «создаю для ребенка возможности выполнять задание подходящим для него способом», 32% – «использую задания и ситуации, позволяющие детям с разными способностями получать удовлетворение от учебного (воспитательного) процесса», 17% – «делю обучающихся на группы (по уровню их способностей) и готовлю дифференцированные задания (для «сильных» и «слабых» обучающихся)», и 16% – «создаю предпосылки для самостоятельного выбора и поощряю за попытки сделать что-нибудь самостоятельно».

Результаты ответов на вопрос «Как обеспечиваются открытость и сотрудничество в процессе взаимодействия всех детей в условиях инклюзивного образования?» показали, что 28% педагогов выбрали ответ «демонстрирую персонализированное одобрение, поддержку при столкновении обучающегося с

трудностями в работе», почти столько же (27%) – «стимулирую интерес детей к общению и взаимодействию в процессе обучения», 18% – «передают позитивный настрой во время общения с детьми», 14% выбрали ответ «создаю ситуации открытого обсуждения и сотрудничества детей друг с другом», 7% из всех опрошенных ответили, что «проводят индивидуальные беседы с детьми с ООП и их сверстниками» и 6% высказались о том, что используют социальные сети и мессенджеры для поддержки обучающихся вне образовательного процесса.

Касательно содержания работы по реализации инклюзивной практики в общеобразовательном процессе 29% отметили, что «применяют индивидуальную учебную программу (план, маршрут) для обучения детей с ООП», 25% – «организуя гибкое обучение, подразумевающее использование методов и технологий, подходящих для всех обучающихся», 17% – «обеспечиваю понимание учебного материала всеми обучающимися», 15% – «применяют традиционные методы дифференцированного обучения (разноуровневые задания, деление на подгруппы и др.)», 14% – «использую адаптированные средства обучения».

Отвечая на вопрос об использовании разнообразных ресурсов для обеспечения инклюзивного образования и развития всех обучающихся педагоги могли выбрать несколько вариантов из предложенных ответов. При этом результаты ответов выглядят следующим образом: 36% опрошенных педагогов выбрали ответ «применяю специальные учебники, рабочие тетради и т.п., отвечающие особым образовательным потребностям детей», 32% ответили, что «учитывают индивидуальные особенности всех обучающихся», 26% «используют технические средства обучения (в том числе ИКТ) для всех обучающихся» и 6% ответили, что «используют ресурс пространства (расстановка мебели и др.)».

1.7 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ

Согласно методологии исследования также были опрошены учителя-предметники (476 чел.). Для проведения онлайн опроса в процессе исследования был использован сервис Google Forms. Наиболее высокие показатели участия отмечены в г. Шымкенте, в Акмолинской и Карагандинской областях (Рисунок 22).

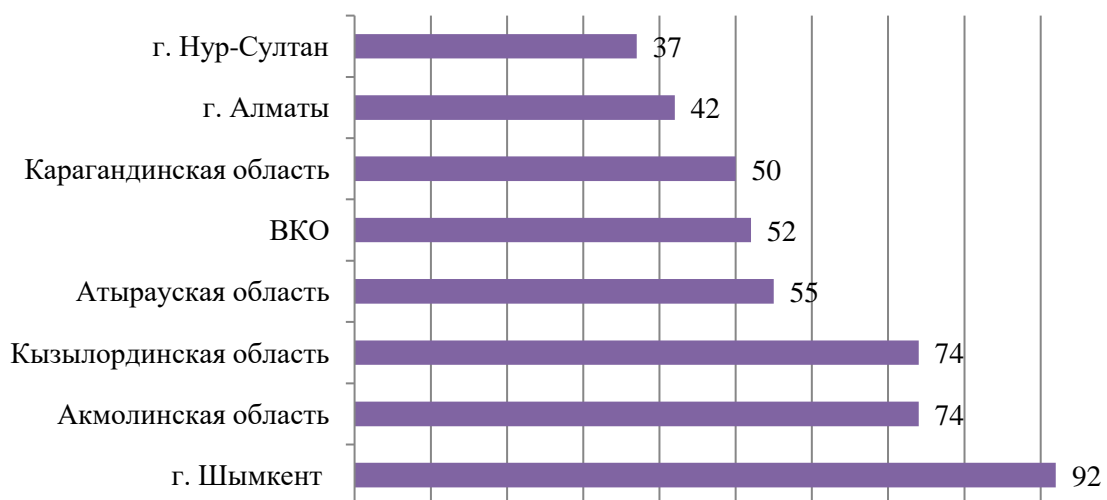


Рисунок 22. Сведения об участии педагогов в опросе, количество человек

Большинство опрошенных респондентов составляют педагоги со средним стажем работы более 20 лет (42%) (Рисунок 23).

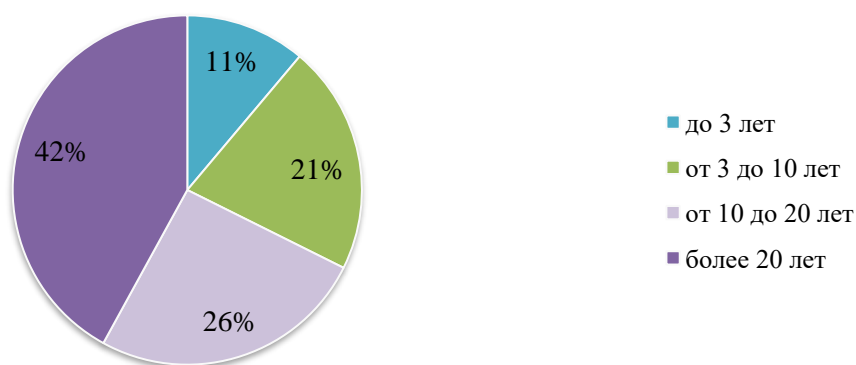


Рисунок 23. Доля участия педагогов в анкетировании по стажу работы

По вопросу «*Какие группы детей, на Ваш взгляд, можно отнести к детям, имеющим особые образовательные потребности?*» были получены следующие данные: почти более половины опрошенных (51,7%) ответили, что к детям, имеющие особые образовательные потребности относятся «дети с нарушения психофизического развития (нарушение зрения, слуха, задержка психического развития, нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение интеллекта, тяжелое нарушение речи)», 3,9% – «дети, которые имеют трудности, связанные с социально-психологическими, экономическими, языковыми, культурными причинами», 16% – «дети, имеющие специфические трудности в обучении», 3,8% – «дети с поведенческими и эмоциональными проблемами», и 24,9% – «все перечисленные группы детей».

На вопрос «*Каким образом Вы выявляете обучающихся с ООП?*» получены ответы: большинство педагогов выявляют обучающихся не усвоивших материал в ходе наблюдения на уроке (44%), около 1/3 респондентов-педагогов выявляют

неуспевающих обучающихся с помощью специалистов (педагог-психолог, педагог-дефектолог, педагог-логопед и другие), 10% выявляют нарушения в поведении в ходе наблюдения на уроке, а также во внеклассных мероприятиях, 9% проводят диагностические методики, и только 5% затруднились ответить на данный вопрос.

На «Что Вы понимаете под адаптацией учебной программы?» практически половина респондентов выбрали ответ «учет индивидуальных особенностей ребенка» (43%). Мнения остальных респондентов распределились практически поровну (Рисунок 24).

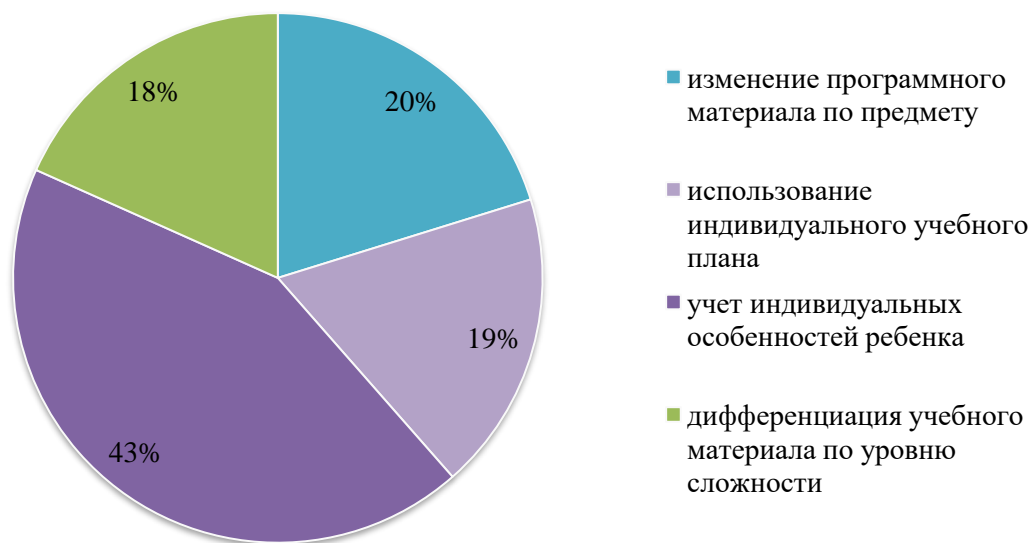


Рисунок 24. Ответы педагогов на вопрос «Что Вы понимаете под адаптацией учебной программы?»

На вопрос «Какие методы адаптации учебного материала Вы считаете применимыми?» мнения педагогов разделились: большая часть педагогов выбрали вариант «разработка индивидуального варианта задания» (29%) и «индивидуальный способ подачи задания» (27%). Практически 1/5 часть педагогов считают применимыми методами упрощения инструкций, 17% респондентов выбрали вариант «изменение дидактического материала», и только 6% считают применимыми сокращения объема заданий (Рисунок 25).



Рисунок 25. Ответы педагогов на вопрос «Какие методы адаптации учебного материала Вы считаете применимыми?»

На вопрос «Готовы ли Вы обучать ребенка с ООП совместно с другими детьми?» положительно ответили 59% педагогов, 16% – отрицательно, и 25% затруднились ответить на данный вопрос.

60% педагогов выразили «готовность участвовать в составлении индивидуального плана обучения и индивидуальной учебной программы ребенка с ООП», не готовы к этому – 12%, и 28% затруднились ответить на данный вопрос.

По вопросу «Какой вид поддержки Вам необходим в процессе работы с детьми с ООП?» 39,1% педагогов отметили, что им необходима поддержка в виде консультации специалистов, 18,3% – нуждаются в обучающихся курсах, 14,6% – в обеспечении дидактическим материалом, 11% - в методической помощи коллег и 3,6% – в поддержке со стороны администрации.

На вопрос «Откуда Вы получаете информацию для повышения квалификации в области образования?» 41,1% выбрали вариант «институт повышения квалификации (лекции, семинары и др. мероприятия), 31,9% – «управления образования, методические кабинеты», 17,1% – «интернет», 5,5% – «организации сферы здравоохранения (лекции, семинары и др. мероприятия), 2,7% отметили, что не получают помощи совсем, и 1,7% выбрали вариант «СМИ».

По вопросу «Оцените уровень своих знаний об особенностях обучения детей с особыми образовательными потребностями, обусловленными состоянием здоровья?» 69% педагогов указали на средний уровень, 23% – высокий и 8% – низкий.

Следующий вопрос касался создания доступной, вариативной среды в условиях инклюзивного образования. 1/3 опрошенных педагогов ответили, что

для создания среды используют задания и ситуации, позволяющие детям с разными способностями получать удовлетворение от учебного процесса, также еще 1/3 педагогов указали, что создают для ребенка возможности выполнять задания подходящим для него способом. 16,1% – создают предпосылки для самостоятельного выбора и поощряют за попытки сделать что-нибудь самостоятельно, и 15,6% – делят обучающихся на группы и готовят дифференцированные задания.

На вопрос об обеспечении открытости и сотрудничества в процессе взаимодействия всех детей в условиях инклюзивного образования, 25,8% ответили, что стимулируют интерес детей к общению и взаимодействию в процессе обучения, тогда как 22,5% респондентов указали, что демонстрируют персонализированные одобрения, поддержку при столкновении обучающегося с трудностями в работе.

На вопрос по реализации инклюзивных практик в общеобразовательном процессе многие педагоги ответили, что применяют индивидуальную программу (план, маршрут) для обучения детей с ООП (Рисунок 26).

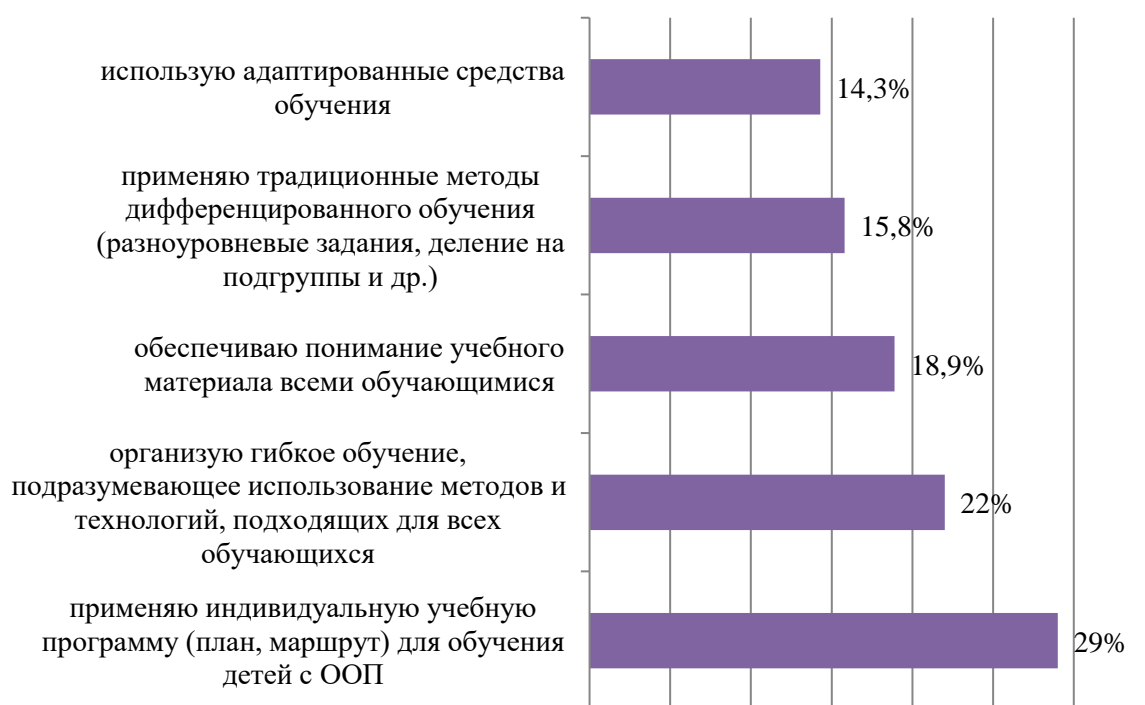


Рисунок 26. Ответы педагогов по вопросу «Реализация инклюзивных практик в общеобразовательном процессе»

На вопрос «Использование разнообразных ресурсов для обеспечения инклюзивного образования и развития всех обучающихся (возможен выбор нескольких вариантов)» многие педагоги выбрали ответ «учитываю индивидуальные особенности всех обучающихся» (Рисунок 27).

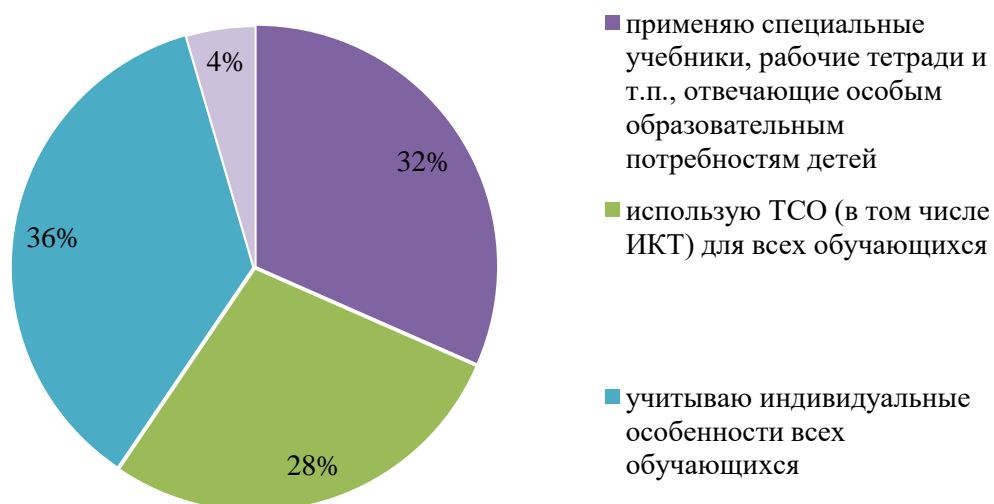


Рисунок 27. Ответы педагогов по вопросу «Использование разнообразных ресурсов для обеспечения инклюзивного образования и развития всех обучающихся»

1.8. АНАЛИЗ АНКЕТ КППК

Среди представителей специального образования важную роль в психолого-педагогической поддержке детей с ООП играют специалисты кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК). По рекомендации ПМПК дети с ООП получают необходимую помощь различных специалистов КППК с учетом особых потребностей детей. В Казахстане всего насчитывается 176 КППК в 17 регионах страны (НОБД за 2020 г.)

В ходе данного исследования специалистам КППК были предложены вопросы анкеты с целью выяснения их мнения о состоянии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП, о взаимодействии специальных организаций с педагогами организаций среднего образования страны. В анкетировании приняло участие 2 988 специалистов.

Наибольшая доля опрошенных в Восточно-Казахстанской области и г. Алматы (289 и 276 человек соответственно). Наименьшую долю составили респонденты г.Нур-Султан и Атырауская область (87 и 45 человек соответственно) (Рисунок 28).



Рисунок 28. Показатели опроса специалистов КППК в разрезе регионов

Большинство из опрошенных специалистов КППК составили педагоги-психологи (37,2%), далее учителя-дефектологи (18,6%) и учителя-логопеды (18,1%). Наименьшую долю участников опроса составили сурдопедагоги (1,4%) и тифлопедагоги (0,8%). Доля руководителей КППК среди опрошенных составила 5,9%.

Подавляющее большинство из них имеют высшее профессиональное или послевузовское образование (92%), 4% имеют техническое и профессиональное или после среднее образование и 4% – общее среднее образование.

Наибольшую долю из всех опрошенных (35%) составили специалисты со стажем работы 6 -15 лет, 31% – 1-5 лет, 13% – 16-25лет, 9% – 26 и более лет и 12% – менее 1 года.

Результаты ответов о качественном составе специалистов показали, что 37,7% не имеют категории, 21,8% имеют категорию педагога-модератора, 12,4% – педагоги-эксперты, 7% – педагоги-исследователи, вторую категорию имеют 9,4% специалистов, первую – 7,1%. Наименьшую долю составили специалисты с высшей категорией – 4,4% и категорией педагога-мастера – 0,2%.

На вопрос «С какими детьми Вы работаете?» 32% специалистов выбрали ответы «дети с сочетанными нарушениями», 25% – «дети с задержкой

психического развития», 19% – «дети с нарушениями речи», 3,5% – «дети с нарушением слуха», 2,5% – «дети с нарушением зрения».

По вопросу «Все ли дети получают в КППК рекомендованную ПМПК коррекционно-педагогическую поддержку и психолого-педагогическое сопровождение?» 80% респондентов дали положительный ответ, отрицательно ответили 7% опрошенных и 13% затруднились с ответом.

При ответе на вопрос о том, какие дети не охвачены коррекционной поддержкой и психолого-педагогическим сопровождением, мнения специалистов разделились: 46% опрошенных считают, что все дети охвачены коррекционной поддержкой и психолого-педагогическим сопровождением, 45% – не охвачены такой поддержкой, 5% затруднились ответить, 4% выбрали ответ «не знаю».

Об отсутствии проблем в работе высказались только 18,7% опрошенных, 17,5% специалистов в качестве проблем назвали недостаточность методических рекомендаций, материалов, пособий, учебников, 14,3% – отношение родителей, 10% – нехватку кабинетов, 6,8% – недостаточность материально-технической базы, 6% – поведение детей, 5,6% – работу с детьми с аутизмом.

Наименьшую долю составили ответы касательно следующих трудностей: «разработка планов и программ» – 3,9%, «сложные нарушения» – 3,5%, «недостаточность кадров» – 2,8%, «нехватка времени, работа в каникулярное время» – 2%, «недостаточность курсов повышения квалификации, семинаров» – 1,6%, «работа с документацией» – 0,9%, «пропуск занятий» – 0,7%. Из числа всех участников опроса 5,7% затруднились с ответом.

На вопрос об имеющейся динамике (улучшении) в развитии детей результаты 74% (около 3/4 из всех опрошенных) специалистов КППК ответили утвердительно, 16% затруднились с ответом, при этом 10% специалистов дали отрицательный ответ.

По утверждению, наиболее точно описывающему динамику (улучшение) в развитии познавательных процессов детей с ООП, 36% участников опроса выбрали вариант «дети с ООП переводятся в общеобразовательную школу/организацию дошкольного образования после получения курса коррекционной поддержки в КППК», 22% – «дети с ООП переводятся в специальные классы/специальные группы общеобразовательных школ/дошкольных организаций после получения курса коррекционной поддержки в КППК», при этом 12% выбрали утверждение «дети с ООП переводятся в специальные школы/специальные детские сады после получения курса коррекционной поддержки в КППК», 14% – «дети с ООП продолжают посещать КППК» и 16% опрошенных затруднились ответить.

На вопрос о том, взаимодействуют ли специалисты с педагогами общеобразовательных школ, где обучаются дети с ООП, получающие коррекционную поддержку в их КППК, больше половины опрошенных дали положительный ответ (66%), 1/5 часть (21%) ответили отрицательно, 13% затруднились ответить.

Результаты ответов на вопрос о том, каким детям с ООП, обучающимся в общеобразовательной школе, необходима дополнительная психолого-педагогическая поддержка в КППК, показали, что наибольшая доля ответивших (34,7%) считают, что это дети с сочетанными нарушениями, 19,7% – дети с задержкой психического развития, 11,5% – дети с нарушениями речи, 8,4% - дети с нарушением интеллекта. Наименьшую долю составили ответы: «дети с нарушением слуха» – 6,3%, «дети с НОДА» – 6,1%, «дети с нарушением зрения» – 3,8%.

На вопрос «*Каким образом можно улучшить психолого-педагогическую поддержку детей с ООП?*» 33% ответили, что нужно увеличить количество специальных педагогов (педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-ассистенты и др.), 25% считают, что нужно создать инклюзивную образовательную среду в школе, 17% – совершенствовать навыки педагогов по работе с детьми с ООП, 14% – улучшить взаимодействие между педагогами специальных организаций и педагогами общеобразовательных школ в поддержке обучающихся с ООП, а 11% – нужно увеличить сеть специальных школ, КППК и РЦ.

1.9 АНАЛИЗ АНКЕТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

С целью выяснения степени удовлетворенности родителей обучающихся качеством инклюзивной образовательной среды школы, а также с целью выяснения их мнений, позиций к процессу развития инклюзивного образования в школах страны в ходе исследования были предложены вопросы анкеты к родителям обучающихся 5 и 9 классов общеобразовательных школ. В каждой школе в опросе участвовали родители (или законные представители) детей, попавших в выборку исследования. Всего по-методологически выверенном структурированном опросе посредством сервиса Google Forms приняли участие 976 родителей из 8 регионов страны.

Анализ участия родителей в анкетировании показал, что **в региональном разрезе** значительное количество родителей приходится на Восточно-Казахстанскую область (214). Наименьшую долю респондентов составили родители из г. Алматы (48) (Рисунок 29).

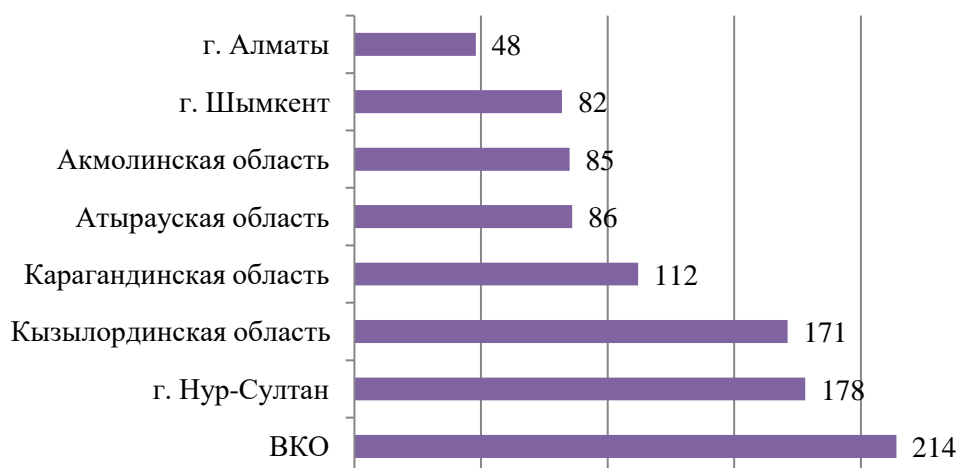


Рисунок 29. Участие родителей в исследовании

Согласно ответам респондентов на вопрос «*Отметьте все подходящие утверждения, касающиеся Вашего ребенка*», 22,1% или чуть больше 1/5 части опрошенных родителей утверждают, что их дети посещают коррекционные занятия логопеда, психолога, дефектолога.

В связи с этим необходимо обеспечить слаженную работу команды специалистов в школе, посредством создания службы психолого-педагогического сопровождения, которая должна стать полноценным структурным подразделением общеобразовательной школы. Поскольку самостоятельно справиться с проблемами воспитания детей с ООП многие семьи не способны. При оказании своевременной психолого-педагогической помощи повышаются шансы успешной адаптации детей с ООП и их семей к общественной жизни и укрепления морального и психологического климата в семьях.

Из ответов родителей следует, что доля обучающихся, посещающие занятия по программам дополнительного образования, школьные праздники и другие мероприятия достаточно низкая. Это указывает на необходимость усиления работы по соответствующим направлениям. Так как организация дополнительных мероприятий играет важную роль в развитии детей и способствуют не только расширению круга интересов ребенка и развитию его способностей, а также и самой социализации обучающихся, как одной из важных и актуальных направлений деятельности всей системы образования.

Ответы на вопрос «*Как, по Вашему мнению, педагоги относятся к обучению Вашего ребенка в школе?*» показывают, что подавляющее большинство родителей уверены в позитивном отношении педагогов. Однако вызывает озабоченность около 17% процентов респондентов, которые считают, что отношения недостаточно доброжелательные или затруднились ответить на данный вопрос. Это в свою очередь, приводит к мысли о недостаточности или отсутствии индивидуального подхода в образовательном процессе. Таким образом, организациям образования страны необходимо обратить внимание на

соблюдение принципов дифференциации и индивидуализации в учебном процессе.

Особенность инклюзивного образования состоит в том, что каждый человек является неповторимой и уникальной личностью со своими способностями, потребностями и интересами, которая требует индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в использовании различных форм, методов, технологий образования, учитывающих эти особенности.

Инклюзивный подход – не адаптация учеников с особыми образовательными потребностями к трудностям в обучении в массовой школе, а реформирование всей школы и поиск иных педагогических подходов к обучению таким образом, чтобы учитывать особые образовательные потребности таких учащихся и вовлекать каждого ребенка в учебный процесс.

На вопрос «*Прописаны ли Вашему ребенку специальные образовательные условия в рекомендациях (заключении) психолого-медико-педагогической консультации (далее – ПМПК)?*» только 23% респондентов ответили положительно. Следовательно, дети 1/5 части опрошенных родителей имеют рекомендации ПМПК.

На вопрос «*Созданы ли специальные условия, указанные в рекомендациях (заключении) ПМПК, в школе, где учится Ваш ребенок?*» подавляющее большинство родителей детей с ООП, которым были прописаны специальные условия в заключении ПМПК, ответили положительно (82%). Сравнение показателей в разрезе города и села показало, что доля городских родителей (83%), считающих, что условия созданы немного выше, чем доля сельских родителей (79%). Следовательно, необходимо усилить работу в этом направлении в сельских школах.

В соответствии с особенностями развития ребенка, его возможностями, а также рекомендациями ПМПК должна определяться направленность, интенсивность и продолжительность поддержки учащегося с ООП, также должна предоставляться адекватный потребностям обучающегося вид поддержки.

Обеспечение индивидуального подхода к обучению, учет особенностей конкретного ребенка, разработка учебной программы и плана на основе тщательно проведенной оценки – непростая задача для учителей и специалистов школы. Все это требует командного подхода, знаний, опыта и тесного взаимодействия учителя и специалистов.

Также необходимо отметить, что согласно Закону Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования», руководитель организации образования в порядке, установленном законами Республики Казахстан, несет ответственность за нарушение типовых правил приема на обучение в организации образования или не создание специальных условий для получения образования.

Инклюзия глубоко охватывает все социальные процессы школы, формируя при этом моральную, материальную, педагогическую среду, адаптированную к

образовательным потребностям любого ребенка. Такие специальные комфортные условия возможно создать только в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В этом случае все дети без исключения обеспечиваются поддержкой, позволяющей им быть успешными, ощущать безопасность и свое место в данном социуме.

Безусловно, все это требует командного подхода, знаний, опыта и тесного взаимодействия администрации школы, педагогов, специалистов и родителей. Необходимо подчеркнуть, что инклюзия включает в себя гораздо больше, чем механизмы лидерства. Поэтому директора школ должны представлять из себя лидеров, стремящихся не приказывать, а выслушивать коллег, психологически настроенных на одобрение их предложений, являющихся энтузиастами и готовящих, поддерживающих энтузиастов. Сегодня менеджеру-лидеру придается функция «социального архитектора», изучающего и создающего на практике то, что называется в конечном счете «инклюзивной культурой»

На вопрос «*Занятия с какими специалистами рекомендованы Вашему ребенку в заключении ПМПК?*» большинство родителей отметили, что в основном рекомендуются занятия с педагогом-психологом, логопедом и дефектологом.

Поскольку инклюзия предполагает не просто «механическое» включение ребенка с ООП в организацию образования, а создание в этой организации широкого спектра разнообразных условий, необходимых для адаптации ребенка с ООП, организации образования необходимо создать безбарьерную среду обучения не только внесением технических и архитектурных изменений, а в первую очередь, обеспечением поддержки такого ребенка специалистами психолого-педагогического сопровождения.

Ниже также даны ответы родителей на вопрос «*Какие из рекомендованных занятий проводятся в школе?*». По данным показателям видно, что ощущается необходимость консультаций узких специалистов (врача-сурдолога, невропатолога, психиатра, занятия с педагогами-ассистентами, коррекционные/специальные занятия (например, ЛФК, массаж, логоритмика и др.).

На вопрос «*Согласовывали ли с Вами специалисты школы документы, регламентирующие процесс обучения Вашего ребенка?*» 10% родителей отметили, что они не участвовали в разработке индивидуальных учебных планов, программ и расписаний.

Объем исследований, посвященных психологической готовности детей к обучению, довольно большой и многогранный, однако в учебно-методическом обеспечении организаций образования требуют глубокого изучения вопросы, касающиеся технологии оценки образовательных компетенций детей в соответствии с программными требованиями. Данный аспект является чрезвычайно важным, поскольку в отношении детей с ООП от решения этого вопроса зависят адекватный выбор образовательного маршрута, определение задач и содержание индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ООП в общеобразовательной школе.

Поэтому педагогам необходимо помнить о важнейшей роли взаимоотношений между педагогами и родителями в процессе обучения детей с ООП. Родители лучше знают своего ребенка, поэтому в решении ряда вопросов педагог может получить от них ценный совет. Сотрудничество учителей и родителей поможет посмотреть на ситуацию с разных сторон, а, следовательно – позволит взрослым понять индивидуальные особенности ребенка, выявить его способности и сформировать правильные жизненные ориентиры.

На вопрос *«Участвовали ли Вы на заседании психолого-педагогического консилиума по вопросам обучения Вашего ребенка?»* показатели ответов родителей вызывает необходимость напомнить педагогам о том, что родители, родительская инициатива являются мощным фактором, способным повлиять на эффективность инклюзивного образования, а также психологический комфорт всех участников образовательного пространства.

Успешность инклюзивной практики во многом зависит от согласованного профессионального взаимодействия педагога со всеми родителями, в том числе детей с ООП, его умения объединить их в решении задач обучения, воспитания, социализации. Характер этого взаимодействия обуславливается социальными, профессиональными, личностными позициями каждого участника, с одной стороны, а также продуманностью системы работы педагога по организации педагогического сопровождения родителей – с другой стороны. Также в разрезе города-села видно, что необходимо усилить работу службы в селах.

На вопрос *«Обращались ли Вы или Ваш ребенок за помощью к специалистам школьного психолого-педагогического сопровождения?»* больше половины родителей ответили, что не обращались за помощью. Но по имеющимся ответам видно, что около 17% респондентов обращались за помощью. Это указывает на необходимость усиления взаимной работы участников службы сопровождения так как, безусловно, основой основ инклюзивного образования школы являются педагоги и участники службы психолого-педагогического сопровождения, умеющие распознавать особые потребности и выявлять индивидуальные возможности детей; семьи, обладающие информацией о том, куда обратиться за советом; доступные и понятные учебные материалы и задания; гибкий учебный план и учебные программы, адаптированные к особым потребностям учащихся.

На вопрос *«Обращались ли Вы или Ваш ребенок за помощью к специалистам школьного психолого-педагогического сопровождения?»* больше половины родителей ответили отрицательно. Это скорее всего обусловлено тем, что только 1/5 часть детей, родители которых приняли участие в опросе имеют заключение ПМПК и соответственно работают в тесном сотрудничестве со службой сопровождения в школах. По ответам на вопросы в разрезе города и села видно, что в селах консультация специалистов больше ведется по телефону, а в городских местностях через социальные сети.

На вопрос *«Как часто Вы или Ваш ребенок обращались к специалистам школьной службы психолого-педагогического сопровождения? (логопеды, психологи, дефектологи, социальные педагоги, педагоги-ассистенты)»*

практически $\frac{3}{4}$ части опрошенных родители ответили, что ни разу не обращались в службу сопровождения.

На вопрос *«С какими вопросами Вы обращались к специалистам школьной службы психолого-педагогического сопровождения (логопеды, психологи, дефектологи, социальные педагоги, педагоги-ассистенты)?»* большинство респондентов ответили, что не обращались к специалистам СППС. Анализ причин обращения к специалистам службы, позволил выявить основные проблемы имеющиеся на данный момент, как личностные проблемы, трудности в обучении ребенка, отношения ребенка со сверстниками и коррекции нарушений развития ребенка.

На вопрос *«В какой именно форме проводили с Вами работу специалисты школьной службы психолого-педагогического сопровождения (логопеды, психологи, дефектологи, социальные педагоги, педагоги-ассистенты)?»* получены ответы о том, что в основном работы службы ППС проводятся в форме родительских собраний и индивидуальной консультации.

На вопрос *«Приходилось ли Вам обращаться к психологу/дефектологу/логопеду вне школы из-за того, что помощь специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (логопеды, психологи, дефектологи, социальные педагоги, педагоги-ассистенты) оказывалась не в полном объеме или недостаточного качества?»* 81% родителей ответили отрицательно.

На вопрос *«Насколько Вы удовлетворены услугами специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (логопеды, психологи, дефектологи, социальные педагоги, педагоги-ассистенты), которые предоставлялись Вашему ребенку?»* более половины родителей (54%) высказались о частичной удовлетворенности.

На вопрос *«Что Вы могли бы предложить для улучшения качества психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ООП в школе, где учится Ваш ребенок?»* большинство родителей либо затруднились, либо не знали, как ответить, а также выбрали вариант «ничего добавить» (Рисунок 30).



Рисунок 30. Предложения родителей для улучшения качества психолого-педагогического сопровождения обучения детей с ООП в школе

Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, которые не происходят быстро. Но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с психологии учителя (что самое сложное), заканчивая экономическими и финансовыми основаниями функционирования всей системы. Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации, так называемой «безбарьерной среды», но прежде всего с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, но также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта казахстанского инклюзивного образования.

Многочисленные исследования показывают, что участие родителей в образовании своих детей с ООП влияет на повышение успеваемости учащихся и улучшение отношения учеников к обучению, снижение проблемы с дисциплиной, желание учиться.

1.10. РЕЗУЛЬТАТЫ ИНТЕРВЬЮ СО СПЕЦИАЛИСТАМИ СЛУЖБ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Увеличение количества детей с ООП, нуждающихся в комплексном сопровождении их образовательной деятельности, ставит перед педагогическим

сообществом задачу объединения усилий специалистов разных профилей с целью реализации мероприятий их социализации, обучения, воспитания, развития в условиях инклюзивного образования.

В современных социально-исторических условиях развития системы образования наиболее приемлемой формой комплексной деятельности специалистов является психолого-педагогическое сопровождение. Система психолого-педагогического сопровождения детей с ООП включает в себя работу педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, инструкторов ЛФК, педагогов-ассистентов, медицинских специалистов, администрации и учителей-предметников, а также самих детей и их родителей (законных представителей).

В данном разделе будут раскрыты особенности системы психолого-педагогического сопровождения – комплекса организационно-методических, психодиагностических, коррекционно-развивающих, психопрофилактических и консультативных мероприятий, направленных на развитие личности каждого обучающегося через результаты интервью со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения (далее - СППС).

Для проведения полу структурированного формата интервью исследовательская группа провела личные встречи с участниками исследования на базе школ, отобранных случайным образом. Преимуществами данного метода является возможность получения экспертных глубинных мнений респондентов по вопросам исследования.

Для обеспечения анонимности и в то же время информативности данных об авторах высказываний, данной группе респондентов присвоена категория **4**, согласно методологии исследования, далее каждому специалисту – персональный код (педагог-психолог – **1**, учитель-дефектолог – **2**, учитель-логопед – **3**, социальный педагог – **4**, инструктор ЛФК – **5**, педагог-ассистент – **6**) и порядковый номер ввода данных.

- Категория **4** – Специальные педагоги (пр-р, «Респондент 4.1.8», «Респондент 4.2.3, «Респондент 4.4.5»).

Структура полуструктурированного интервью для специалистов СППС включает 2 блока: вводная часть и основная.

Вводная часть интервью состоит из 7 вопросов, включающих в себя демографические данные и качественный состав специалистов СППС.

Основная часть «Доступность услуг» состоит из **10** вопросов по содержанию деятельности специалистов по следующим аспектам:

- Категории детей, с которыми работают специалисты СППС.
- Виды коррекционной поддержки и психолого-педагогического сопровождения.
- Владение методами выявления детей с особыми образовательными

потребностями.

- Владение методами оказания поддержки обучающимся, имеющих трудности в обучении (например, нарушения письма/чтения/речи).
- Объём коррекционной поддержки и психолого-педагогического сопровождения детей с ООП.
- Понимание и реализация инклюзивного подхода.
- Взаимодействие с родителями.
- Взаимосвязь с обучающимися.
- Наиболее частые трудности в работе с детьми с ООП.
- Оценка реализации инклюзивного образования и предложения по улучшению.

При анализе качественных данных, собранных посредством интервью со специалистами СППС, использованы следующие техники кодирования:

- открытое кодирование, первичная организация сырых данных;
- осевое кодирование, соединение и связывание категорий кодов.

Были использованы следующие методы интерпретации качественных данных:

1. полное прочтение текста и «сортировка» на фрагменты по определенным темам на основе часто используемых слов и фраз респондентов;
2. сравнение результатов интервью с результатами обзора литературы и обсуждение различий между ними;
3. первичное кодирование (объединение единиц анализа текста в более общую категорию или класс с кратким ёмким названием);
4. укрупнение комментариев и сокращение текста за счет исключения ненужной информации;
5. выборка нескольких отрывков из текста, необходимых для дальнейшего анализа.

В исследовании «Мониторинг психолого-педагогического сопровождения обучающихся в организациях среднего образования» приняло участие **109** специалистов СППС школ 8 регионов страны (города Нур-Султан, Алматы, Шымкент, Акмолинская, Карагандинская, Атырауская, Кызылординская и Восточно-Казахстанская области), в том числе **27** респондентов из сельской местности (**24,8 %**) (Рисунок 31).

Специалисты СППС

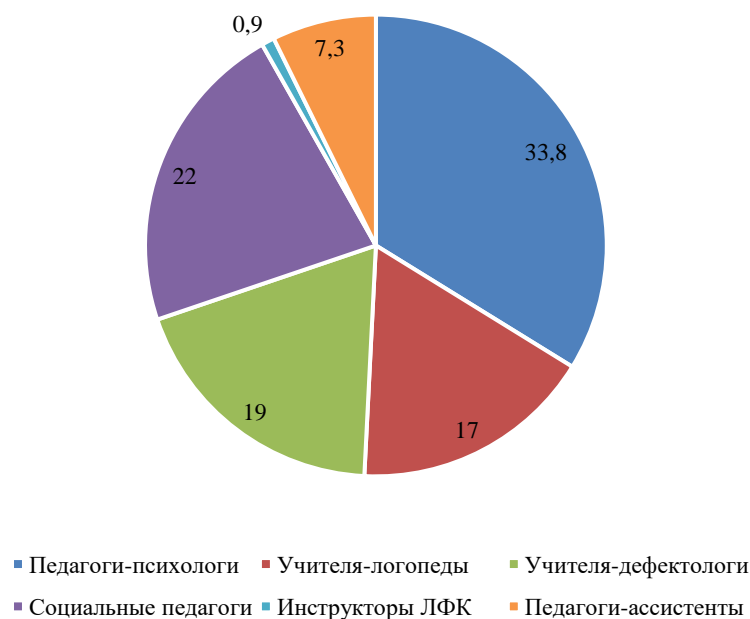
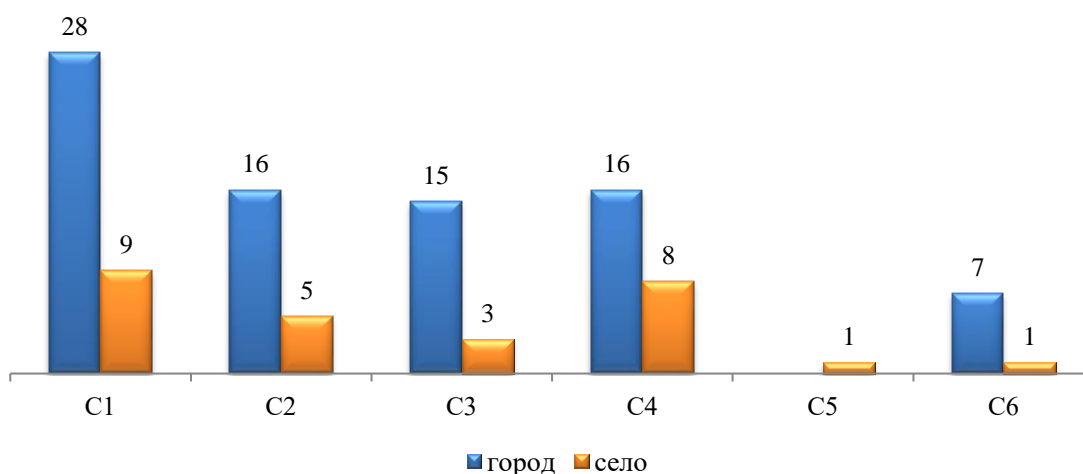


Рисунок 31. Количественный состав участников исследования, %. n=109

Как видно из данных Рис. 31, наибольшее количество специалистов СППС, принявших участие в исследовании, составляют педагоги-психологи – **33,9%** (37 чел.), тогда как наименьшее количество составляют узкие специалисты, такие как, инструкторы ЛФК – **0,9%** (1 чел.), педагоги-ассистенты – **7,3%** (8 чел.). В исследовании также приняли участие социальные педагоги – **22%** (24 чел.), учителя-дефектологи – **19%** (21 чел.), учителя-логопеды – **17%** (18 чел.).

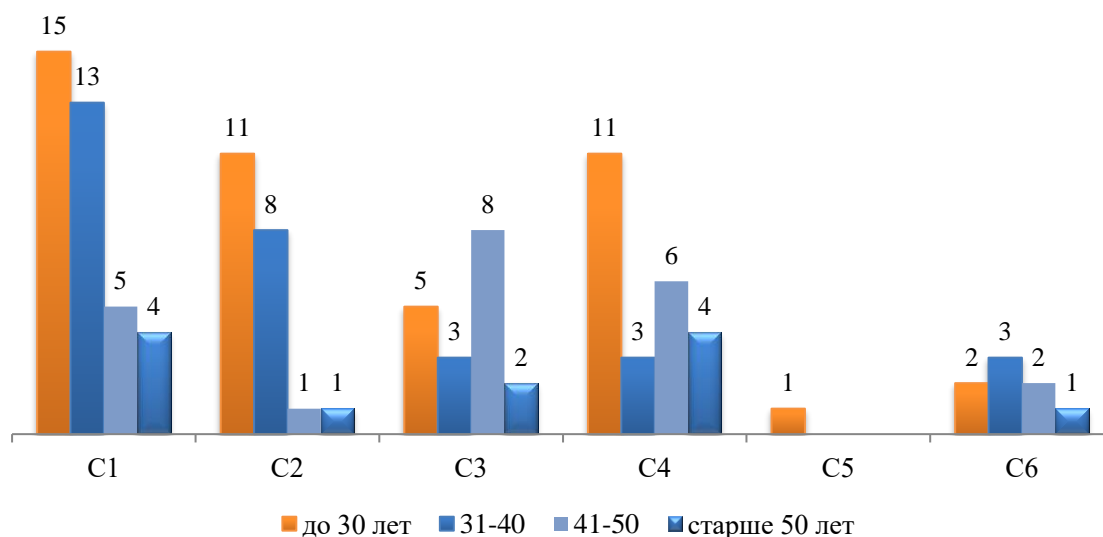
75,2% (82 чел.) участников исследования из городской местности, что свидетельствует о меньшей обеспеченности сельских школ специальными педагогами (Рисунок 32).



Условное обозначение: педагог-психолог – C1, учитель-дефектолог – C2, учитель-логопед – C3, социальный педагог – C4, инструктор ЛФК – C5, педагог-ассистент – C6

Рисунок 32. Участники исследования в разрезе город-село, чел. n=109

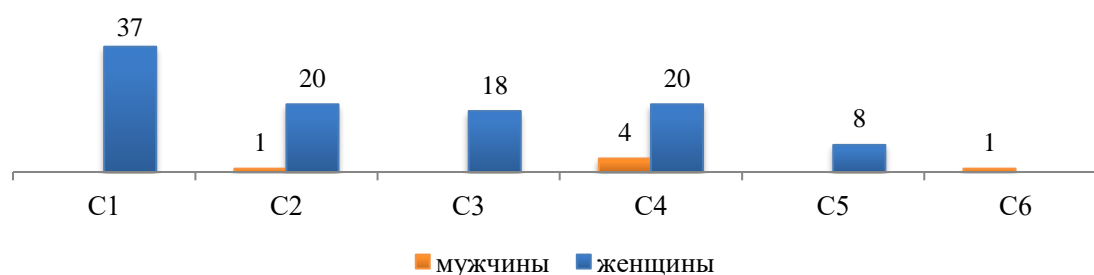
Из 109 специалистов СППС в возрасте до 30 лет – **41,3 %** участников (45 чел.), от 31 до 40 лет – **27,5 %** (30 чел.), от 41 до 50 лет – **20,2 %** (22 чел.), старше 50 лет – **11,0 %** (12 чел.). Наибольшее количество респондентов составляют специалисты до 30 лет – **41,3 %** (45 чел.), наименьшую – специалисты СППС старше 50 лет – **11,0 %** (12 чел.) (Рисунок 33).



Условное обозначение: педагог-психолог – C1, учитель-дефектолог – C2, учитель-логопед – C3, социальный педагог – C4, инструктор ЛФК – C5, педагог-ассистент – C6

Рисунок 33. Возрастной состав участников исследования, чел., n=109

Что касается гендерного состава участников, **94,5 %** (103 специалиста) составляют женщины, **5,5 %** (6 чел.) – мужчины (Рисунок 34).

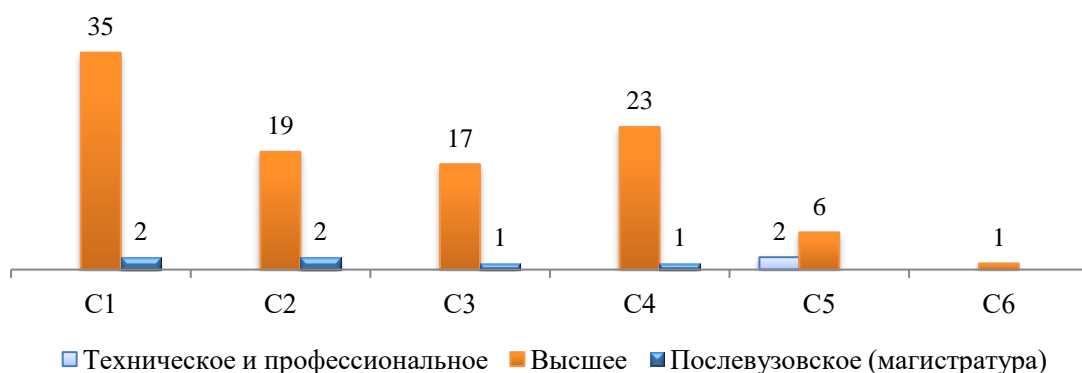


Условное обозначение: педагог-психолог – C1, учитель-дефектолог – C2, учитель-логопед – C3, социальный педагог – C4, инструктор ЛФК – C5, педагог-ассистент – C6

Рисунок 34. Гендерный состав участников исследования, чел. n=109

Специалисты СППС имеют различный уровень образования: наибольшее количество участников имеют высшее образование – **92,7 %** (101 чел.), **5,5 %**

(6 чел.) – послевузовское образование (магистратура) и **1,8** (2 чел.) – техническое и профессиональное образование (Рисунок 35).

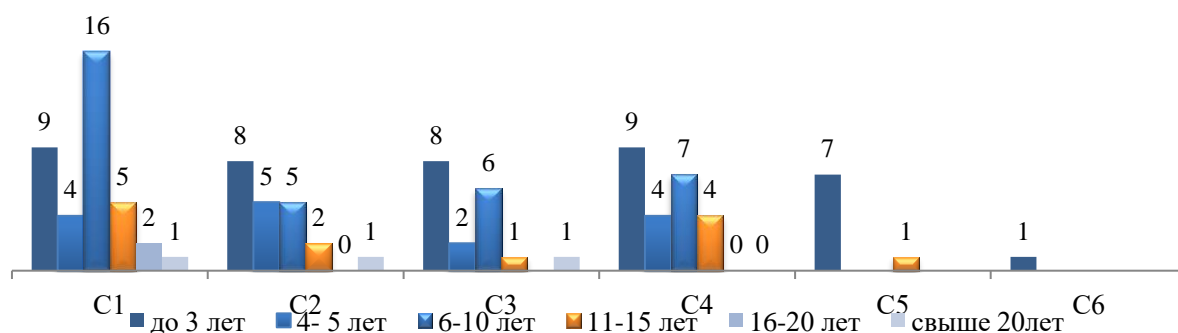


Условное обозначение: педагог-психолог – C1, учитель-дефектолог – C2, учитель-логопед – C3, социальный педагог – C4, инструктор ЛФК – C5, педагог-ассистент – C6

Рисунок 35. Качественный состав участников исследования по уровню образования, чел. n=109

Участники исследования имеют различный стаж работы: до 3 лет – **38,5%** (42 чел.), от 4-5 лет – **13,8%** (15 чел.), от 6-10 лет – **31,2%** (34 чел.), от 11-15 лет – **11,9%** (13 чел.), от 16-20 лет – **1,8%** (2 чел.), больше 20 лет – **2,8%** (3 чел.) (Рисунок 36).

Небольшой опыт работы специалистов СППС, наблюдаемый у **38,5%** участников исследования требует пристального внимания, так как специалисты СППС, также, как и другие педагоги, имеющие небольшой стаж работы, нуждаются в профессиональном сопровождении со стороны более опытных коллег (наставников), постоянном повышении квалификации и обмене опытом, что подтверждается данными предыдущих исследований готовности учителей к инклюзивному образованию [15].



Условное обозначение: педагог-психолог – C1, учитель-дефектолог – C2, учитель-логопед – C3, социальный педагог – C4, инструктор ЛФК – C5, педагог-ассистент – C6

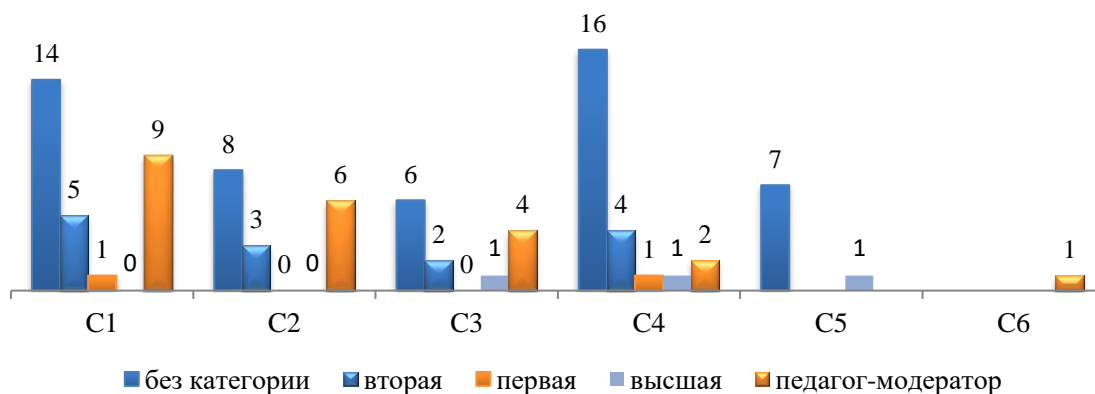
Рисунок 36. Состав участников исследования, стаж работы по должности, чел. n=109

Специалисты СППС также имеют различный уровень квалификационных категорий: не имеют категории – **46,8%** (51 чел.), имеют квалификационную категорию «педагог-модератор» – **20,2%** (22 чел.), вторую квалификационную

категию – **12,8%** (14 чел.), «педагог-эксперт» – **11,9%** (13 чел.), «педагог-исследователь» – **3,7 %** (4 чел.), высшую категорию – **2,8%** (3 чел.), первую квалификационную категорию – **1,8%** (2 чел.).

Наибольший процент участников без категории (**46,8%**) связан с относительно небольшим опытом работы специалистов (**38,5 %**), а также с выявленными в ходе интервью трудностями у педагогов, работающих в специальных классах общеобразовательных школ при присвоении аттестации, у педагогов-ассистентов, введённых в типовые штаты педагогических работников в 2019 году (Рисунок 37).

В этой связи необходимо пересмотреть действующий Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 года № 192 «Об утверждении Правил присвоения (подтверждения) квалификационных категорий педагогам», подробно рассмотренный в разделе «Анализ нормативных и инструктивно-методических материалов по психолого-педагогическому сопровождению в организациях образования».



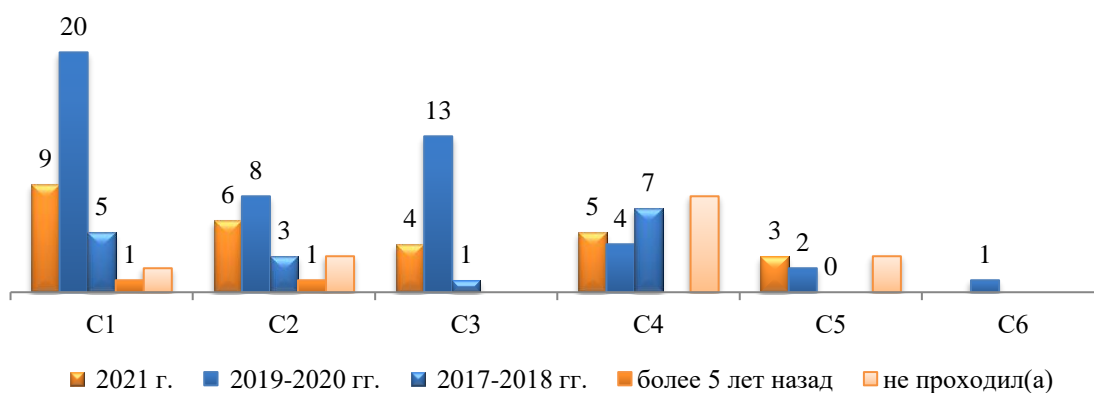
Условное обозначение: педагог-психолог – C1, учитель-дефектолог – C2, учитель-логопед – C3, социальный педагог – C4, инструктор ЛФК – C5, педагог-ассистент – C6

Рисунок 37. Качественный состав участников исследования по квалификационным категориям, чел. n=109

Заключительный вопрос вводной части интервью демонстрирует период прохождения специалистами СППС курсов повышения квалификации по психолого-педагогическому сопровождению и удовлетворённость данными курсами. В 2021 году прошли курсы повышения квалификации **24,8%** (27 чел.), за последние три года (2019-2020 годы) – **44,0%** (48 чел.), за последние пять лет (2017-2018 годы) – **14,7%** (16 чел.), более пяти лет назад – **1,8%** (2 чел.), не проходили курсы вообще – **14,7%** участников (16 чел.).

Наибольшее количество специалистов СППС, прошедших курсы повышения квалификации за последние 5 лет (с 2017-2021 годы), составляют педагоги-психологи – **31,2%** (34 чел.), наименьшее – учителя-логопеды – **16,5%** (18 чел.), учителя-дефектологи – **15,6 %** (17 чел.), социальные педагоги – **14,7%** (16 чел.), педагоги-ассистенты – **4,6%** (5 чел.), инструктор ЛФК – **0,9%** (1 чел.) (Рисунок 38).

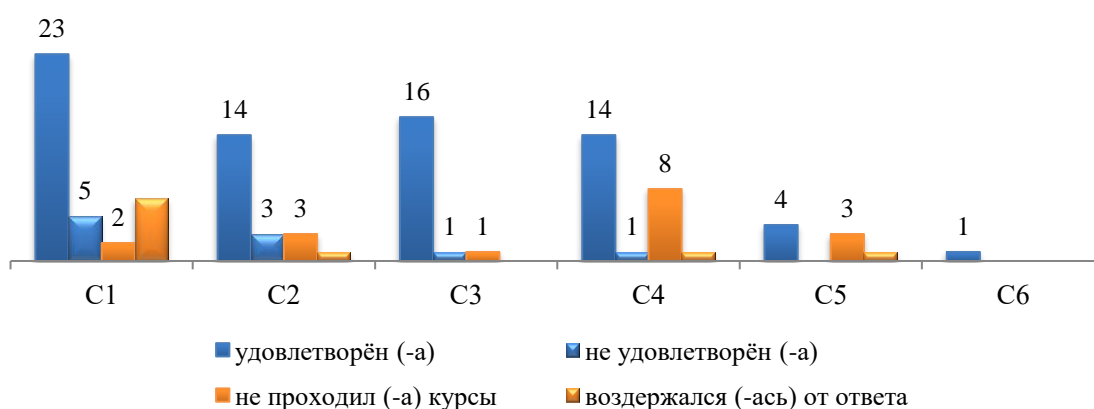
Данный факт свидетельствует о необходимости увеличения курсов повышения квалификации для таких специалистов, как: инструкторы ЛФК, педагоги-ассистенты, социальные педагоги, учителя-дефектологи, учителя-логопеды.



Условное обозначение: педагог-психолог – C1, учитель-дефектолог – C2, учитель-логопед – C3, социальный педагог – C4, инструктор ЛФК – C5, педагог-ассистент – C6

Рисунок 38. Сведения о прохождении курсов повышения квалификации, чел., n=109

Большинство специалистов СППС, прошедших курсы повышения квалификации за последние 5 лет, выразили удовлетворённость прохождением курсов – **66,1%** (72 чел.), не удовлетворены – **9,2%** (10 чел.), не проходили курсы- **15,6 %** (17 чел.), воздержались от ответа – **9,2%** (10 чел.) (Рисунок 39).



Условное обозначение: педагог-психолог – C1, учитель-дефектолог – C2, учитель-логопед – C3, социальный педагог – C4, инструктор ЛФК – C5, педагог-ассистент – C6

Рисунок 39. Удовлетворённость специалистов СППС курсами повышения квалификации, чел. n=109

Наибольшее количество специалистов, удовлетворённых курсами, составляют педагоги-психологи – **21,1 %** (23 чел.), менее удовлетворены инструктор ЛФК – **0,9 %** (1 чел.), педагоги-ассистенты – **3,7 %** (4 чел.).

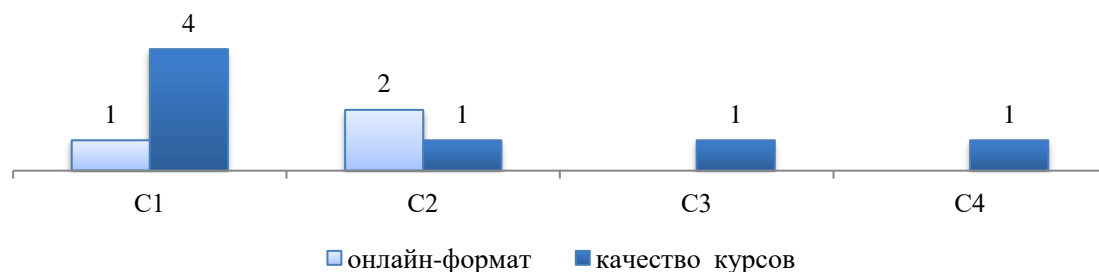
Удовлетворенность большинства специалистов прохождением курсов по

работе с детьми с ООП (**66,1 %**), свидетельствует об их эффективности. Вместе с тем при дальнейшем планировании курсов повышения квалификации педагогов по инклюзивному образованию провайдерам необходимо учесть факторы, которые могли вызвать неудовлетворённость прохождением курсами у **9,2%** участников.

Также вызывает тревогу то, что **15,6%** специалистов, большинство из которых социальные педагоги, не проходили курсы, что может свидетельствовать о недостаточном количестве курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию и недостаточном выделении финансовых средств на их проведение и прохождение. Данный факт коррелирует с ответами директоров, **26,7%** из которых выразили убеждение в том, что повышение квалификации педагогов по проблемам обучения и воспитания детей с ООП является важным в условиях инклюзии.

Важно отметить, что низкий процент педагогов, прошедших курсы повышения квалификации, может сказаться на качестве психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП, нуждающихся в той или иной поддержке. В связи с чем на республиканском уровне необходимо рассмотреть вопрос об увеличении финансовых средств на проведение курсов по инклюзивному образованию. Также местным исполнительным органам необходимо подготовить расчёты по потребности педагогов в прохождении курсов повышения квалификации по работе с детьми с ООП.

Основными причинами неудовлетворённости прохождением курсами у **9,1%** специалистов СППС являются: онлайн-формат проведения курсов – **2,8%** (3 чел.), качество курсов – **6,4 %** (7 чел.) (Рисунок 40).



Условное обозначение: педагог-психолог – С1, учитель-дефектолог – С2, учитель-логопед – С3, социальный педагог – С4, инструктор ЛФК – С5, педагог-ассистент – С6

Рисунок 40. Причины неудовлетворенности специалистов СППС курсами повышения квалификации, чел., n=109

Неудовлетворённость форматом проведения курсов повышения квалификации в режиме онлайн у **2,8%** специалистов СППС обусловлена переходом работы большинства организаций на дистанционный режим работы в связи с пандемией COVID-19 и сохраняющимися ограничительными санитарными мерами в текущем году. Так, участники исследования, выразившие предпочтение традиционному формату прохождения курсов повышения квалификации, считают, что курсы, проводимые в онлайн-формате, являются

наименее эффективными.

Другой причиной неудовлетворённости курсами у **6,4 %** специалистов является качество содержания курсов, обусловленное отсутствием связи теории с практикой, несоответствием языка обучения и тематики курсов.

Доступность услуг

Данная часть опроса включала вопросы о контингенте детей с ООП, с которыми работают специалисты. Результаты интервью показывают, что большинство специалистов СППС работают с обучающимися с ограниченными возможностями (дети с задержкой психического здоровья, дети с нарушениями речи, дети с нарушениями интеллекта, дети с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, дети с аутизмом) – **47,7%** (52 чел.).

25,7% (28 чел.) работают со всеми обучающимися, **19,3%** (21 чел.) – с детьми с ООП, обусловленными социальными, поведенческими, экономическими факторами (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из неполных, многодетных, неблагополучных, малообеспеченных семей, дети с девиантным поведением), **0,9%** (1 чел.) – с обучающимися по индивидуальному запросу родителей и педагогов (Рисунок 41).

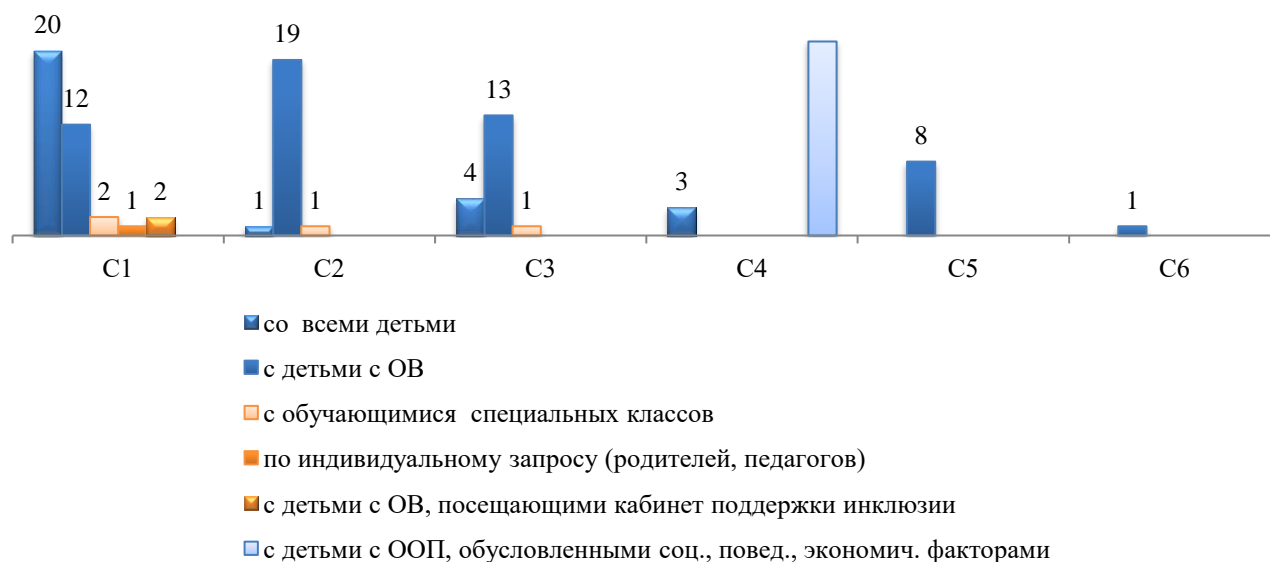


Рисунок 41. Сведения о специалистах СППС в разрезе категорий детей, с которыми они работают, чел. n=109

Наибольшую долю специалистов СППС, работающих с детьми с ограниченными возможностями, составляют учителя-дефектологи – **17,4%** (19 чел.), наименьший – инструктор ЛФК – **0,9 %** (1 чел.), педагоги-ассистенты – **7,3 %** (8 чел.).

Наибольший процент специалистов СППС, работающих с детьми с ограниченными возможностями (**47,7 %**), коррелирует с ответами директоров,

представленных в разделе 4.1. «**Результаты интервью с руководителями школ**», продемонстрировавших узкое понятие «лица (дети) с ООП», относя к ним лишь детей с ограниченными возможностями (47%).

Таким образом, ответы респондентов показывают преобладание медицинского подхода в работе с детьми с ООП, как и в большинстве стран постсоветского пространства, как наследие науки, занимающейся коррекцией нарушений в развитии детей – дефектологии [16]. Согласно данной модели ребёнок с ограниченными возможностями рассматривается, как ребёнок с определённым диагнозом, проблемой, которые необходимо устранить путём коррекции дефекта (нарушения), что подтверждается в ответах специалистов.

Между тем, анализ международного опыта по инклюзивному образованию показывает, что до сих пор идут дебаты среди государственных служащих, профессионалов, семей и правозащитников о том, какой подход наиболее лучше будет способствовать инклюзии детей, имеющих специальные образовательные потребности: категориальный или некатегориальный [17].

Категориальный подход берет свое начало с термина «мышление по колоколообразной кривой» (bell-curve thinking), описанным учеными Фендлер и Музафар. «Мышление по колоколообразной кривой» означает, что при нормальном статистическом распределении, около 50% учащихся будут иметь способности ниже среднего уровня. Данный подход предполагает четкое разграничение детей по категориям ограниченных возможностей и наиболее присущ специальному образованию. В свою очередь, некатегориальный подход характеризуется уходом от использования категорий, так как помощь в специальной поддержке и сложности в обучении могут возникнуть в любое время обучения учащихся.

В Казахстане, как и во всём мире, в настоящее время проводится большая работа по переходу от медицинской модели образовательных потребностей к социально-педагогической. Так, анализ основных НПА по вопросам инклюзивного образования, представленный в Разделе «Анализ нормативных и инструктивно-методических материалов по психолого-педагогическому сопровождению в организациях образования» свидетельствует о значительных положительных изменениях в законодательстве Республики Казахстан по обеспечению прав всех обучающихся на равное качественное образование. Законом РК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» № 56-VII ЗРК [2], принятым Президентом страны Касым-Жомарт Кемелевичем Токаевым 26 июня 2021 года, усилена роль школьной службы психолого-педагогического сопровождения [18].

Законом РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.08.2021 г.) внесены изменения в прежнюю формулировку термина «дети с особыми образовательными потребностями», основанной на медицинской модели инвалидности, согласно которой особые образовательные потребности ребенка рассматривались как

трудности, связанные с проблемами в здоровье, переместив акцент на различные потребности обучающихся.

Формулировка «дети с особыми образовательными потребностями», основанная на медицинской модели: «лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования» [18].

Формулировка «дети с особыми образовательными потребностями», основанная на социальной модели: лица (дети) с особыми образовательными потребностями – лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования.⁶

Также, введены такие понятия, как «психолого-педагогическое сопровождение», «специальные условия для получения образования».

Психолого-педагогическое сопровождение - «системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития лиц (детей) с особыми образовательными потребностями на основе оценки особых образовательных потребностей».

Специальные условия для получения образования - «условия, включающие учебные, а также специальные, индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы и методы обучения, технические, учебные и иные средства, среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение образовательных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями, а также детьми с ограниченными возможностями»⁶.

Таким образом, действующая нормативно-правовая база, регламентирующая право детей с ООП на получение образования, позволяет специалистам СППС оказывать психолого-педагогическое сопровождение всем обучающимся на основе оценки особых образовательных потребностей.

Вместе с тем, как показывают результаты интервью, лишь **25,7%** от общего количества специалистов СППС (28 чел.) работают со всеми обучающимися. Наибольшее количество специалистов, работающих со всеми обучающимися, составляют педагоги-психологи – **71,4 %** (20 чел.).

.... Так как я психолог общеобразовательной школы, я работаю со всеми категориями детей, начиная с дошколы, даже с мини-центра, по 11-й класс. Это несколько направлений: очень актуальная сейчас тема - превенция, это дети ООП, это дети в трудной жизненной ситуации, это дети, которые остались под опекой, либо, оставшиеся без родителей, это дети, которые проживают не со своими родителями в данный момент, а у тети, у дяди. Очень много было детей, которые выехали сюда, к бабушкам, дедушкам. А это доверенности. Они не могут знать всю подноготную своих воспитанников. Не могут иногда управлять со своими чадушками. И нужна помощь ... (Респондент 4.1.18).

Важно отметить, что из всех специалистов СППС наибольшее количество специалистов, работающих в начальном звене, составляют учителя-логопеды и учителя-дефектологи.

.... Я, как логопед, в основном работаю с контингентом 1, 2-х классов и с детьми с ООП, которые есть в нашем учреждении (Респондент 4.3.1).

.... Я работаю с разными детьми: есть дети ООП, есть дети ЗПР. В основном у меня дети ЗПР - 1,2,3,4-е классы. Над звуковой, над коррекцией чтения и письма больше работаю (Респондент 4.3.11).

Анализ интервью показывает, что, в целом, специалисты СППС проводят коррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями на основании заключений психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК). При этом дети, не имеющие заключений ПМПК, остаются не охваченными коррекционной поддержкой и психолого-педагогическим сопровождением, и вынуждены стоять в очереди до момента выпуска специалистами детей с улучшениями.

.... С ЗПР, те, которые имеют заключения ПМПК с рекомендациями по коррекции речи. Но, к сожалению, в данной нашей школе я не работаю с детьми общеобразовательной школы, потому как очень много детей с ЗПР и я не охватываю остальных всех. Есть определенное количество, которое должно быть у меня на логопункте, и у меня, с перебором, ЗПР. И тех детей я не могу охватить. Это мне жалко. У меня на логопункте 20-25, но, в зависимости от сложности, на сегодня у меня 20, так как у меня есть и ОНР первой степени дети, и им нужна индивидуальная работа. Индивидуальная - это дополнительные занятия в день, поэтому 20 детей. И есть еще список очередников, которые ждут своей очереди, когда кто-то выведется, выйдет из списка, с чистой речью, я их введу, очередников, к себе (Респондент 4.4.3.12).

Вызывает тревогу также перегруженность специальных педагогов, вынужденных оказывать коррекционную поддержку 30-50 детям с ограниченными возможностями, параллельно вести документацию и работать по 40 часов в неделю.

Для решения вопросов по распределению нагрузки специальных педагогов и снижению очередности среди детей, не охваченных рекомендованной ПМПК коррекционной поддержкой и психолого-педагогическим сопровождением, требуется внесение изменений в нормативные правовые документы РК, регламентирующие деятельность школьной службы психолого-педагогического сопровождения, такие как Типовые правила деятельности организаций среднего образования (начального, основного среднего и общего среднего), утверждённые Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 октября 2018 года № 595, а также разработка типовых правил деятельности службы психолого-педагогического сопровождения.

Для решения кадровой проблемы требуется внесение изменений в Типовые штаты организаций образования, утверждённые Постановлением Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года № 77 «Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций

образования и перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.06.2020 г.) [19] в части введения штатных единиц специальных педагогов в основное штатное расписание организаций образования, а не при необходимости (действующая редакция ПП РК № 77, п. 29).

Данная мера позволит директорам общеобразовательных школ своевременно решать проблему обеспеченности специальными педагогами, тем самым увеличить охват детей с ООП психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-педагогической поддержкой.

Также необходимо усилить роль СППС по оценке особых образовательных потребностей, определяемой Законом РК «Об образовании» как «определение необходимых специальных условий для получения образования». Повышение роли школьной службы психолого-педагогического сопровождения также было отмечено в анализе директоров, выразивших убеждение в том, что школа несёт ответственность за выявление особых образовательных потребностей и их сопровождение. Убедительным является также высокая оценка квалифицированности и профессионализма специалистов СППС, данная **53%** руководителями школ, участвовавших в интервью.

Особый интерес данного исследования представляют специалисты, работающие с детьми с ООП, обусловленными социальными, поведенческими, экономическими факторами (*дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из неполных, многодетных, неблагополучных, малообеспеченных семей, дети с девиантным поведением*), соответствующие Категорией В, С классификации ООП, данной ОЭСР. Наибольшее количество специалистов СППС, работающих с детьми данных групп, составляют социальные педагоги (**19,3 %**, n=109).

.... Детки у меня разные. Если брать полностью всю школу, у меня дети малообеспеченные, я работаю с категорией детей, оставшихся без попечения родителей. Их 17 по школе, это большое количество. Дальше я работаю с детками, которые стоят на внутришкольном учете, у нас как неблагополучные дети есть и семьи. У нас есть дети, которые состоят на учете в криминальной полиции. В основном, с этими больше работаю и с детьми из неполных семей (Респондент 4.4.9).

Качественный анализ интервью социальных педагогов, позволяет сделать вывод, что в сравнении с педагогами-психологами, которые в основном работают со всеми обучающимися школы (**71,4 % от общего количества педагогов-психологов**) и учителями-дефектологами, которые работают с детьми с ограниченными возможностями (**36,5 % от общего количества педагогов-дефектологов**), социальные педагоги в преобладающем большинстве работают с социально-незащищенными категориями детей с ООП, относящихся к Категории С (**87,5 % от общего количества числа опрошенных социальных педагогов**). Функциональные обязанности большинства социальных педагогов в основном сводятся к оказанию материальной помощи в виде бесплатного питания, одежды, бесплатных путёвок в загородные лагеря из средств Фонда

Всеобуч, а также в ходе проведения акции «Дорога в школу» детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, детям из малообеспеченных, многодетных семей.

... Социально не защищенные, дети-сироты, малообеспеченные, неполные семьи, сирота - социально незащищенные подвоз, питание, акты обследования, дорога в школу - согласно этому смотрим в какую категорию отнести, согласно чего предоставляется помощь). Это наша непосредственная работа (Респондент 4.4.11).

Вторым направлением работы социальных педагогов является профилактическая работа с детьми, совершившими правонарушения и состоящими на внутришкольном учёте, либо на учёте в отделах по делам несовершеннолетних, с детьми, пропускающими занятия по различным причинам, а также, с детьми из неблагополучных семей.

.... Мы работаем с 1 по 11-й класс. Есть дети с неблагополучной семьи, есть дети из группы риска, с детьми совершившие правонарушения, и, конечно, же с детьми с ограниченными возможностями, которые тоже входят в нашу деятельность. Определяем группу риска с инспекторами по делам несовершеннолетних. Проводится диагностика с психологом. Потом совместно выявляем, проводим работу с детьми и родителями. На учете по правонарушениям детей нет (Респондент 4.4.4.18).

При этом лишь немногие социальные педагоги работают с детьми с ограниченными возможностями, которые обучаются на дому.

Особый интерес представляют ответы специалистов, которые работают только с отдельными категориями детей в специально созданных условиях: **3,7 %** участников (4 чел.) работают в специальных классах, **1,8 %** (2 чел.) – в кабинетах поддержки инклюзии.

... В коррекционном ЗПР-классе. В инклюзии не работаю. Веду уроки «Социально-бытовое ориентирование», «Социализация» и «Мотивационная готовность к школе». Уроки коррекционного компонента (Респондент 4.4.1.13).

Исходя из вышеперечисленных ответов респондентов, можно сделать вывод, что, несмотря на значительные изменения в законодательстве РК по реализации прав всех обучающихся на равное качественное образование, специалисты СППС в первую очередь оказывают психолого-педагогическое сопровождение и коррекционную поддержку детям с ограниченными возможностями, обучающимся в специальных классах. В данных классах для обучающихся с выраженными нарушениями созданы специальные условия: ограниченное количество детей, специальная программа, занятия по коррекции нарушений (*задержка психического нарушения, нарушения слуха, зрения*). Несмотря на то, что в Казахстане специальные классы функционируют в общеобразовательных школах и предполагают частичную интеграцию детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном процессе (*п.6 Типовых правил деятельности организаций среднего образования (начального, основного среднего и общего среднего, утверждённых Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 октября 2018 года № 595*), размещение специальных классов в отдельных блоках школы (*на отдельных этажах*), отдельное расписание, отдельный штат, присвоение данным классам определённого литеры, обязательная коррекционная поддержка и психолого-

педагогическое сопровождение усиливают процесс сегрегации детей с ограниченными возможностями от остальных детей.

... В коррекционном ЗПР-классе. В инклюзии не работаю. Веду уроки «Социально-бытовое ориентирование», «Социализация» и «Мотивационная готовность к школе». Уроки коррекционного компонента (Респондент 4.1.13).

Помимо детей с ограниченными возможностями, обучающихся в специальных классах, дети с ограниченными возможностями, обучающиеся в общеобразовательных классах, также рассматриваются специалистами, как отдельные категории обучающихся, к которым специалисты применяют некорректную терминологию: «инклюзивные дети», «дети, получающие инклюзивное образование».

... Есть инклюзивные дети, не с отклонениями, кто учатся в этой школе и есть нарушения речи (Респондент 4.3.8).

Применение данной терминологии основано на среднестатистическом понятии «нормы»⁴, препятствующей включению всех детей в общее образование, что также демонстрируют ответы специалистов.

.... как педагог-психолог сталкиваюсь с детьми и с адекватным развитием и также с ООП, это у нас ребята с ЗПР и легкой умственной отсталостью (Респондент 4.1.24)

.... Я работаю с обычными детьми и с детьми с ООП (Респондент 4.4.12)

Использование данной терминологии применительно к детям с ограниченными возможностями противоречит принципам **инклюзивного образования**, определяемого Законом РК «Об образовании», как «процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом ООП и индивидуальных возможностей», а также носит дискриминирующий характер по отношению к детям, имеющим те или иные потребности. В связи с чем специалистам СППС, также, как и педагогам организаций среднего образования, рекомендуется повышать свою квалификацию по работе с детьми с ООП, в том числе, обращать внимание на использование корректной терминологии [20].

Помимо повышения собственной квалификации, специалисты СППС должны работать в сотрудничестве с педагогами-предметниками, многие из которых, как показывают исследования, не верят в свою готовность к работе с детьми с ООП [21].

Виды коррекционной поддержки и психолого-педагогического сопровождения, оказываемые специалистами СППС обучающимся

Для того, чтобы проанализировать, какие виды коррекционной поддержки и психолого-педагогического сопровождения оказывают специалисты СППС обучающимся, разделим участников на 3 группы, исходя из специфики функциональных обязанностей: *1 группа:* специалисты, оказывающие психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-педагогическую поддержку - педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, инструкторы ЛФК; *2 группа:* специалисты, оказывающие социально-педагогическую помощь- социальные педагоги; *3 группа:* специалисты,

оказывающие педагогическое сопровождение обучающихся в учебно-воспитательном процессе - педагоги-ассистенты.

Ниже приведенный рисунок демонстрирует виды психолого-педагогического сопровождения и коррекционно-педагогической поддержки, оказываемых педагогами-психологами.

Результаты интервью показывают, что **48,6 %** (18 чел.) педагогов-психологов проводят диагностическую, коррекционную и/или профилактическую работу с обучающимися; **18,9 %** (7 чел.) проводят диагностическую и/или коррекционную работу с обучающимися, **13,5 %** (5 чел.) проводят работу с обучающимися, консультативную работу с родителями и методическое сопровождение коллег; **10,8 %** (4 чел.) проводят работу с обучающимися, а также оказывают методическое сопровождение коллегам, **8,1 %** (3 чел.) проводят работу с обучающимися, консультативную работу с родителями (Рисунок 42).



Рисунок 42. Виды психолого-педагогического сопровождения, оказываемого педагогами-психологами, чел. n=%

В настоящее время педагоги-психологи в организациях среднего образования руководствуются в своей деятельности Инструктивно-методическим письмом Министерства образования и науки Республики Казахстан № 04-30-3042 от 14.12.2015 года «Об особенностях организации психологической службы «Об особенностях организации психологической службы в образовательных организациях Республики Казахстан» [22] и Правилами деятельности психологической службы в организациях среднего образования, утверждёнными Постановлениями акиматов областей (гг. Нур-Султан, Алматы, Шымкент) [23]. Кроме того, Министерством образования и науки Республики Казахстан ведётся работа по разработке и утверждению

Правил деятельности психологической службы в организациях среднего образования, Правил оценки особых образовательных потребностей.

Целью психологической службы, согласно действующего Инструктивно-методического письма является сохранение психологического здоровья обучающегося, воспитанников, создание благоприятного социально-психологического климата в организации среднего образования и оказание психологической поддержки участника образовательного процесса.

Психолого-педагогическая деятельность осуществляется по пяти основным направлениям работы: психодиагностическое, консультативное, просветительско-профилактическое, коррекционно-развивающее и социально-диспетчерское.

Ответы респондентов демонстрируют, что большинство педагогов-психологов проводит диагностическую, коррекционную и профилактическую работу с обучающимися, в соответствии с планом работы педагога-психолога на учебный год.

Диагностическое направление работы включает в себя первичное обследование, а также систематические этапные наблюдения за динамикой и коррекцией психологического развития ребенка. В соответствии с особенностями развития ребенка и решением психолого-медико-педагогической консультации (далее- ПМПК), определяются направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий.

В ходе проведения диагностики педагоги-психологи выявляют нарушения в развитии познавательных процессов учащихся (*память, внимание, мышление*), изучают личностные особенности обучающихся, в том числе, обучающихся с особыми образовательными потребностями, проводят адаптационную работу с первоклассниками, определяют уровень самооценки, тревожности, агрессии обучающихся, социальный статус, межличностные взаимоотношения обучающихся в коллективе сверстников, в семье.

Диагностическая работа осуществляется в индивидуальной, подгрупповой или групповой формах. Для проведения диагностики педагоги-психологи используют различные методы, включающиеся в себя: наблюдение, использование стандартизированных тестов, опросников, проективных рисуночных методик, анкетирования, беседы. Методы диагностики варьируются по степени сложности в зависимости от возраста обучающихся и цели проведения диагностики.

... Со всеми детьми проводим диагностические исследования - групповые и индивидуальные. Со всем классом и отдельно для детей с ООП (Респондент 4.1.24)

... Я, как психолог работаю по своему индивидуальному плану. У меня составлен индивидуальный план и по детям класса коррекции, и по каждому, индивидуально. (Респондент 4.1.17)

... Нельзя проводить общую диагностику. Сейчас как раз у нас проект идет в городе. Все школы сдаем полностью диагностику и проводим со всем классом. И вот это реакция детей не нравится, когда они все вместе проходят одну анкету. Когда анкету проводим, мы выявляем не только суицидальные наклонности, но тревожность, депрессию и

т.д. (Респондент 4.1.28)

... Я себе сформировала такие диагностики, по возрасту и по диагнозу. Но для 0, 1 классов делаю отдельно. Часто используем диагностику Семаго. Я оттуда беру некоторые, и адаптирую. (Респондент 4.1.27)

... Диагностика коммуникативных навыков, социометрия, высших психических функций, детскородительских отношений, консультация родителей, помощь педагогам. (Респондент 4.1.2)

В соответствии с Методическими рекомендациями по организации психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе [24], предоставление услуг специалистов обучающимся с ограниченными возможностями осуществляется на основании рекомендаций ПМПК. Исходя из вышеуказанных ответов респондентов, можно сделать вывод, что, в целом, педагоги-психологи уделяют большое внимание проведению психологической диагностики различного профиля и предназначения. Постановка специалистами ПМПК так называемого «диагноза», проведение необходимой диагностики специалистами СППС основывается на медицинской модели, которая, всё ещё преобладает над социально-педагогической.

На основе данных, полученных в результатах проведения диагностики, педагоги-психологи проводят коррекционно-развивающую работу по нескольким направлениям:

- Развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков.

- Развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций.

- Формирование произвольной регуляции деятельности и поведения.

Индивидуальные, коррекционные, диагностические. Либо забираю, индивидуально занимаемся. Ребенок не заходит в школу, истерика. Я его забираю, мы занимаемся, подходим к классу, садимся. Работа по адаптации, чтобы он спокойно заходил в класс. Бывают также другие ситуации. (Респондент 4.1.13).

Согласно ежегодного плана работы проводятся коррекционная работа с детьми с ООП. Заполняется тетрадь на каждого ребенка. (Респондент 4.1.25)

Это - детки с ООП, это - коррекционные занятия, это - в обязательном порядке. Все занятия, которые связаны по эмоционально-волевой сфере, по настроению (улучшить своё настроение) (Респондент 4.1.18)

По результатам диагностики проводятся коррекционно-развивающие занятия в виде групповых, индивидуальных занятий, тренингов. Занятия в сенсорной комнате в целях снижения стресса у детей (Респондент 4.1.2)

Исходя из приведённых ответов, можно сделать вывод, что не смотря на то, что психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-развивающая помощь должна оказываться всем обучающимся, наибольшее внимание педагоги-психологи оказывают детям с ограниченными возможностями, обучающихся в общеобразовательных и специальных классах путём проведения индивидуальных, коррекционно-развивающих занятий с ними. Вызывает тревогу ответы педагогов-психологов, использующих некорректную терминологию по отношению к детям с ограниченными возможностями, а также, группирование обучающихся по уровням: (высокий, средний, низкий), что противоречит принципам инклюзивного образования, подразумевающего

создание условий для получения равного качественного образования всеми обучающимися.

Вышеприведённые примеры свидетельствуют о недостаточном формировании инклюзивной культуры у педагогов-психологов, что подтверждает необходимость постоянного повышения квалификации специалистов.

Большинство педагогов-психологов считают, что наибольшую помощь и поддержку получают дети с ограниченными возможностями, обучающиеся в специальных классах, где они получают помощь специалистов (дефектологов, логопедов). Данный факт коррелирует с тем, что большинство педагогов не верят в свою готовность работать с детьми с ограниченными возможностями,

Помимо проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми с ограниченными возможностями, педагоги-психологи отметили в своих ответах проведение работы по адаптации обучающихся 1-х, 5-х, 10-х классов, по превенции суицидального поведения у обучающихся среднего звена, по коррекции и профилактике нежелательного поведения у обучающихся, имеющих нарушения в поведении, а также, оказание психолого-педагогической поддержки обучающимся в период сдачи ЕНТ.

... Мы работаем в кабинете, согласно плану. Развиваем их образовательные способности, их межличностные отношения, мотивацию, над самооценкой работаем и помогаем им адаптироваться (Респондент 4.1.17)

... психологическая поддержка перед ЕНТ, с первоклассниками, которые не посещали садик, с трудными детьми (Респондент 4.1.11)

... это программа превенции, которую мы проходим, и это дополнительные занятия с категорией детей: 8, 11 класс. Адаптация, это - 1, 5, 10. Это своя программа, по которой мы работаем. Это - тоже ОБЖ и половое воспитание, это - терроризм и экстремизм. Это тоже сейчас актуально, когда девочки на сайтах знакомства, начинают заходить не в те сайты, а родители не всегда их могут контролировать. Вот, это очень большая проблема уже. У нас уже 5 класс вовлекается уже в такие сайты, где родители не могут контролировать каждый час, каждый день своего ребенка. (Респондент 4.1.18)

... Мы работаем со всеми детьми. Сейчас первый период. Следим за детьми, как они адаптировались. Начальные классы, нулевые, первые, пятые классы. С 5 классом у меня сейчас проходят тренинги. Как адаптировались. Сейчас они по кабинетам не ходят, в одном классе сидят. Страхи какие-то мы обсуждаем. Все предметники разные, и они, как раз, этого и боятся. И они это проговаривают. Я «спасибо» говорю, что вы говорите об этом. Это очень важно, конечно. Рассказываем о возрастных особенностях. Не боятся некоторые раскрываться. Некоторые, наоборот, рассказывают. Об этом говорим, тренинги адаптационные проводим с детьми начальных классов. Проводим тренинг "Учусь учиться через сказку". Через сказка-терапию рассказываем, какие трудности могут возникнуть, то есть это- профилактика. (Респондент 4.1.28)

Помимо диагностической работы и оказания коррекционно-развивающей помощи, около половины педагогов-психологов оказывают консультативную помощь обучающимся. Данный вид психолого-педагогического сопровождения особенно актуален в работе с обучающимися среднего и старшего звеньев, когда подростки чувствуют себя взрослыми и, как правило, нуждаются в психологической поддержке в определённые этапы своего взросления, а также перед принятием важных решений, таких, как, выбор профессии.

...Ну, во-первых, это консультации: индивидуальные и групповые консультации. Потом занятия практические и мини-тренинги. Большие тренинги мы не проводим. Элективные консультации, чаще всего, это, когда по 2, по 3 ребенка сюда приходят к нам в кабинет, и мы проводим работу, помимо того, что усиливаем познавательный процесс, ещё и коммуникация, чтобы у них была задействована (Респондент 4.1.16)

...Дальше работаем по профориентации в 9 классах. В 8 классах мы проводим анкеты. Какой у них тип мышления выявляем. Тип темперамента. Рассказываем об актуальных на сегодняшний момент профессиях. Предлагаем им выбрать какого-нибудь деятеля, кто им интересный, и говорю, что хочу узнать их мнение. И как раз мы можем связать это с профессией. (Респондент 4.1.28)

Несмотря на то, что ответы на данный вопрос подразумевали виды коррекционной поддержки и психолого-педагогического сопровождения, оказываемые педагогами-психологами обучающимся, некоторая часть специалистов указала, что помимо диагностической, коррекционной работы с обучающимися, они оказывают методическую поддержку коллегам по работе с детьми с особыми образовательными потребностями- **10,8 %** (4 чел.) и консультативную помощь родителям- **8,1 %** (3 чел.).

Консультативно-просветительское направление работы педагогов-психологов обеспечивает оказание педагогам и родителям помощи в воспитании и обучении обучающихся, в том числе, обучающихся с ограниченными возможностями. Разрабатываются рекомендации в соответствии с индивидуальными особенностями детей, с целью выработки способов компенсации трудностей, адекватных путей взаимодействия с ребенком.

Методическая помощь проводится в виде выступлений на собраниях, педагогических советах, что было также продемонстрировано при анализе документации.

Консультативная работа с родителями проводится в виде индивидуального консультирования по вопросам обучения, воспитания, коррекции нарушений ребенка, а также, в виде выступлений на родительских собраниях.

Анализ показал, что, несмотря на то, что в целом, педагогами-психологами проводится определённая работа по психолого-педагогическому сопровождению и коррекционно-педагогической поддержке обучающихся, лишь **13,5 %** специалистов (5 чел.) проводит работу по всем пяти направлениям работы педагога-психолога: психодиагностическое, консультативное, просветительно-профилактическое, коррекционно-развивающее и социально-диспетчерское.

Исходя из вышеприведённого анализа ответов педагогов-психологов о видах психолого-педагогического сопровождения и коррекционной поддержки, оказываемых обучающимся, можно сделать вывод, что педагогам-психологам необходимо:

1. На системной основе повышать квалификацию по оказанию психолого-педагогического сопровождения обучающимся, в том числе, по повышению инклюзивной культуры, практики.
2. Оказывать психолого-педагогическое сопровождение всем обучающимся с

особыми образовательными потребностями, а не только детям с ограниченными возможностями.

3. Усилить взаимодействие с педагогами, родителями в части совместной работы по оказанию психолого-педагогического сопровождения обучающимся.
4. Транслировать положительный опыт работы по оказанию психолого-педагогического сопровождения на семинарах, конференциях.

Анализ ответов **учителей-дефектологов** на вопрос о видах психолого-педагогического сопровождения и коррекционной поддержки, оказываемых обучающимся, показал, что большинство специалистов проводят диагностическую и коррекционно-развивающую работу с обучающимися с ограниченными возможностями, а также, с обучающимися, имеющих нарушения письма, чтения и речи.

Необходимо подчеркнуть, что несмотря на то, что определение интенсивности психолого-педагогической помощи (от 1 до 3 занятий в неделю) и продолжительности занятий (четверть- год) входит в компетенцию службы психолого-педагогического сопровождения школы, в основном, учителя-дефектологи проводят коррекционно-развивающую работу с детьми с ограниченными возможностями, имеющих заключения ПМПК. Лишь 1 специалист из 21 (4,8 %) отметил, что выявляет нарушения самостоятельно, не дожидаясь заключения ПМПК.

Ответы учителей-дефектологов показывают, что в основном, они проводят работу с обучающимися специальных классов, имеющих выраженные нарушения психофизического развития, в том числе, нарушения интеллекта и задержку психического развития. С данными обучающимися специалисты проводят коррекционно-развивающие занятия в индивидуальной, подгрупповой и групповой формах, в соответствии с расписанием занятий параллельно с учителем-логопедом, педагогом-психологом, инструктор ЛФК (учитель физической культуры). Частота проведения занятий с учителем-дефектологом зависит от степени нарушения психофизического развития ребёнка.

...Провожу изначальную диагностику, а потом коррекционные занятия в зависимости от нарушения. (Респондент 4.2.2)

... Коррекционные занятия, на уроках СБО /социально-бытовая ориентировка (Респондент 4.2.12)

Необходимо отметить, что несмотря на то, что согласно действующего нормативных правовых документов, регулирующих учебный процесс в стране коррекционно-развивающие занятия должны проводиться в виде отдельных занятий в качестве коррекционного компонента, ответ одного учителя-дефектолога демонстрирует, что коррекционно-развивающие занятия проводятся на таких уроках, как: самопознание, физическая культура, рисование, труды. В течение данных уроков с ребёнком по 20 минут занимаются параллельно три педагога: учитель-логопед, учитель-дефектолог, учитель физической культуры.

Проведение коррекционно-развивающих занятий в отдельном кабинете за счёт проведения других уроков, может негативно сказаться не только на

освоение обучающимся тем пропущенных уроков, но, также, может усилить процесс сегрегации ребёнка с ограниченными возможностями от остальных обучающихся.

Основными проблемами при оказании коррекционно-развивающей помощи детям специалисты называют отсутствие коррекционных кабинетов и наглядно-методических пособий.

Помимо выраженных нарушений психофизического развития учителя-дефектологи проводят коррекционно-развивающую работу с обучающимися, имеющими неярко выраженные нарушения учебных навыков (письма, счёта, чтения и речи), а также, нарушения познавательных процессов (памяти, внимания, мышления). Занятия проводятся как в игровой форме, так и в виде специально подготовленных индивидуальных заданий на развитие мелкой моторики (*лепка пластилином, рисуночные методики, конструирование*).

... Индивидуальные, групповые занятия. Буквы, слоги, чтения книг. Правописания. Числа. Примеры на доске. Упражнения для языка. (Респондент 4.2.17)

Примечательно, что лишь один из учителей-дефектологов в своих ответах указал конкретные методы и технологии работы с обучающимися, тогда как большинство специалистов отвечали на вопрос общими фразами, что, возможно, свидетельствует о необходимости повышения квалификации большинства специалистов и укрепления материально-технической базы.

Важно подчеркнуть, что несмотря на эффективность оказания психолого-педагогического сопровождения и коррекционно-развивающей помощи зависит от комплексной поддержки всех членов СППС, лишь 9,5 % (2 учителя-дефектолога) отметили совместную работу с педагогами-психологами.

Данный факт свидетельствует о необходимости усиления внутриведомственного взаимодействия между учителями-дефектологами и другими членами СППС (педагоги-психологи, учителя-логопеды, родители, учителя-предметники, классные руководители).

Исходя из вышеприведённого анализа ответов учителей-дефектологов о видах психолого-педагогического сопровождения и коррекционной поддержки, оказываемых обучающимся, можно сделать вывод, что педагогам-психологам необходимо:

1. На системной основе повышать квалификацию по оказанию коррекционно-развивающей помощи обучающимся.

2. Оказывать методическую помощь учителям-предметникам в оказании коррекционно-развивающей поддержке обучающимся с неярко выраженными нарушениями учебных навыков на уровне классной поддержки.

3. Усилить взаимодействие с членами школьной службы психолого-педагогического сопровождения в части своевременного выявления нарушений психофизического развития обучающихся, учебных навыков и оказания комплексной коррекционно-развивающей поддержки.

4. Проводить коррекционно-развивающие занятия на отдельных уроках, согласно действующим типовым учебным планам организаций общего среднего образования.

Анализ ответов **учителей-логопедов** на вопрос о видах психолого-педагогического сопровождения и коррекционной поддержки, оказываемых обучающимся, показал, что аналогично педагогам-психологам и учителям-дефектологам большинство специалистов строят свою работу в 4-х направлениях: диагностическое, консультативное, просветительно-профилактическое, коррекционно-развивающее и социально-диспетчерское.

При этом, имеются некоторые отличия, связанные со спецификой работы с детьми, имеющими нарушения речи.

Согласно действующим методическим рекомендациям об организации деятельности логопедического пункта [25], рекомендованных к использованию Департаментом дошкольного и среднего образования Министерства науки и образования Республики Казахстан (*Письмо №11-3/94 от 30 января 2018 года*), основными задачами логопедического пункта являются:

1. своевременное выявление детей, нуждающихся в логопедической помощи;
2. предупреждение и коррекция нарушений устной и письменной речи у детей;
3. подготовка детей к школе и преодоление трудностей в освоении учащимися образовательных программ;
4. оказание консультативной помощи педагогам и родителям (лицам, их заменяющих) по обучению и развитию детей с речевыми недостатками.

Ответы учителей-логопедов демонстрируют, что половина специалистов (9 чел.) проводят индивидуальные, подгрупповые, групповые коррекционно-развивающие занятия с детьми с нарушениями речи; **16,7 %** (3 чел.) специалистов помимо коррекционно-развивающих занятий с обучающимися, проводит методическую работу с педагогами; **16,7 %** (3 чел.) помимо коррекционно-развивающих занятий с обучающимися, оказывают консультативную помощь родителям; **16,7 %** (3 чел.) проводят занятия с детьми, оказывают консультативную помощь родителям, методическую помощь педагогам (Рисунок 43).

Учителя-логопеды



Рисунок 43. Виды психолого-педагогического сопровождения, оказываемого учителями-дефектологами, чел. n=%

Таким образом, можно сделать вывод, что основная часть учителей-логопедов работает над выявлением и коррекцией нарушений речи у детей путём проведения коррекционно-развивающих занятий. Данная работа включает в себя использование различных логопедических упражнений, развивающего дидактического материала (картинки, предметы, игрушки и др.), проведение лого массажа. Помощь учителя-логопеда получают не только дети с нарушениями речи различной степени (*фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дисграфия, общее недоразвитие речи (ОНР), общее недоразвитие речи*), но и дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с нарушениями интеллекта и другими сочетанными диагнозами.

... На логопедическом пункте виды по коррекции- это виды ФФН (фонетико-фонематическое направление). По дисграфии я работаю. К сожалению, с ДЦП, не работаю, не умею, но в нашей школе таких нет детей с ДЦП, с речевыми нарушениями (Респондент 4.3.12)

... Разными материалами развиваем мелкую моторику, картинки разные, развивающие предметы (Респондент 4.3.8)

... Чисто по логопедическим, устанавливаем и ставим звуки, которые у них есть нарушения. Чисто дефектологическое, у нас ориентировка. По логопедии- произношение, коррекцию чтения и письма мы с ними делаем, над связной речью работаем (Респондент 4.3.11)

Из ответа учителей-логопеда сельской школы видно, что некоторые из них испытывают трудности в оснащении логопедического пункта, выражающиеся в отсутствии необходимого инструментария для коррекции нарушений (логопедические зонды, спирт и др.).

Но, к сожалению, пока что я с зондами не работаю, т. к. зонды есть, но нет, чем их обрабатывать, а не обрабатывать, переносить от одного к другому, я не могу себе позволить. (Респондент 4.3.12)

В этой связи, учителям-логопедам рекомендуется своевременно информировать руководство школы, в которой он работает, о перечне необходимого оборудования для оснащения логопункта¹⁵.

Также, следует обратить внимание на трудности учителей-логопедов при работе с детьми, имеющими сочетанные нарушения, такие как, детский церебральный паралич и нарушения речи.

К сожалению, с ДЦП, не работаю, не умею, но в нашей школе таких нет детей с ДЦП, с речевыми нарушениями. (Респондент 4.3.12)

В связи с чем, учителям-логопедам, имеющим положительный опыт работы со сложными нарушениями развития, рекомендуется организовывать проведение мастер-классов для менее опытных учителей-логопедов.

Важно отметить, что несмотря на то, что в функции учителя-логопеда входят осуществление систематической связи с учителями, службой психолого-педагогического сопровождения школы по выявлению и оказанию помощи различным категориям детей с особыми образовательными потребностями, имеющих нарушения речи и включенных в общеобразовательный процесс, а также, ведение пропаганды логопедических знаний среди педагогов, лишь **16,7 %** (3 чел.) учителей-логопедов указала, что, помимо коррекционно-развивающих занятий с обучающимися, проводит методическую работу с педагогами, в том числе, взаимодействует со службой психолого-педагогического сопровождения школы.

Что касается взаимодействия с родителями обучающихся, лишь **16,7 %** учителей-логопедов (3 чел.), помимо коррекционно-развивающих занятий с детьми, оказывает консультативную помощь их родителям.

... Деятельность, та, которая рекомендована ПМПК. По заключениям ПМПК работаю, то есть провожу полноценные занятия, где-то консультации даю родителям. Если дети более среднего возраста или старшего, то, какие-то ещё рекомендации (Респондент 4.3.13)

Ответы учителей-логопедов демонстрируют, что в основном, они проводят коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими нарушения речи на основании рекомендаций ПМПК, которые, как правило, дают рекомендации по проведению коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (ОНР 1, 2,3 уровня, ринолалия). При этом, в первую очередь, логопедической помощью должны быть охвачены учащиеся 1-2 классов, имеющие нарушения речи, препятствующие освоению образовательных программ (общее и фонетико-фонематическое недоразвитие речи, нарушения письменной речи). В связи с чем, с целью своевременного оказания коррекционно-развивающей помощи детям, учителям-логопедам необходимо работать в тесной связи с классными руководителями, учителями-предметниками, родителями.

Примечательно, что лишь **16,7 %** учителей-логопедов (3 человека) помимо работы с обучающимися, также проводят методическую работу с педагогами (классные руководители, учителя-логопеды с небольшим стажем работы) и оказывают консультативную помощь родителям.

... Я провожу индивидуальные, групповые, фронтальные занятия с детьми. Консультационная деятельность с родителями по запросу, рекомендации даю родителям по дальнейшему обучению, особенно, если дети выпускаются или дети старших классов, тоже даю рекомендации их родителям. Консультационная деятельность с классными руководителями, особенно, с начальным звеном, когда детки приходят свежие, класс не сформирован и, плюс, если там сидит ребенок-логопат, или ребенок со справочкой с ПМПК,

у которого, также в структуре имеются логопедические проблемы, то там стараюсь курировать классного руководителя, пока он не выйдет на должный уровень, а потом работаем систематически по обращению. (Респондент 4.3.1)

... То, что касается поддержки, во-первых, мы имеем тесную связь с родителями, обязательно это консультирование родителей, даем консультацию также я провожу мастер-классы для родителей, для молодых специалистов с выездом меня приглашают, консультирую как на русском, так и на казахском языке. Показываю, какие занятия упражнения нужны для определенных детей с дефектом речи для профилактики, для коррекции в таком плане мы проводим сопровождение. (Респондент 4.3.4)

Важно подчеркнуть, что помимо видов коррекционно-развивающей поддержки, оказываемой обучающимся, 2 учителя-логопеда из 18 (11,1 %) отметили конкретные методики, используемые в работе с обучающимися.

Исходя из вышеприведённого анализа ответов учителей-логопедов о видах психолого-педагогического сопровождения и коррекционной поддержки, оказываемых обучающимся, можно сделать вывод, что учителям-логопедам необходимо:

1. На системной основе повышать квалификацию по оказанию коррекционно-развивающей помощи обучающимся, в том числе, обучающимся с сочетанными нарушениями.

2. Оказывать методическую помощь учителям-предметникам, классным руководителям в своевременном выявлении обучающихся с нарушениями речи, в том числе, нарушений письма, чтения, речи (дислексия, дисграфия и другие)

3. Усилить взаимодействие с членами школьной службы психолого-педагогического сопровождения в части своевременного выявления нарушений речи обучающихся и оказания им необходимой поддержки.

4. Усилить взаимодействие с родителями по оказанию консультативной помощи родителям в части речевого развития обучающихся.

Помимо педагогов-психологов и специальных педагогов, коррекционно-развивающую помощь детям с ООП оказывают инструкторы ЛФК, которые проводят работу по развитию физического воспитания детей, с учётом их индивидуальных возрастных особенностей и состояния здоровья, коррекции нарушений, направленных на улучшение дыхания, развитие моторики, зрительно--моторной координации.

Анализ ответа инструктора ЛФК, принявшего участие в исследовании, показал, что выявление особых образовательных потребностей основывается на диагнозе обучающегося, а также потребностей ребёнка, выявленных в ходе беседы с родителями, что также, как и у других специалистов, соответствует медицинской модели особых образовательных потребностей.

Необходимо также отметить, что единственный инструктор ЛФК, принявший участие в исследовании свидетельствует о недостаточном количестве данных специалистов СППС. При этом, роль инструктора ЛФК, также как и других специалистов, является очень важной для оказания комплексного психолого-педагогического сопровождения и коррекционной поддержки обучающихся с ООП. Дефицит данных специалистов обусловлен медицинской направленностью данных специалистов, оперирующих такими медицинскими понятиями, как «лечение», «физическая реабилитация». Вместе с

тем, в связи с переходом казахстанской системы образования от медицинской модели к социально-педагогической, наибольшее значение приобретает адаптивная физическая культура, которая является не только средством лечения или профилактики конкретных болезней, сколько одной из форм полноценной жизни человека и его адаптации к состоянию здоровья. Адаптивный спорт, адаптивная физическая культура ставят задачи максимального включения школьника в социум, развивают общение, развлечение, активный отдых и другие формы полноценной жизни.

В связи с чем, введение в штатное расписание общеобразовательных школ должности учителя адаптивной физической культуры будет способствовать эффективному включению обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс.

Второй группой специалистов СППС, оказывающих психолого-педагогическое сопровождение, являются социальные педагоги.

Основными направлениями деятельности социального педагога в школе являются следующие:

1. Помощь семье в проблемах, связанных с учёбой, воспитанием ребёнка;
2. Помощь ребёнку в устранении причин, негативно влияющих на его посещаемость и успеваемость;
3. Привлечение общественности и организаций к проведению социально значимых мероприятий, акций, распознавание, диагностирование, разрешение конфликтов, затрагивающих интересы ребёнка, проблемных ситуаций на ранних стадиях развития с целью предотвращения серьёзных последствий;
4. Консультирование групповое и индивидуальное детей и их родителей по вопросам разрешения проблемных жизненных ситуаций, снятия стресса, воспитания детей в семье и т.п.;
5. Выявление запросов, потребностей детей и разработка мер помощи конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих учреждений и организаций;
6. Помощь педагогам в разрешении конфликтов с детьми [26].

Ответы социальных педагогов демонстрируют, что **33,3** % (8 чел.) оказывают социальную помощь семьям, нуждающимся в материальной помощи; **29,2** % социальных педагогов (7 чел.) помимо оказания социальной помощи обучающимся, проводят профилактическую работу с семьями, детьми группы риска; **20,8** % социальных педагогов (5 чел.), помимо оказания социальной помощи обучающимся, проводят работу по оказанию психолого-педагогической поддержки обучающимся. **12,5** % социальных педагогов (3 чел.), помимо оказания социальной помощи семьям с низким социально-экономическим статусом, проводят работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями, **4,2** % социальных педагогов (1 чел.), оказывает социальную помощь детям из семей с низким социально-экономическим статусом, проводят работу с обучающимися с ООП, профилактическую работу с семьями, детьми группы риска (Рисунок 44).

Социальные педагоги

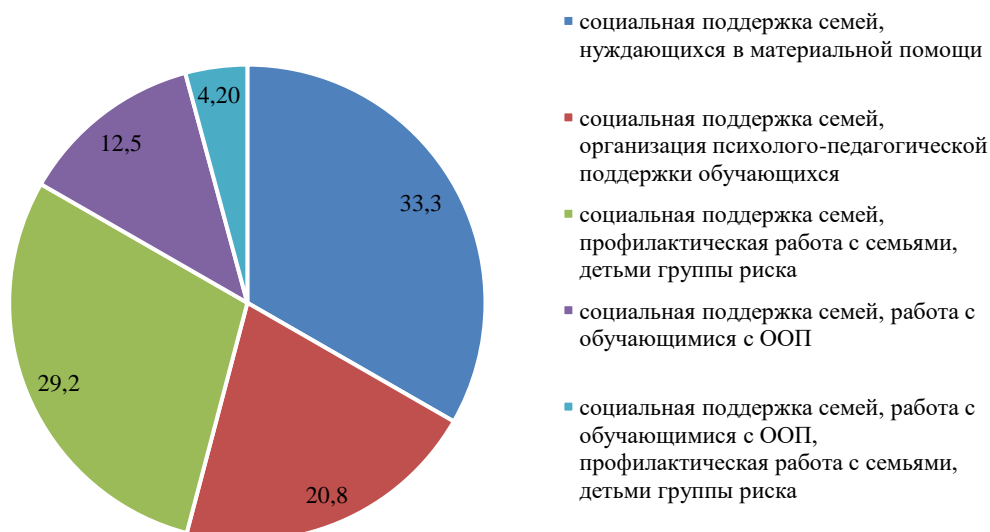


Рисунок 44. Виды психолого-педагогического сопровождения, оказываемой социальными педагогами, чел. n=%

Анализ ответов социальных педагогов, представленных на Рисунок 44 показал, что основная часть социальных педагогов (**33,3 %** чел.) занимаются организационной работой по составлению социального паспорта школы (дети из неполных, малообеспеченных, многодетных семей, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из семей мигрантов, дети с особыми образовательными потребностями, дети, имеющие инвалидность и др.). На основании составленного социального паспорта социальные педагоги проводят работу по оказанию социальной помощи детям из семей с низким социально-экономическим статусом (малообеспеченные, многодетные семьи, испытывающие финансовые трудности), семей групп риска (неблагополучные, неполные семьи, семьи, воспитывающие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей). Данная помощь заключается в сборе документов, консультировании родителей по вопросам получения финансовой помощи в виде бесплатного питания, одежды, канцелярских товаров, оздоровительных путёвок в загородные летние лагеря в рамках оказания государственных услуг из средств Фонда Всеобуч, а также в ходе проведения благотворительных акций, в том числе, «Дорога в школу».

... Включаем в список малообеспеченных, помогаем собирать документы, консультирую в этом плане. Например, один ребенок обучается на дому, и у семьи низкий материальный уровень. У меня по плану идет акт, я сходила в семью, составила жилищно-бытовой акт, увидела все, что состояние у них финансовое нестабильное, зашла к директору, объяснила ситуацию. Получается у него обучается старшая сестра в школе, через педсовет мы их провели на бесплатное питание. И соответственно дальнейшая поддержка по "Всеобучу". школьные принадлежности, финансовые средства. В основном оказываем материальную помощь. Ищем фонды. Я им даю данные и они оказывают помощь. (Респондент 4.4.10)

... Льготное питание, за счет всеобуча. Но для этого нужно собрать документы, так как это государственная услуга. Есть подвоз обучающихся. Это дети, которые не имеют школы, где проживают. Материальная помощь вещами 1-2 раза в год, сезонные вещи. Ну и "Дорога

в школу", за счет спонсорской помощи и "Всеобуча". Затем оздоровительные оказываем тоже бесплатные, санатории, профилактории. Ежегодно 5-6-7 человек выезжают этих же семей или по причине болезни. Бесплатно, в близлежащие или подальше местности. (Респондент 4.4.11)

Исходя из ответов социальных педагогов, можно сделать вывод, что социальными педагогами проводится большая работа по оказанию социальной помощи обучающимся и их семьям. Прослеживается тесная связь социальных педагогов с классными руководителями. При этом, по аналогии с другими специалистами СППС, социальные педагоги используют по отношению к детям с особыми образовательными потребностями некорректную терминологию, которая может негативно сказаться на их самооценке и препятствовать их успешному включению в общеобразовательный процесс.

Важно отметить, что помимо оказания социальной помощи, **29,2 %** социальных педагогов проводят профилактическую работу с обучающимися группы риска, склонными к совершению правонарушений и семьями групп риска. Данная работа проводится в виде профилактических бесед, тренингов, анкетирования с обучающимися, обследования жилищно-бытовых условий семей.

... Стараюсь в каких-то заданиях находить подход, если ученик где-то не понимает, на своих примерах или на методах. Как социальный педагог провожу индивидуальные беседы. У трудных детей характер вспыльчивый, они все воспринимают остро. По началу объясняю как вести себя, оценивать свои поступки. Подвожу его тому, чтобы он исправился. (Респондент 4.4.12)

... наблюдаю, если выявляется проблема, беседы (Респондент 4.4.15)

... Сначала изучается семья, в каких условиях живет ребенок. Посещаю семьи, рейдовые мероприятия по разным категориям очень часто проходят, беседы с родителями провожу, держу тесную связь с классными руководителями, психологом обязательно. (Респондент 4.4.17)

Следует отметить, что помимо оказания социальной помощи обучающимся, **20,8 %** социальных педагогов проводят работу по оказанию психолого-педагогической поддержки обучающимся, совместно со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения.

... По перечисленным категориям мы поддерживаем и педагогически, и психологически и социально. Социально мы даем "Всеобуч" от государства, в год один раз 40 тысяч единиц. Потом есть спонсоры, қорлар, «Бақыт» қоры, «Нұр Астана» мешіті нам помогают. Мы определяем семьи, которые очень нуждаются и помогаем. Психологически мы работаем когда дети не могут найти общий язык с родителями или братьями. Мы подключаем школьного психолога. И они с ними работают. В школе много кружков. Они все бесплатные кружки. Столовая есть. Также дети бесплатно кушают. Мы с детьми с ООП близко не работаем, в основном работает педагог-психолог. (Респондент 4.4.1)

Вышеприведённые ответы позволяют сделать вывод, что в основном, социальные педагоги взаимодействуют с педагогами-психологами, к которым они обращаются в случае, если обучающемуся нужна психологическая поддержка. При этом, роль социальных педагогов в психологической поддержке незначительна. В связи с чем, социальным педагогам необходимо усилить работу в оказании консультативной психологической помощи обучающимся групп риска.

Примечательно, что лишь **12,5 %** социальных педагогов (3 чел.), помимо оказания социальной помощи семьям с низким социально-экономическим статусом, проводят работу с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Данная помощь заключается в обследовании жилищно-бытовых условий детей с инвалидностью, обучающихся на дому, организации досуговой деятельности, помощи родителям в подготовке документов для прохождения обследования детей в психолого-медико-педагогической консультации.

... поддержка в кружковой деятельности, работаю над привлечение детей с ООП во внекласную деятельность школы (Респондент 4.4.16)

Наибольшая доля социальных педагогов, оказывающих социальную помощь детям из семей с низким социальным экономическим статусом, а также, небольшая доля социальных педагогов, оказывающих поддержку детям с особыми образовательными потребностями требует особого внимания, так как в функции социального педагога входит оказание профессиональной консультативной, профилактической, правозащитной, социально-педагогической помощи всем обучающимся и семьям, а не только отдельным категориям детей и семей. В связи с чем, социальным педагогам рекомендуется прохождение курсов повышения квалификации по работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Важно подчеркнуть, что из общего количества социальных педагогов лишь всего один специалист (**4,2 %**) оказывает социальную помощь детям из семей с низким социально-экономическим статусом, проводит профилактическую работу с семьями, детьми группы риска, а также, обучающимися с ООП.

... Мы иногда собираемся группами, обсуждаем именно интересные дела, обсуждаем какие-то интересные дела, особенно когда встречаемся после летних каникул и группами обсуждаем, как провели каникулы, где побывали, что интересного узнали, что интересного увидели. Детки очень открытые, очень любят поговорить об этом. Потом сейчас индивидуальные беседы, именно, направленные на профилактику правонарушений, именно с теми детками, которые склонны к этому. С детками, которые под опеку, 2 раза в год я посещаю эти семьи обязательно, условия какие, изменения если есть, смотрю. Неблагополучные семьи- мы каждый месяц ходим на квартиры в обязательном порядке, следим полностью за этой семьей, сопровождаем, патронаж у нас, именно, по этим семьям. Сейчас у нас на учете 2 таких семьи. Было 3, перешла 1 семья в другую школу. Устраиваем праздники, те детки, которые у нас на инвалидности, и на обучении на дому. Вот в этом только учебном году у нас не получилось, у нас только карантинные мероприятия, а так у нас в традицию прошло: детки, которые учатся в школе, естественно, на новогодние праздники приходят сюда, а те, которые на домашнем обучении, очень редко. Мы просим подарки для этих детей от профсоюзного комитета, и у нас есть активисты школьные, которые в самоуправление входят, наряжаются в костюм Деда мороза и снегурочки, и мы ездим по домам, поздравляем с новогодними праздниками и дарим сладкие кульки. Дети очень довольны. В прошлом году у нас также были и поздравления с 1 сентября. Тоже самое, костюмированное.

(Респондент 4.4.9)

Вышеприведённые результаты ответов социальных педагогов свидетельствуют о недостаточном понимании большинства социальных педагогов их роли, заключающейся в содействии саморазвитию личности всех обучающихся, а не только отдельным группам детей. Социальные педагоги, принявшие участие в исследовании, хорошо выполняют организаторскую, охранно-защитную, посредническую функции. Вместе с тем, требуют развития образовательно-воспитательная, диагностическая, прогностическая и экспертная, организационно-коммуникативная, социально-компенсаторная функции социального педагога. Особое внимание социальным педагогом рекомендуется уделить повышению своей профессиональной компетентности по развитию умений в различных ролях.

Третьей группой специалистов, оказывающих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, являются педагоги-ассистенты.

Основной функцией педагога-ассистента является оказание помощи детям с особыми образовательными потребностями во время организованной учебной деятельности, в течение времени пребывания в организации образования, в случае, когда их самостоятельная деятельность ограничена по состоянию здоровья⁶.

Ответы педагогов-ассистентов демонстрируют, что в целом, педагоги-ассистенты занимаются сопровождением обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, с аутизмом, в общеобразовательном процессе. Данное сопровождение включает в себя, как физическое, так и педагогическое сопровождение обучающихся с ООП в учебно-воспитательном процессе.

... Я перевожу тексты по Брайлю на обычный текст. Озвучиваю вопросы детям. Печатаю их ответы. Иногда помогаю физически. Сопровождаю детей. (Респондент 4.6.1)

... Встречать учащегося. Сопровождаю на уроке. Проводить индивидуальные занятия согласно индивидуальному плану (программе), разработка, корректировка индивидуальной программы обучающегося, ежедневное введение документации, обеспечение охраны жизни и здоровья обучающегося с ООП во время образовательного процесса, работа с родителями. (Респондент 4.6.3)

... сопровождаю, создаю безбарьерную среду, доступную среду, чтобы понимал учителя, помогаю на уроке. Адаптироваться в данной среде. Помощь нужна речевая, научить говорить элементарные вещи, научить главным навыкам. С утра, до того момента пока ребенок не вышел со школы. (Респондент 4.6.6)

... Помочь ребенку быть самостоятельным в дальнейшем. (Респондент 4.6.8)

Исходя из ответов педагогов-ассистентов, работающих в кабинете поддержки инклюзии, подтвердилось выполнение таких функциональных обязанностей педагогов-ассистентов по сопровождению обучающихся с ООП, как: проведение индивидуальных занятий с обучающимися в кабинете поддержки инклюзии, выявление интересов обучающихся, разработка

Что входит в Ваши функциональные обязанности по психолого-педагогическому сопровождению детей с ООП в общеобразовательном процессе? Как Вы помогаете ребенку с ООП в учебе?

индивидуальных образовательных программ обучающихся, разработка дидактического материала, заполнение документации, развитие социальной адаптации обучающихся, проведение мониторинга динамики развития обучающегося. При этом, в ходе анализа интервью и дополнительного изучения документации выяснилось, что педагоги-ассистенты, работающие в КПИ, в основном работают с обучающимися с аутизмом. При этом, остаются неохваченными педагогическим сопровождением другие обучающиеся с ООП, нуждающиеся в сопровождении.

... Встретить ребенка у входа в школу, сопровождение на уроках. После окончания уроков передать ребенка в руки родителей. Проводим индивидуальные занятия в КПИ в соответствии с программой и планом занятий. Выявляем их познавательные интересы, развиваем их, отрабатываем навыки. Разрабатываем программу, оцениваем стартовые возможности. Заполняем документацию (чек-листы, листы коммуникации, лист наблюдения поведения). Готовим визуалки, материалы на уроке в классе. Обеспечиваем охрану жизни и здоровья ребенка. Осуществляем развитие СБО и социальной адаптации. Проводим мониторинг динамики развития и обучения ребенка. (Респондент 4.6.4)

Ответы педагогов-ассистентов, работающих в КПИ показывают, что педагоги-ассистенты уделяют большое внимание ведению документации на обучающихся, которую они отправляют на согласование кураторам КПИ, являющихся представителями Фонда «Болашак». Кураторы КПИ на основании представленных педагогами-ассистентами результатов диагностики обучающихся составляют индивидуальную образовательную программу обучающихся, в соответствии с которой учитель КПИ, совместно с педагогом-ассистентом, проводит работу с обучающимся. В процессе реализации данной программы педагоги-ассистенты заполняют чек-листы, которые также направляются куратору.

В целом, подводя итоги анализа ответов педагогов-ассистентов, можно сделать вывод, что функциональные обязанности педагогов-ассистентов различаются. В связи с тем, требуется внесение изменений в функциональные обязанности действующего Приказа Министерства образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» в части внесения изменений в функциональные обязанности педагогов-ассистентов. Также, педагогам-ассистентам требуется повышение квалификации по сопровождению детей с ООП в учебно-воспитательном процессе, в части усиления взаимодействия с учителем-предметником, определение степени участия педагога-ассистента в педагогическом сопровождении различных групп детей. В связи с чем, рекомендуется проведение сертифицированных курсов по работе с детьми с ООП для педагогов-ассистентов (учет психолого-педагогических особенностей и потребностей детей, умение правильно организовать дифференцированную помощь, знание шрифта Брайля для детей с нарушением зрения, знание дактилологии для детей с нарушением слуха, знание специальных технологий для детей с аутизмом и др.).

Одной из важных задач СППС является выявление особых образовательных потребностей обучающихся. В соответствии с Законом РК «Об образовании» под оценкой особых образовательных потребностей понимается определение необходимых специальных условий для получения образования. Для выявления данных условий специалисты СППС (психолог, логопед, специальный педагог, социальный педагог) приглашают родителей на встречу и вместе с учителем сообщают о наличии трудностей обучения и необходимости оценки особых образовательных потребностей специалистами. Для проведения оценки потребностей обучающегося в помощи специалистов необходимо получить письменное согласие родителей ученика. Каждый специалист, используя специальные методы и методики, проводит углубленное обследование (психологическое, логопедическое, специальное педагогическое) с целью выявления особенностей развития и причин, вызывающих трудности обучения школьника. В ходе обследования специалистом выявляются не только слабые, но и сильные стороны развития ученика, а также ресурсы, которыми располагает школьник, чтобы стать успешным в обучении.

Какие формы и методы работы (конкретно какие методики) Вы используете для выявления детей с ООП?

Анализ ответов педагогов-психологов показал, что **56,8 %** (21 чел.) педагогов-психологов имеют ограниченное представление о применении форм и методов выявления обучающихся с ООП, **24,3 %** (9 чел.) назвали конкретные наименования диагностических методик, направленные на выявление обучающихся с ООП, **18,9 %** (7 чел.) имеют общее представление о применениях диагностических методик (Рисунок 45).

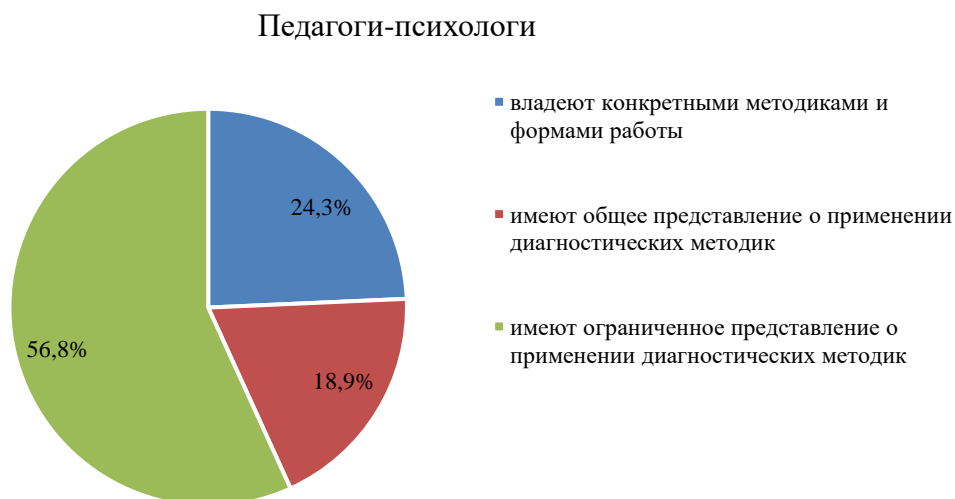


Рисунок 45. Владение педагогами-психологами формами и методами работы по выявлению детей с ООП, чел. n=%

Следует отметить, что вопрос о формах и методах работы выявления обучающихся с ООП подразумевал конкретные ответы респондентов, с указанием методик работы по выявлению детей. Вместе с тем, анализ показал,

что больше половины педагогов-психологов ограничились общими ответами на данный вопрос.

... тестирование и диагностика используется для выявления детей с группой риска (Респондент 4.1.3)

Данные ответы свидетельствуют о затруднениях, испытываемых педагогами-психологами по владению конкретными методиками и формами выявления особых образовательных потребностей обучающихся. Вместе с тем, ответы педагогов-психологов демонстрируют, что в основном, они обращают внимание на диагнозы, выставленные медицинскими работниками и специалистами ПМПК, на основании которых проводят дальнейшую работу. Педагоги-психологи рассматривают особые образовательные потребности не в качестве индивидуальных особенностей обучающегося, а как потребности, отличающиеся от условного понятия «норма».

... У всех детей уже поставлен диагноз. Есть целый список диагностических методик. Сама работаю по прикладному анализу. С коррекционными детьми, со всеми. (Респондент 4.1.13)

... Для развития внимания, памяти, мышления. Все логическое. Массовый скрининг мы не проводим. Они уже приходят с ПМПК, и мы с этими детьми работаем. Без рекомендации ПМПК классный руководитель или учитель какой-нибудь попросит, и скажут о таких детей, тогда работаем. (Респондент 4.1.14)

Вышеуказанный категориальный подход, выявленный в работе педагогов-психологов, также, как и преобладание медицинской модели особых образовательных потребностей над социально-педагогической, служат препятствием не только к развитию инклюзивной культуры у данных специалистов, но и в целом, к созданию условий для получения равного качественного образования всеми обучающимися.

Примечательно, что некоторые педагоги-психологи считают, что в школе, где они работают, отсутствуют обучающиеся с ООП, что свидетельствует о недостаточной компетентности некоторых специалистов, выражающейся в недостаточных знаниях классификации особых образовательных потребностей, принятых ОЭСР, которые могут быть обусловлены различными факторами, а не только состоянием здоровья.

Анализ также показал, что **18,9 %** (7 чел.) имеют общее представление о применении диагностических методик.

... Во-первых, это наблюдение. Метод наблюдения. Второе, это, диагностические процедуры. Это, в первую очередь, опять же, познавательные процессы мы смотрим, потом, самооценку, потому что она может сильно повлиять на ощущение ребенка в собственной среде, где он находится или она для него высока или, наоборот, занижена. Межличностные взаимоотношения, обязательно смотрим. Но и обязательно смотрим на учебные навыки, насколько соответствуют ли они возрасту, вот, умения, которые должны быть у ребенка (Респондент 4.1.16)

... Мы занимаемся в этом кабинете, запрос поступают от учителей или от родителей. Мы всех диагностируем. Начинаем с моторики. Ставим моторику рук. Когда есть справка, мы уже знаем. Как надо работать. Начало года по плану адаптация. Мы проводим диагностику и список детей составляем, с которыми будем работать в течение года. Для них разрабатывается индивидуальная программа, также как делают учителя (Респондент 4.1.27)

В ходе исследования выявлено, что педагоги-психологи владеют формами

и методами выявления обучающихся с особыми образовательными потребностями, такие как: наблюдение, различные диагностические методики: проективные рисуночные методики, тесты по развитию сенсорных эталонов, познавательных процессов, арттерапия, игротерапия, сказкотерапия, упражнения на развитие мелкой моторики, метафорические карты, тренинги, беседы и другие. Психодиагностическая работа проводится в индивидуальной, подгрупповой и групповой формах. При этом, необходимо отметить, что лишь небольшое количество педагогов-психологов (**24,3 %**) смогли перечислить конкретные наименования диагностических методик, что свидетельствует о необходимости повышения квалификации педагогов-психологов по методам выявления детей с особыми образовательными потребностями.

... Для выявления у нас есть специальная диагностика, их много разных. Они зависят от возраста, от класса. То есть, это и адаптационный тест, и Лесенка, на агрессию, на тревожность, то есть, целый ряд. Ну, естественно, и интеллектуальные способности. Мы используем арттерапию, сказкотерапию, игротерапию и различные настольные игры. Это могут быть и пазлы, составление слов из звуков. У нас очень много разных. (Респондент 4.1.17)

... Это, прежде всего, наблюдение. Это, как они пришли в школу. Затем, когда проводим первичные диагностические мероприятия, даже по тому же Керна –Йирасеку. Даже, определение памяти, внимания, мышления, уже по первичным каким-то диагностикам можно понять, что ребенок справляется или не справляется с той задачей, которая на него возложена. То есть, это 6-7 лет диагностики, смотрим его социальное положение, то есть, ходил ли он в детский сад, посещал ли он какие-то учебные заведения дошкольные, с кем воспитывался, кто его воспитывал, то есть, собираем анамнез полнейший. А затем уже, подаем его на ПМПК, если опять-таки, родители согласны (Респондент 4.1.18)

... Наблюдение на уроках за учебной и поведением ребенка, как он усваивает программу, также индивидуальные беседы. Использую диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей Фатиховой. Опросник для родителей, как ребенок адаптируется к школе. На основании опросника выстраивается работа, выявляются трудности (Респондент 4.1.24)

... Диагностика на уровень тревожности. Рисунки: «Моя семья», «Несуществующее животное», «Кактус». По рисункам выявляем нарушение письма, особые образовательные потребности. Так как я первый год работаю в школе, название методик не помню, но у меня все есть в электронном формате (Респондент 4.1.25)

В целом, несмотря на то, что **75,7 %** педагогов-психологов в той или иной степени владеют применением формам и методов работы по выявлению обучающихся с ООП, им рекомендуется на постоянной основе повышать квалификацию по методам выявления обучающихся с ООП, так как раннее выявление особенностей обучающихся позволит своевременно оказать психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-развивающую поддержку. Также, необходимо усилить связь с классными руководителями, родителями по информационной работе о пропаганде психологических знаний. Кроме того, педагогам-психологам, как и другим специалистам СППС, необходимо повышать свою инклюзивную культуру и обмениваться опытом работы с коллегами.

Анализ ответов **учителей-дефектологов** показал, что **23,8 %** (5 чел.) владеют конкретными методиками работы по выявлению детей с особыми образовательными потребностями, такие как: дидактические игры, логические

вопросы, внеурочные игры, упражнения на устойчивость внимания, сюжетные картинки, таблица Шульте, нейропсихологические диагностики, методы АВА-терапии (Рисунок 46).

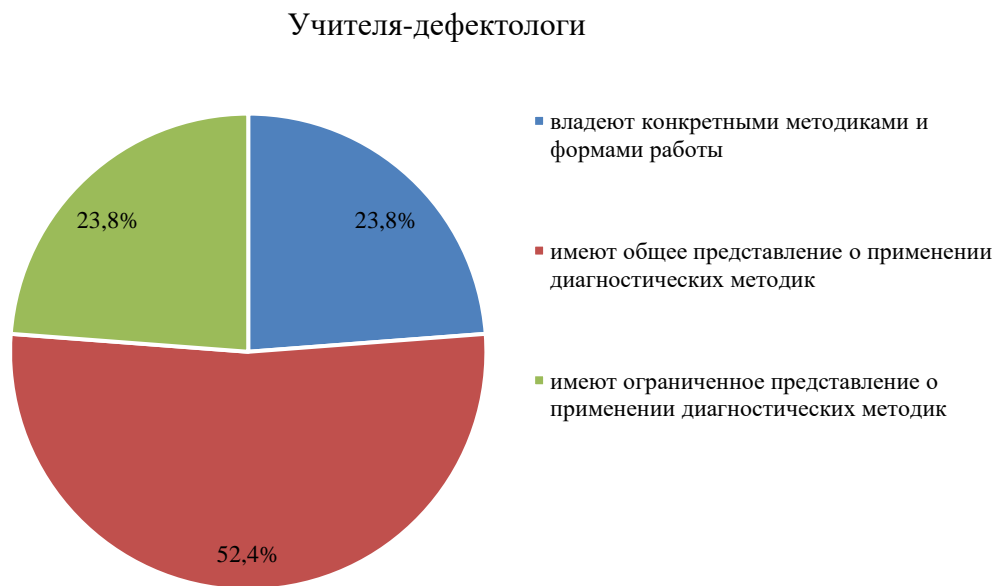


Рисунок 46. Владение учителями-дефектологами формами и методами работы по выявлению детей с ООП, чел. n=%

... проба Шульте, Проба Хэда, зрительная память, проба Бентона (Респондент 4.2.1)
... В своей работе я использую нейропсихологическую диагностику. Я прошла дополнительное обучение в Москве. У меня есть сертификат, по которому я имею право проводить и диагностирую детей через эту диагностику. (Респондент 4.2.2)

Примечательно, что учителя-дефектологи, также как и другие педагогипсихологи, большое значение придают диагнозу ребёнку, который, в основном указывается в заключении ПМПК.

... Метод АВА-терапии. Даем инструкцию и задание. Выявляем нежелательное поведение, даем подсказку. Потом поощряем. ПМПК указывают диагноз. Смотрим на разрешение родителей и учителя. (Респондент 4.2.17)

Вместе с тем, в ответах респондентов наблюдается использование некорректной терминологии по отношению к детям с особыми образовательными потребностями, основанной на медицинской модели особых образовательных потребностей:

52,4 % учителей-дефектологов (11 чел.) имеют общее представление о применении диагностических методик, таких как: карты обследования, проверку тетрадей, игровые методики, проведение тестов на развитие познавательных процессов, конструирование, игровые методики, аудио-, видео- задания. Работа проводится как в индивидуальной, так и в подгрупповой формах.

... дозированные задания, индивидуальные задания, аудио и видео (Респондент 4.2.12)
... наглядные, словесные методы, работа с интерактивной доской (Респондент 4.2.13)
... восполнение пробелов в знаниях, командная работа со службой (Респондент 4.2.14)

23,8 % учителей-дефектологов (5 чел.) имеют ограниченное представление

о формах и методах выявления обучающихся с ООП.

Таким образом, ответы респондентов демонстрируют, что аналогично педагогам-психологам, большинство учителей-дефектологов нуждаются в повышении квалификации по методам выявления детей с ООП, формированию инклюзивной культуры и практики.

Анализ ответов **учителей-логопедов** показал, что **44,4 %** (8 чел.) имеют общее представление о применении диагностических методик, **38,9 %** (7 чел.) учителей-логопедов имеют ограниченное представление о применении форм и методов выявления обучающихся с ООП, **16,7 %** (3 чел.) назвали конкретные наименования диагностических методик, направленные на выявление обучающихся с ООП (Рисунок 47).

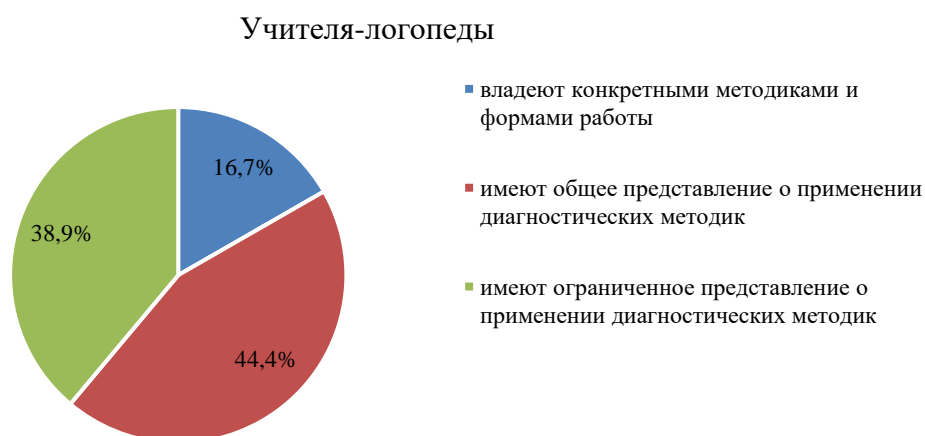


Рисунок 47. Владение учителями-логопедами формами и методами работы по выявлению детей с ООП, чел. n=%

Ответы, представленные на рисунке, позволяют сделать вывод о том, что, в целом, в отличие от педагогов-психологов и учителей-дефектологов, половина учителей-логопедов имеют общее представление о применении форм и методов по выявлению обучающихся с ООП, такие как: логопедическая диагностика, беседы, опросы классных руководителей, игровые методики, обследования на консилиумах, изучение заключений ПМПК, анкетирования, беседы с родителями

... обследование, наблюдение, рассматривание, беседа, игры, тренинги, консультации, собрания (Респондент 4.3.2)

... Картинки показываем детям, и так находим нарушения речи. Иногда даем почитать или просто повторить. Каждому ребенку своя методика. (Респондент 4.3.8)

... Диагностика в классе, групповая и после групповой диагностики, уже диагностика у себя уже на логопункте, визуальная. И также, уже вижу, если есть у меня группы по диагнозам, я их собираю, и методом фронтального и методом индивидуального обучения. Если в 1, 2 классе по ФФН, 1, где-то 4 класс, есть, в старших классах, этот диагноз уже перетекает в силу своей тяжести в дисграфию, дислексию. (Респондент 4.3.12)

38,9 % (7 чел.) учителей-логопедов имеют ограниченное представление о применении форм и методов выявления обучающихся с ООП.

Лишь **16,7 %** (3 чел.) назвали конкретные наименования диагностических методик, направленные на выявление обучающихся с ООП.

... Диагностики различные, например, звуко-буквенный анализ для подтверждения заключения, я прежде чем работать, провожу свой анализ. Для лис с дисграфией, есть различного характера переписывания, с печатного текста, с прописного и т.д. (Респондент 4.3.13)

... диагностика Фатекова, проверяется письмо и чтение (Респондент 4.3.16)

Важно подчеркнуть, что основная часть учителей-логопедов работает в первую очередь с детьми с нарушениями речи, имеющими заключения ПМПК о имеющемся речевом нарушении.

... Я сама их как бы не выявляю, к нам как бы ПМПК направляет, они приходят с заключением ПМПК, мы уже дальше сами смотрим, потом диагностируем их. В первые 2 недели сентября с ними мы диагностику проводим, дальше составляем индивидуальный план и по индивидуальному плану работаем. (Респондент 4.3.11)

... К нам дети с ООП приходят, зачисляются в школу, как правило, уже со справочкой ПМПК, с этим, составляется список и конкретно с этими детьми я заполняю у них речевые карты, то есть, смотрю их уровень речевого развития и в дальнейшем составляю план работы и с ними работаю. (Респондент 4.3.1)

При этом, дети с неярко выраженными нарушениями речи (логопаты) вынуждены стоять в очереди к учителю-логопеду, который занимается с около 30 детьми с нарушениями речи.

... Но, помимо этого, есть еще дети-логопаты, которым не нужно прохождение психолого-медико-педагогической комиссии, но тем не менее эти дети испытывают определённые трудности в развитии и подход им тоже нужен. Поэтому, в 1-х классах с 1 по 15 сентября я провожу логопедическую диагностику, выявляю детей с логопедическими потребностями и другими особенностями и зачисляю их на свой логопункт (Респондент 4.3.1)

Большую помощь в выявлении детей с нарушениями речи оказывают классные руководители и родители, с которыми учитель-логопед находится в тесной связи. Трудности учителя-логопеда заключаются в заполнении речевых карт на большое количество детей, охвате коррекционно-развивающей поддержкой всех обучающихся с нарушениями речи.

... Помимо этого, в первых классах у нас проводятся родительские собрания, участвую в родительских собраниях и еще, по обращению родителей тоже беру детей, потому что не всегда классный руководитель может запомнить, увидеть в первые дни рабочего процесса, потому что деток много, классы у нас большие, поэтому, в первых классах родители обращаются (Респондент 4.3.1)

... плюс, доступ у нас на «Телеграмм» канале нашей школе есть всегда доступ к номерам телефонов психолога, дефектолога, логопеда, на Инстаграм страницах тоже есть доступ. Родители спокойно там находят, бывает, что дети приходят в 5-й класс, 4-й класс из других школ. Они уже не попадают под общую диагностику и тогда они индивидуально обращаются к нам, и мы берем их на обучение. (Респондент 4.3.1)

Подводя итоги анализа учителей-логопедов по владению формами и методами выявления детей с ООП, можно сделать вывод, что учителя-логопеды, также как и педагоги-психологи, учителя-дефектологи в основном проводят свою работу на основании заключений психолого-медико-педагогических консультаций, основываясь на поставленном речевом диагнозе. При этом, небольшая часть учителей-логопедов выявляет детей с нарушением речи посредством обследования на заседаниях СППС. У большинства учителей-логопедов медицинская модель преобладает над социально-педагогической.

Имеются факты перегрузки учителей-логопедов и большое количество детей с нарушениями речи, состоящие в очереди на получение логопедической помощи.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что директорам общеобразовательных школ рекомендуется ввести в штатное расписание дополнительные единицы учителей-логопедов, усилить работу службы психолого-педагогического сопровождения школы.

Учителям-логопедам, также необходимо повысить квалификацию по использованию форм и методов работы по выявлению обучающихся с ООП.

Помимо педагогов-психологов и специальных педагогов, выявлением особых образовательных потребностей обучающихся занимаются социальные педагоги. При этом, имеются существенные различия в выборе форм и методов выявления детей с ООП между двумя группами специалистов. Так, если педагоги-психологи, специальные педагоги проводят непосредственную диагностическую работу с обучающимися, то социальные педагоги выявляют обучающихся с ООП совместно с классными руководителями, другими специалистами, родителями.

Ответы социальных педагогов демонстрируют, что **41,7 %** (10 чел.) специалистов занимается выявлением обучающихся с ООП, обусловленных социальными, поведенческими, экономическими факторами (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из неполных, многодетных, неблагополучных, малообеспеченных семей, дети с девиантным поведением), **20,8 %** (5 чел.) занимается выявлением обучающихся с ООП, обусловленных состоянием здоровья, **37,5 %** (9 чел.) испытывают трудности при определении форм и методов выявления детей с ООП (Рисунок 48).

Социальные педагоги



Рисунок 48. Владение социальными педагогами формами и методами работы по выявлению детей с ООП, чел. n=%

Анализ показал, что, в основном, социальные педагоги выявляют обучающихся с ООП посредством составления социального паспорта школы,

бесед с классными руководителями, родителями, обследования жилищно-бытовых условий, путём проведения наблюдения, анкетирования обучающихся, проведения диагностических методик, бесед с обучающимися совместно с педагогами-психологами. При этом, имеются различия в выборе форм и методов выявления детей с ООП, обусловленных социальными, поведенческими, экономическими факторами и детьми с ООП, обусловленными состоянием здоровья.

Выявлением первой группы детей с ООП занимаются около половины социальных педагогов, которые используют такие формы и методы работы, как: составление социального паспорта школы, проведение бесед с классными руководителями, родителями, обследования жилищно-бытовых условий.

... Мы часто встречаемся с этими детьми, часто у нас круглый стол. Вот тогда мы разговариваем. Тогда уже видно. Например, дети-сироты, если они все открыто говорят, чувствуется, что все хорошо. Некоторые не могут говорить. Это уже мы с педагогом-психологом вместе работаем. Тогда уже все видно. В семье какие отношения между родителями и детьми. (Респондент 4.4.1)

... Я прежде всего разговариваю с классными руководителями: как, что можно, напрямую с родителями как-то поговорить или с ребенком. Или с ребенком мы поговорим - беседа или с родителями. Потом, по мере этого разговора мы уже выявляем, какие там нужны потребности или семье нужны или этому ребенку. (Респондент 4.4.9)

... Ведется профилактическая работа, беседа с детьми, вызывают родителей на совет профилактики (директор, замдиректора, представитель акимата, социальный педагог, психолог), где мы с детьми, с родителями индивидуально решаем вопросы. Посещаем, записываем жилищно-бытовые условия. На контроле держим. Обязательно каждый день проверяем посещаемость. Помогаем по возможности, если оказались в трудной ситуации. Материальная помощь. Посещаем семьи. Составляем акт обследования. (Респондент 4.4.18)

Социальные педагоги, выявляющие детей с ООП, обусловленных состоянием здоровья, используют такие формы и методы, как: наблюдение, беседы с классными руководителями, родителями, взаимодействие со специалистами СППС и ПМПК.

... Лично я не смогу. Только в комплексе. Все начинается с того, как он приходит в школу. Когда приходят ребенок, начинает работать психологическая служба, классные руководители, они пока что работают сами. Это диагностика и т.д. Я только работаю с малообеспеченными и другими социально незащищенными. Когда занимают 1 класс, если ребенок что-то не может, со стороны учителя это видно. Некоторые дети выравниваются, так как в семье не помогали, запущенность бывает. Но иногда видим, что и родители стараются, но ребенок чуть-чуть не дотягивает. Мы доводим его до комиссии. А там уже специалисты конкретно определяют ребенка. Если наши подозрения не подтвердились, то ребенок учится дальше, мы даже рады. Действительно бывают запущенные дети. Ему 8 лет, он не обучался. Но его дотягиваешь, подтягиваешь, и он переходит дальше. Потому что он восстановился. (Респондент 4.4.11)

Следует отметить, что небольшая часть социальных педагогов не занимается выявлением обучающихся с ООП, а работает по заранее составленному списку или испытала затруднения в предоставлении ответа на вышеуказанный вопрос.

... Они дают готовый перечень, и я работаю по акту. Мне дают готовый утверждённый список, по которому я работаю. (Респондент 4.4.10)

Резюмируя ответы социальных педагогов, демонстрирующих уровень

владения ими форм и методов выявления обучающихся с ООП, можно сделать вывод, что, в основном, они занимаются выявлением детей с ООП, обусловленных социальными, поведенческими, экономическими факторами. При этом, данные специалисты испытывают затруднения при самостоятельном выявлении обучающихся с ООП, обусловленных состоянием здоровья. Данные затруднения могут быть связаны со специализацией социального педагога, которую определяет директор школы либо с недостаточной готовностью специалиста к работе в данном направлении. Примечательно, что многие из них выявляют детей с ООП путём взаимодействия с другими членами СППС, классными руководителями, родителями.

В связи с мировой и казахстанской тенденцией к росту количества детей с особыми образовательными потребностями, в том числе, с ограниченными возможностями, социальным педагогам рекомендуется усилить работу по взаимодействию со службой психолого-педагогического сопровождения, родителями, классными руководителями, проводить работу по формированию инклюзивной культуры с родителями, педагогами, обучающимися, а также на системной основе заниматься повышением профессиональной компетентности, в том числе, по выявлению особых образовательных потребностей обучающихся.

Вопрос о знании форм и методов выявления особых образовательных потребностей обучающихся также был задан единственному инструктору ЛФК, принявшему участие в исследовании.

Ответ специалиста аналогичен с ответами социальных педагогов, которые, в основном, самостоятельно не выявляют особые образовательные потребности, а обращаются за консультацией к родителям, учителям-предметникам, специалистам СППС. Преобладание медицинской модели особых образовательных потребностей над социально-педагогической также свидетельствует о необходимости повышения профессиональной компетентности инструкторов ЛФК и переходу к более социально ориентированному направлению физической культуры, как адаптивная физическая культура.

В связи с тем, что педагоги-ассистенты в соответствии со своими функциональными обязанностями работают с детьми с ООП на основании рекомендаций ПМПК, можно сделать вывод, что в основном, педагоги-ассистенты, так же, как и другие специалисты СППС, работают только с детьми с ООП, обусловленными состоянием здоровья. При этом, педагоги-ассистенты, работая с одним обучающимся с ООП в ходе его сопровождения в классе, также могут выявлять особые образовательные потребности у других обучающихся. В связи с этим, педагогам-ассистентам рекомендуется работать в тесной связи с классным руководителем, учителями-предметниками и владеть методами и технологиями выявления широкого спектра особых образовательных потребностей всех обучающихся.

В целом, подводя итоги анализа интервью по определению уровня владения специалистов СППС форм и методов выявления особых

образовательных потребностей, можно сделать вывод, что большая часть специалистов нуждается в повышении квалификации и обмене профессиональным опытом в части изучения и применения конкретных методик выявления особых образовательных потребностей.

Специалистам СППС также рекомендуется выработать алгоритм выявления особых образовательных потребностей у обучающихся, а также усилить взаимодействие с классными руководителями, учителями-предметниками, родителями по пропаганде психолого-педагогических знаний, об особенностях выявления особых образовательных потребностей всех обучающихся, их воспитания и обучения. Также, с целью своевременного оказания психолого-педагогического сопровождения и коррекционно-развивающей поддержки, необходимо усилить роль специалистов СППС в определении широкого спектра особых образовательных потребностей, которые могут возникнуть в любой момент обучения школьников, а не полагаться только на специалистов ПМПК. В заключении, всем специалистам рекомендуется на постоянной основе повышать свою инклюзивную культуру и практику.

Какую поддержку получают дети, у которых имеются трудности в обучении (например, нарушения письма/чтения/речи)?

Следующий вопрос интервью является очень актуальным, в связи с ростом количества детей, имеющих трудности в обучении (нарушения письма, чтения, речи, счёта и др.), а также влияния данных трудностей на дальнейший

образовательный и социальный маршрут обучающихся. Как показывают исследования [27], обучающиеся, имеющие данные трудности, могут успешно закончить школу, в случае, если им своевременно будет оказана педагогическая помощь. При этом, учёные обращают внимание на определяющую роль учителей в своевременном выявлении данных трудностей и оказании профессиональной помощи на ранней стадии формирования учебных навыков.

В связи с тем, что психолого-педагогическое сопровождение обучающихся должно оказываться всем обучающимся, а не только детям с ООП, обусловленным состоянием здоровья, обусловленным социальными, поведенческими, экономическими факторами, приведённый ниже анализ демонстрирует, каким образом специалисты СППС оказывают психолого-педагогическое сопровождение обучающимся, имеющим трудности в формировании учебных навыков.

Ответы педагогов-психологов демонстрируют, что большинство педагогов-психологов - 13 чел. (35,1 %) оказывают психолого-педагогическую поддержку обучающимся, имеющим трудности в обучении; 10 специалистов (27,1 %) обращаются за помощью к специалистам СППС, ПМПК; 6 специалистов (16,2 %) проводят совместную работу с классными руководителями, учителями-предметниками, специалистами СППС, родителями; воздержались от ответа - 5 специалистов (13,5 %), проводит совместную работу с классными руководителями (учителями-предметниками) - 1 специалист (2,7 %), испытывают трудности при работе с обучающимися, имеющими трудности в

учёбе - 1 специалист (2,7 %), не проводит работу- 1 специалист (2,7 %) (Рисунок 49).



Рисунок 49. Виды поддержки, оказываемой обучающимся, имеющим трудности в учебных навыках, количество ответов (n=37)

Качественный анализ ответов на вышеуказанный вопрос, что в целом, педагоги-психологи проводят индивидуальную и групповую работу с обучающимися, с которыми они проводят коррекционно-развивающие занятия на развитие учебных навыков и познавательных процессов, а также консультативную работу с педагогами по работе с обучающимися, имеющими трудности в обучении.

... у детей, которых имеются трудности в обучении, помогаем им в развитии, при работе индивидуально (Респондент 4.1.3)

... Есть дети, которые не умеют читать вообще. Не воспринимают. Учим постепенно. (Респондент 4.1.13)

... Очень большую поддержку получают. Индивидуально работаем с ними. (Респондент 4.1.19)

... Проводим занятия, упражнения, рассказы по картинкам, пересказы и др. (Респондент 4.1.27)

Как видно из приведённых ответов педагогов-психологов, лишь один из них заметил, что работа проводится в соответствии со специально составленным планом работы, что позволяет предположить, что работа в данном направлении проводится на бессистемной основе. Вызывают тревогу ответы специалистов, основанные на категориальном подходе и делении обучающихся на «сильных» и «слабых», что противоречит принципам инклюзивного образования, а также преобладанию медицинской модели особых образовательных потребностей над социально-педагогической.

Следует отметить, что более трети педагогов-психологов оказывают психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-развивающую помощь обучающимся, имеющих трудности в обучении в сотрудничестве с другими специалистами СППС, такими как: учителя-логопеды, учителя-дефектологи. Со слов педагогов-психологов, нарушения в учебных навыках могут исправить только специалисты в ходе проведения коррекционно-развивающих занятий в логопунктах, специальных классах. В большинстве случаев помощь осуществляется только на основании рекомендаций ПМПК, специалисты которых, как и в большинстве стран постсоветского пространства имеют большой авторитет среди педагогов по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Заключение ПМПК, как показывают приведённые ниже ответы респондентов имеют медицинский характер, хотя, в соответствии с Законами РК «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической поддержке детей с ограниченными возможностями», они выполняют рекомендательную функцию.

... занятия со специалистами по заключению ПМПК, если нет заключения, отправляем на консилиум, после чего его, возможно, зачислят в инклюзивный класс (Респондент 4.1.2)

... были такие дети в прошлом году с задержкой речи, заиканием, вызвали родителей, направили в логопункт, они туда ходили, в общем, посещают дети логопункт (Респондент 4.1.11)

... Я работаю только с ПМПК (Респондент 4.1.14)

... С нарушением письма, речи, и т. д. проводит дефектолог-логопед, мы же, психологи работаем, если у ребенка нарушения в поведении и незначительные затруднения, например, в памяти или там, во внимании, либо он просто неусидчив, либо он плохо контактирует с одноклассниками. В этом случае работаем мы. А к речи мы не имеем отношения (Респондент 4.1.17)

Ответы респондентов свидетельствуют также о недостаточном количестве специальных педагогов: учителей-дефектологов, учителей-логопедов.

... Это снова индивидуальные занятия. К сожалению, у нас нет логопеда. Если есть нарушения речи, рекомендуем родителям обратиться к логопеду в г. Усть-Каменогорск. Многие родители прислушиваются к рекомендациям. (Респондент 4.1.24)

Примечательно, что лишь 6 педагогов-психологов (16,2 %) оказывают психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-педагогическую поддержку обучающимся в сотрудничестве с классными руководителями, учителями-предметниками, специалистами СППС, родителями. Данное сотрудничество, по мнению педагогов-психологов, очень важно, так как именно, в таком тандеме можно добиться положительной динамики. При этом, некоторые специалисты отметили трудности, возникающие в данной работе, например, с родителями обучающихся с ООП, которые не всегда готовы принять рекомендации педагогов-психологов.

... В коррекционных классах дети учатся, у них есть коррекционные часы, в которых педагоги, как бы добавляют в свою работу, в плане того, что если ребенок во время урока не освоил, то тогда он имеет нагрузку дополнительную. У нас на занятиях мы тоже, во-первых, ищем проблему, в чём, именно, затруднение. И здесь есть затруднения характера биологического, допустим, что ребенок просто не может освоить что-то, либо это асоциальная какая-то проблема, может быть, взаимоотношения с учителем, может быть, дома он продолжает оставаться маленьким ребенком, из-за того, что, допустим, он отстаёт в развитии, и

родители к нему относятся как к малышу, не позволяют ему взрослеть. Вот на такие вопросы мы, как раз-таки, находим ответы (Респондент 4.1.16)

... У нас есть коррекционные занятия, которые мы планируем совместно с логопедами и поочередно берем их на эти занятия. Мы начинаем, наверное, больше с памяти и с кинезиологии. То есть, это упражнения, которые легко выучить, которые идут, как закрепление. Затем, моторику укрепляем, тот же пластилин, тот же песочек, тренажерное колесико. Всё, что в наших силах, всё, что под руками, мы используем, чтобы укрепить мышцы. Родителям советуем, что пока он еще маленький, пока еще Вы имеете какую-то власть над ними, спорт, спорт, спорт. Детишки очень слабые, астенические, бледненькие. Только эти пальцы развиты: сотка и планшет, больше ничего. Кисть не разработана. Наши рекомендации не всегда правильно воспринимаются родителями. Родители считают, что они родители 6-летних детей и они лучше знают, что им нужно. Наверное, родителям очень сложно воспринимать сейчас, это молодые люди, они считают себя личностями, немножко самооценка зашкаливающая. От этого, возможно нет такого правильного понимания наших рекомендаций. Прежде чем стать родителями, они должны получить педагогическое образование (Респондент 4.1.18)

Важно также подчеркнуть, что наименьший процент педагогов-психологов составляют специалисты, испытывающие затруднения в работе с обучающимися, имеющими трудности в обучении - 1 специалист (2,7 %), специалисты, которые работают во взаимодействии с классными руководителями - 1 специалист (2,7 %), не работающие с данной категорией детей - 1 специалист (2,7 %) и 5 специалистов (13,6 %) по разным причинам отказавшимся от ответа на вышеуказанный вопрос.

В целом, анализ показал, что педагогам-психологам рекомендуется усилить совместную работу с классными руководителями, учителями предметниками по своевременному выявлению трудностей в обучении школьников, а также оказанию необходимого психолого-педагогического сопровождения и коррекционной поддержке. Кроме того, особого внимания требует психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей) обучающихся и повышение квалификации педагогов-психологов, испытывающих затруднения в оказании профессиональной поддержки обучающимся, испытывающим трудности в обучении.

Анализ ответов *учителей-дефектологов* показал, что в отличие от педагогов-психологов, они более уверены в оказании профессиональной помощи по коррекции нарушений обучающихся с трудностями в обучении, такими как: дисграфия, дислалия, которую они оказывают в процессе коррекционно-развивающих занятий, а также в ходе посещения уроков.

... в основном при письме, так как иногда не хотят писать (Респондент 4.2.12)

... дополнительно с детьми работаю, также со всеми специалистами, которым нужна помощь (Респондент 4.2.13)

... Они учатся правописанию. Получают знания, умения и навыки (Респондент 4.2.17)

Также, учителя-дефектологи, аналогично педагогам-психологам отмечают важность совместной работы специалистов СППС с родителями, классными руководителями и учителями-предметниками по своевременному выявлению трудностей в обучении и их коррекции.

Учителя-дефектологи связывают трудности в обучении с нарушениями познавательных процессов, над коррекцией которых они также работают,

развивая мелкую моторику, пространственное восприятие, фонематический слух. Также, по мнению специалистов, большое влияние на трудности в формировании школьных навыков играет педагогическая запущенность.

... После того, как мы выявляем у детей имеющиеся проблемы в учебных навыках, начинаем с пространственного представления. Занимаемся мозжечковой стимуляцией, улучшаем пространственное представление, занимаемся фонематическим слухом, с мелкой моторикой работы проводим. Потому что очень важно сформировать именно моторные навыки у детей. Если есть какая-то педзапущенность, в силу того что недостаточно проводилась образовательная деятельность, мы работаем в основном над общими представлениями (Респондент 4.2.2)

Специалисты отмечают, что большое значение в формировании учебных навыков играет психологическая зрелость ребёнка, которая формируется в семье.

Препятствием к их развитию служит детская инфантильность и билингвизм у детей, воспитывающихся в семьях, употребляющих в речи параллельно два языка.

Вызывает также тревогу категориальный подход некоторых учителей-дефектологов и несформированную инклюзивную культуру у некоторых педагогов, и родителей, а также преобладание медицинской модели особых образовательных потребностей над социально-педагогической.

... зависит от диагноза, смотря на диагноз, мы подбираем программы и восполняем пробелы (Респондент 4.2.14)

Примечательно, что лишь один учитель-дефектолог отметил, что выявляет детей с трудностями в обучении в соответствии с годовым планом работы, что свидетельствует об отсутствии чёткого планирования по выявлению трудностей в обучении школьников у большинства специалистов. Анализ ответов учителей-логопедов показал, что так же как и учителя-дефектологи, они более уверены в оказании профессиональной помощи по коррекции нарушений обучающихся с трудностями в обучении, в отличие от своих коллег- педагогов-психологов. В целом, учителя-логопеды занимаются с детьми, имеющими трудности в обучении и зачисленными в логопункт. Занятия проводятся как в индивидуальной, так и в подгрупповой формах в виде выполнения специально подобранных упражнений, программ, проведения слуховых, словарных диктантов, логопедического массажа. Большую роль учителя-логопеды уделяют взаимодействию с классными руководителями, учителями-предметниками и родителями в задачу которых входит функции автоматизации поставленных логопедом звуков и с родителями на уроках и в семье. Немаловажное значение учителя-логопеды придают пропаганде логопедических знаний по трудностям в нарушении письма, чтении и речи (дисграфия, дислексия, дисорфография, дислалия и другие речевые нарушения).

... Во-первых, эти дети естественно зачисляются на логопункт, особенно, если у них значительные нарушения. Если у них нарушения- незначительные, то они получают методические рекомендации: учитель этого ребенка, предметники, это может быть, русский или казахский предметы, в зависимости от того, в каком классе ребенок учится, предметники английского языка получают методические рекомендации, потом родители также. Помимо этого, когда у нас было дистанционное обучение, был создан специальный

курс, по которому родители могли самостоятельно заниматься по развитию зрительного восприятия, по постановке звуков, если это не дети с дизартрией, а лица с обычной дислалией, и также раздаю родителям методические рекомендации по работе с детьми с особыми образовательными потребностями по разным категориям, логопеды там тоже присутствуют. Да, учим классных руководителей, каким образом к ребенку подойти, даем задания. В основном, дети, конечно, дети в коррекции у меня находятся, в логопункте. И в зависимости от этого мы выстраиваем с классными руководителями совместную деятельность. Где-то, я подсказываю классным руководителям, каким образом перефразировать задания, например, на СОЧах и СОРах, потому что, чтобы инструкция была немного ступенчатая, каким образом ее уменьшить. Возможно, там есть детки, например, с дисграфией, им увеличиваем шрифт. Потом, на уроках обучения грамоте, в этом году они букварь изучают, сейчас попробуем, что-нибудь новое введем. Вообще, на уроке обучения грамоте первоклассникам, у которых есть дисграфия, дисорфография, стараемся с классным руководителем вместе продумывать индивидуальные карточки, особенно, в первое полугодие, когда ребенку нужна особая поддержка (Респондент 4.3.1)

... Значит, мы проводим консультации для родителей, затем ведем специальные тетради для детей, записываем домашнее задание дети выполняют, занимаются, даем мастер-классы для родителей, обучаем их полностью, показываем, как выполнять определенные упражнения делать перед зеркалом и т.д., родители приходят, они вживаются в образ своего ребенка (Респондент 4.3.4)

... У кого дисграфия, с помощью диктанта, артикуляцию делаем для языка. Когда язык не слушаются, постоянно нужно заниматься артикуляцией. (Респондент 4.3.8)

...Мы с ними сначала учимся правильному чтению, стараемся читать побольше, писать побольше, слуховые диктанты, словарные диктанты. Работаем больше над коррекцией. Через чтение (Респондент 4.3.11)

... Это, как раз таки, дисграфия, дислексия, существует стандартная программно-логопедическая программа, которая позволяет этих детей в рамках плана поурочного, календарного помогает таким детям помочь. Я опираюсь на программы, которые уже умными именитыми логопедами России апробированы, Казахстаном они адаптированы и я опираюсь на то, что имею право преподавать в Казахстане, потому, как мы здесь живем, и опираюсь именно на опыт логопедов Астаны, потому что, хороший опыт. Если у меня где-то чего-то не хватает, опыта своего, я иду на сайт этих педагогов, я им пишу. Это обычно у нас идет Инстаграм идет переписка, где-то спрашиваю вопросы, они мне помогают, подсказывают. (Респондент 4.3.12)

... Наверное, корректировка. Видите, чаще двух раз в неделю я не могу, потому что у нас их не мало, этих деток, но я даю ещё рекомендации учителям, для того, чтобы поправляли на уроке, то есть до автоматизации довести, если это какое-то звукопроизношение неверное (Респондент 4.3.13)

Подводя итоги интервью специалистов СППС по оказанию помощи детям, имеющим нарушения в учёбе, можно сделать вывод, что в основном, специалисты СППС оказывают помощь детям с ограниченными возможностями, имеющих заключение ПМПК о необходимости занятий со специалистом. В связи с ростом числа детей с нарушениями речи, в школах необходимо вводить в штатное расписание дополнительные единицы специальных педагогов. Педагогам - всем специалистам СППС рекомендуется усилить работу по пропаганде психолого-педагогических знаний особенностей развития обучающихся с учителями начального звена, классными руководителями, учителями предметниками. Также, рекомендуется выработать единые алгоритмы выявления нарушений учебных навыков у обучающихся и усилить взаимодействие между членами СППС, педагогами и родителями. Всем

специалистам рекомендуется также на системной основе повышать свою квалификацию.

Как Вы считаете, получают ли дети с ООП все необходимые услуги по психолого-педагогическому сопровождению и коррекционной поддержке, рекомендованные ПМПК?

Следующий вопрос интервью специалистов СППС позволит определить, в каком объёме, с точки зрения специалистов, дети с ООП, имеющие рекомендации ПМПК, охвачены необходимым психолого-педагогическим сопровождением и

коррекционно-педагогической поддержкой.

Ответы педагогов-психологов демонстрируют, что, **73 %** (27 чел.) специалистов считают, что все дети с ООП, обусловленные состоянием здоровья, получают необходимое психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-педагогическую поддержку на основании рекомендаций ПМПК.

... Да, считаю, что дети с ООП получают все необходимые услуги по психолого-педагогическому сопровождению и коррекционной поддержке, рекомендованной ПМПК (Респондент 4.1.2.)

... да, дети получают все необходимые услуги по психолого-педагогическому сопровождению и коррекционной поддержке (Респондент 4.1.3)

.... по рекомендации ПМПК у нас только обучающиеся на дому, им даются принадлежности, учебники, у каждого предметника расписание, оно у родителей есть, все выполняется (Респондент 4.1.12)

... Ну, ПМПК рекомендует, в основном, просто занятия с психологом, то есть, у них не бывает в заключении, чтобы они конкретно указывали какую-то проблему. Поэтому, если мы начинаем работать, мы начинаем диагностировать, потом смотреть динамику, обязательно тоже мониторим результаты и мы считаем, что в соответствии с тем, что видим мы проблему, мы с ней справляемся на сегодняшний день. Другое дело, что дети в подростковом возрасте нуждаются ли они в коррекционных классах, нуждаются ли они в этой закрытой среде, этот вопрос, мне кажется, будут решать, на сегодняшний день. Может быть, их достаточно завершать в 5 классе. ПМПК нам пишет в заключении, только "работа с психологом", например, и всё. А что именно, работа психолога? В чём, это мы уже сами определяемся, но каждый раз, под задачу под потребности самого ребёнка (Респондент 4.1.16)

... Мне кажется, да, в полной мере получают. Всё, что им запланировано, они получают. И мы, как педагоги-психологи, со своей стороны, всё им даём. Всё, согласно плану, согласно стандартам (Респондент 4.1.17)

... По заключению смотрю, по рекомендации, если к дефектологу, если с нарушением речи, то логопед. Если сопровождение психолога, работаю я. Естественно, план составляю, согласно этого плана работаю. Логопед работает по совместительству (Респондент 4.1.19)

... Узких специалистов мы рекомендуем. Но которые от нас нужны, мы все оказываем. В службу СППС входит заместитель директора по учебной части, психологи, логопеды, дефектологи, социальные педагоги, предметники. У нас с учителями очень тесная работа. Они приходят и говорят, вот такой-то вот ребенок, с такой-то справкой. Как с ним работать. Он не идет на контакт. Мы помогаем. Отдельно беседуем. С учеником. Консультируем учителей, родителей. Тесная связь у нас (Респондент 4.1.27)

... Для таких детей у нас созданы все условия. В кабинетах стоят специальные парты. Есть специалисты, которые доносят. Думаю, все условия созданы. Наши коллеги делают все, чтобы они успешно адаптировались, и тренинги проводили психологи. мы проводили несколько занятий, помогли педагогам прочувствовать через тренинги как чувствует себя ребенок, попадая в такую атмосферу (Респондент 4.1.28)

Вместе с тем, **27 %** специалистов (10 чел.) отметили, что дети с ООП не в полной мере охвачены психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-педагогической поддержкой.

... Они получают поддержку, но база недостаточно сформулирована. Специалисты делают все что могут. Но достаточно ли они обучены - непонятно. Есть определенная специфика при нарушениях. Насколько возможно - да (Респондент 4.1.13)

... Знаете, в чем дело. 36 детей на данный момент, только в нашей школе, только ЗПР. Я не беру даже логопатиков, их 40, и получается, что, лично у меня нет в расписании уроков, когда мне ловить этих ребятшек? Когда мне с ними заниматься? Конечно, я любые возможности изыскиваю. Логопеды взяли на 20 минут, я тоже подключаюсь, где-то совместные занятия даже мы ведем, чтобы, я свою тему, она свою тему. И совместно мы, на 40 минут, такой мощный блок проводим. Где-то собираю детишек, не по одному, а индивидуально, хотя рекомендовано индивидуально. Но если у них схожие диагнозы, и они с одного класса, например, из коррекции, я их беру по 3 ребенка. Допустим, второклашек, у меня шестеро, я беру их: 3 и 3. То есть, хотя бы по трое, чтобы у нас получился отработать какой-то материал. Например, сегодня мы делаем самомассаж, когда мы кинезиологией занимаемся, мы дуем, мы на внимание отработали, мы отработали на память, пытались заучить стихотворение. Вот, то, что нет, в расписании, это сложно (Респондент 4.1.18)

... Требуется логопедическая помощь многим детям. Моих знаний педагога-психолога не хватает. Нехватка логопеда в школе чувствуется. 21 ребенок с ООП. (Респондент 4.1.24)

... У нас 43 ребенка. Дети с ООП уходят в другие школы, у нас не все специалисты есть. Все, что прописано в ПМПК, в пределах нашей компетенции мы выполняем. Но иногда родителям рекомендуется обращаться к логопеду, невропатологу в районный поселок или город (Респондент 4.1.25)

В связи с изложенным, для полного охвата детей с ООП психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-педагогической поддержкой, директорам общеобразовательных школ вести работу по введению в штатное расписание школ дополнительных единиц педагогов-психологов, специальных педагогов. Кроме того, рекомендуется усилить работу службы психолого-педагогического сопровождения в части своевременного выявления, оказания психолого-педагогического сопровождения и коррекционной поддержки всем обучающимся. Педагогам-психологам, специальным педагогам также необходимо на системной основе повышать квалификацию по работе с детьми с ООП, обобщать свой педагогический опыт, работать в тесной связи с родителями, классными руководителями, учителями предметниками.

Ответы учителей-дефектологов показывают, что, аналогично педагогам психологам, большинство специалистов - **81 %** (17 чел.) считают, что все дети с ООП, обусловленные состоянием здоровья, получают необходимое психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-педагогическую поддержку на основании рекомендаций ПМПК.

Вместе с тем, **19 %** специалистов (4 чел.) отметили, что дети с ООП не в полной мере охвачены психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-педагогической поддержкой. Одним специалистом выражено предположение, что, в целом, по стране, не все дети охвачены необходимой коррекционно-развивающей помощью.

... В общем, по РК, наверное, нет. Конкретно в нашем случае, есть служба, есть специалисты, которые могут оказать помощь. И специалисты, имеющие достаточно хороший уровень образования, практически имеют образования, стаж работы. Здесь

достаточно хорошо организовано. И родители хорошо отзываются. Есть дети, которые имеют тяжелые нарушения в учебной деятельности, хотя бы социализацию проходят, вступают коммуникацию. Нет детей, которые остались без внимания (Респондент 4.2.1)

Ответы специалистов демонстрируют, что имеются факты трудностей для специалистов при получении заключений ПМПК, так как не всегда понятно, по какой программе необходимо обучать ребёнка. Также имеются факты большой очередности детей, имеющих рекомендации ПМПК о получении коррекционно-педагогической помощи. Однако, ввиду недостаточного количества специалистов, дети с ООП не всегда получают помощь своевременно.

Также респондентами отмечено пожелание о необходимости увеличения коррекционных кабинетов, укрепления материально-технической базы.

В связи с изложенным, можно сделать вывод, что для полного охвата необходимым психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-педагогической поддержки, необходимо увеличение количества штатных единиц специальных педагогов. Также, психолого-медико-педагогическим консультациям необходимо готовить рекомендации о программе обучения школьников на основе социально-педагогической модели, нежели медицинской. В центре внимания специалистов ПМПК должен быть ребёнок, а не его диагноз.

Ответы *учителей-логопедов* показывают, что, аналогично педагогам психологам, большинство специалистов – **83,3 %** (15 чел.) считают, что все дети с ООП, обусловленные состоянием здоровья, получают необходимое психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-педагогическую поддержку на основании рекомендаций ПМПК.

... У нас очень хорошие специалисты, мы в комплексе работаем с детьми это то, что касается нашей школы, у нас работает сильный тифлопедагог, дефектолог, психолог, логопед, мы в комплексе работаем с детками. Прежде всего, мы смотрим на то, что нам рекомендовал ПМПК, и на основании этого мы уже строим полностью маршрут определенный, делаем программу индивидуальную (Респондент 4.3.4)

... Да, потому что это госуслуга, и от этих требований мы не имеем право отойти. Это государственная услуга, которую государство бесплатно гарантирует детям и мы её не можем нарушить. Конечно, выполняем. В рамках своего логопункта, у меня определенное количество, есть очередники, и они потихоньку, в течение года, все, кому необходимо, получают (Респондент 4.3.12)

... Думаю, что получают. Потому что нареканий, жалоб со стороны родителей нет. Более того, я присутствовала на комиссии областного ПМПК, я это слышала. Большие было благодарностей (Респондент 4.3.13)

Важно подчеркнуть, что **16,7 %** специалистов (3 чел.) отметили, что дети с ООП не в полной мере охвачены психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-педагогической поддержкой, в связи с отсутствием достаточного количества специальных педагогов, большим количеством детей с ООП, нуждающихся в помощи специалистов, отсутствием желания некоторых родителей обращаться за консультацией в ПМПК.

... не в полной мере, реабилитация должна начинаться с раннего возраста, у нас мало инклюзивных детских садов, кабинетов раннего вмешательства (Респондент 4.3.2)

...В нашей школе все, естественно, что рекомендуется ПМПК, а, как правило, там есть рекомендации по занятиям с психологом, с дефектологом, и с логопедом, мы согласно этим

рекомендациям берем детей на обучение, но, тем не менее, из-за того, что у нас очень большой контингент учащихся, и, к сожалению не все родители, чьим детям нужно пройти ПМПК, они на это соглашаются, бывают, что в 1-х, 2-х классах выявляются дети, которые не справляются с программой, но родители по каким-то причинам не хотят пройти ПМПК, мы тоже работаем с ними отдельно, но не всегда это возможно. И количество детей очень большое, и я считаю, что в нашей школе недостаточно штатных единиц, по крайней мере, единиц логопеда и дефектолога. У нас, к сожалению, 1 логопед и 1 дефектолог. Было бы хорошо, если бы у нас было хотя бы 2 штатных единицы, потому что классов-комплектов очень много. Хотелось бы всех охватить, но я же Вам говорю, что мы берем самых сложных, а остальные стоят в резерве, а время уходит. А было бы очень хорошо, если бы в 1-х классах, вот они бы пришли, их приходят, грубо говоря, примерно 300 детей. Из них у около 80 есть особенности речевого развития. А мы по методическим рекомендациям и по нашим часам берем 30 детей. Остальные стоят, работаем с ними дополнительно через родителей, через классных руководителей, но, тем не менее, если бы ребенок был бы в кабинете, получил бы хотя несколько четвертей хорошей коррекционной работы, то в дальнейшем избежал бы сложностей в обучении (Респондент 4.3.1)

Со слов учителей-логопедов, помимо детей с ООП, имеющих рекомендация ПМПК, нуждаются в своевременном выявлении дети, имеющие неярко выраженные нарушения. По мнению специалистов, в случае несвоевременного выявления и оказания необходимой психолого-педагогической помощи данным детям, данные нарушения будут способствовать развитию наиболее сложным нарушений учебных навыков, таких как, дисграфия, дислексия, дискалькулия и другие.

По мере индивидуального выхода каждого ребенка. Если у него только буква "р", я, конечно, стараюсь его быстро вывести в чистую речь и взять кого-то, кому потребность нужна. Но, в первую очередь, я беру, которые сложнее диагнозы, и те, у которых шансов больше, это с 0-4 классы. Потому что, если мы сейчас упустим с фонетико-фонематическим осложнением речи, то это завтра выльется в дисграфию, дислексию, в дискалькулию, нарушения счета, письма, чтения. И, поэтому, в самом раннем возрасте мы стараемся организовать детей, направить их в коррекцию с малых лет (Респондент 4.3.12)

В целом, можно заключить, что для полного охвата детей с ООП необходимым психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-педагогической поддержкой, необходимо введение в штатное расписание школ специальных педагогов: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, учителей-тифлопедагогов, учителей-сурдопедагогов. Также, необходимо усилить роль службы психолого-педагогического сопровождения в части придания ей юридического статуса по выявлению особых образовательных потребностей. Членам СППС рекомендуется усилить работу по психолого-педагогическому просвещению родителей, учителей-предметников в части своевременного выявления детей с неярко выраженными нарушениями учебных навыков и совместной работы по эффективному оказанию необходимой психолого-педагогической помощи.

Ответы *социальных педагогов* показывают, что, аналогично педагогам психологам, большинство специалистов – **79,2 %** (19 чел.) считают, что все дети с ООП, обусловленные состоянием здоровья, получают необходимое психолого-педагогическое сопровождение и коррекционно-педагогическую поддержку на основании рекомендаций ПМПК. В отличие от специальных педагогов, социальные педагоги отметили, что помимо психолого-педагогического

сопровождения, коррекционно-развивающей поддержки, обучающиеся и их семьи также получают материальную помощь в виде бесплатных учебников, питания, одежды, компьютерной техники, социально-педагогическую помощь в ходе проведения профилактических бесед, круглых столов.

... У нас в школе по этим категориям есть дети, класс даже есть. Они то, что положено законом, все получают. У нас в школе и логопед, и психолог-педагог хороший. Если возникнут какие-то вопросы, родители могут зайти в наш кабинет, и задать. И наши директор решает все эти вопросы положительно. У нас такого не было, чтобы вопросы оставались не решенными, в воздухе. У нас как поступает заявка, сразу в тот день рассматривается. А на следующий день мы уже отчитываемся директору. В основном врачи к социальным педагогам не направляют. Направляют психологу, дефектологу, логопеду. Но мы здесь уже помогаем. С нашей стороны мы выявляем. Работаем с психологами и помогаем. В основном мы работаем с родителями. С детьми тоже работаем. У нас круглый стол. В основном сидят классный руководитель, психолог, логопед, дефектолог. Вот так работаем. Если надо будет, с ребенком индивидуально работаем. Чтобы ребенка не отделить мы стараемся по 5-3 человека работать. Если видим, что нужно работать индивидуально, работаем по отдельности с каждым ребенком. У нас есть коллегиальная комиссия, где участвуют директор, завуч, бухгалтер (так как финансы тоже идут по "Всеобучу") и родители. По решению материальной помощи, которую мы получаем раз в год от государства. (Респондент 4.4.1)

... Я считаю, что по мере возможности все получают, по крайней мере, мы стараемся. Если какие-то рекомендации действительно дала ПМПК, у нас логопеды очень хорошие, если рекомендуется, они назначают именно свои консультации, свои занятия, они проходят. Вот, я сама когда была в ПМПК, у нас был один ребенок, ему нужен был психиатр, и мама очень долгое время тянула, всегда были какие-то причины. Потом мы с мамой договорились, что я буду сопровождать, может, я с Вами пойду, может, какая-то преграда, уже что-то настораживает, мы вместе с ней сходили на прием к психиатру, я не заходила, я присутствовала, я у кабинета сидела. И, Вы знаете, после этого у неё уже доверия больше ко мне, и она уже стала по каким-то житейским вопросам обращаться ко мне, уже, что какая-то поддержка у неё есть со стороны, и больше доверия в школе (Респондент 4.4.9)

... сложно судить в целом. Со своей стороны стараюсь изучать все документы, бывает сложно, но решаю вопросы сама лично, стараюсь сделать все, что от меня зависит. На все категории детей есть отдельная документация, например, тетрадь для бесед с родителями отдельно и отдельно тетрадь для бесед с учениками. я вхожу в состав СППС. Как социальный педагог участвовала в организации обеспечения ДО - развозили компьютеры для детей вовремя, для этого изучили ситуацию, кому нужна такая поддержка (Респондент 4.4.17)

... Да, я вхожу в состав службы поддержки. Я думаю, что ведется огромная работа с такими детьми. Потому что без внимания их не оставишь. С моей стороны мы с классным руководителем посещаем дом, если нужно вызываем инспекторов по делам несовершеннолетних, чтобы помочь вот таким вот семьям. Также мы составляем социальную карту на семью обучающегося. По мере необходимости диагностируем таких детей. Проводим беседы, индивидуальные работы. Я нахожусь в составе администрации, и сижу рядом с завучем (Респондент 4.4.18)

Вместе с тем аналогично педагогам-психологам и специальным педагогам **20,8 %** специалистов (5 чел.) отметили, что дети с ООП не в полной мере охвачены психолого-педагогическим сопровождением и коррекционно-педагогической поддержкой, в связи с отсутствием достаточного количества специальных педагогов, большим количеством детей с ООП, нуждающихся в помощи специалистов. Ответы некоторых социальных педагогов также

демонстрируют отсутствие в школе службы психолого-педагогического сопровождения, а также отсутствием связи с ПМПК.

... У нас располагает только кадр - логопед. Логопед может только скорректировать речь. Комплексную помощь ребенок должен получить в школе. Но у нас, к сожалению этого нет. В школе должна функционировать СППС. Где включается все нужные специалисты (Респондент 4.4.8)

Примечательно, что 2 социальных педагога отметили отсутствие в школе условий для социализации обучающихся с ООП, а именно, отсутствие кружков, секций, направленных на развитие творческих, спортивных способностей детей с ООП и развитие трудовых навыков.

... Они получают то, что зависит от наших педагогов. Служба старается дать все, что от нас зависит. Возьмите психолога, логопеда, классного руководителя, предметника, личное время тратят, внимания тратят, благодаря этому мы знаем всех детей. У нас небольшой состав. 200 детей. Я просто считаю, что эти дети не получают профессиональных навыков. Среди этих детей кто-то хорошо рисует, кто-то хорошо поет. У кого-то у них золотые руки (Респондент 4.4.11)

Исходя из ответов социальных педагогов, можно сделать вывод, что помимо увеличения штатных единиц специалистов СППС и усиления работы СППС в части своевременного и комплексного оказания комплексного психолого-педагогического

сопровождения и коррекционно-педагогической поддержки, необходимо создавать условия для развития творческих, спортивных способностей детей с ООП и профессиональных навыков.

Следующий вопрос интервью позволяет сделать вывод о профессиональной компетентности специалистов СППС в части разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной учебной программы для детей с ООП.

Что учитывается при разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной учебной программы для детей с ООП? С кем взаимодействуете при разработке программы?

Ответы педагогов-психологов демонстрируют, что **66,7 %** (16 специалистов) при составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в основном учитывают диагноз ребёнка, преимущественно выставленный ПМПК, индивидуальные способности обучающегося, успеваемость. В целом, педагоги-психологи при составлении данных программ взаимодействуют с классными руководителями учителями-предметниками, специалистами службы психолого-педагогического сопровождения, родителями а также в ходе наблюдения на уроках, проведения диагностических методик, таких как: "Амалтея" и "Қабилет".

... При разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения я взаимодействую с педагогами-предметниками, классными руководителями, специалистами КПИ (дефектолог, психолог, логопед) (Респондент 4.1.2)

... имеются диски "Амалтея" и "Қабилет" предназначены для тестирования детей (Респондент 4.1.3)

... да, есть такой опыт, разрабатывали для девиантных детей, вместе с классными руководителями и завучем по воспитательной части, с родителями (Респондент 4.1.11)

... свой план мы берем из годового плана, затем разрабатываем индивидуальный план, у каждого отдельная папка, можно было вместе работать, так как много бумаг получается (Респондент 4.1.12)

... Каждому ребенку идет индивидуальный подход, индивидуальное обучение. У каждого свое развитие. Как психолог я участвую в разработке. Я делаю свое. Командного составления нет. Все зависит от ребенка. Но в основном мы сами. (Респондент 4.1.14)

... В первую очередь, мы обращаем внимание на его способности, владеет той или иной программой. Учебная программа для одних детей доступна, для таких детей она более сложновата. Поэтому, облегченный вариант нужно искать или дополнительно что-то можно поискать (Респондент 4.1.19)

... диагноз ПМПК, взаимодействие с Методическим объединением, со всеми специалистами (Респондент 4.1.22)

... умственное развитие, эмоциональное состояние ребенка. Взаимодействие с классным руководителем, учителями-предметниками, родителями и со службой ППС (Респондент 4.1.23)

... Учитываются сложности, которые ребенок испытывает, при составлении ИУП совместно с учителями-предметниками, администрацией, социальным педагогом. Индивидуальный подход, индивидуальные задания (Респондент 4.1.24)

... Учитывается диагноз. Согласование с директором. Участвует социальный педагог классные руководители дают свои рекомендации (Респондент 4.1.25)

... Сначала особенность ребенка выявляем: какой у него диагноз, какие работы порекомендовали. Взаимодействуем со всем коллективом, с родителями. У нас учителя делают КТП, есть графа адаптированные программы, туда они записывают отдельно какие-то темы, цели упрощают, задания полегче дают (Респондент 4.1.27)

... В начале года на педсовете говорят, что в какой-то класс пришел какой-то ребенок с каким-то диагнозом. И завуч дает совет, что для таких детей (ЗПР) нужны отдельные задания. В методическом планировании есть отдельная графа, для обычных детей и отдельная графа для детей с особыми образовательными потребностями. То есть какие-то облегченные упражнения. Или там для зрения (Респондент 4.1.28)

33,3 % (8 чел.) не участвуют в разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной учебной программы для детей с ООП, в связи с отсутствием профессиональных знаний, опыта работы.

... У нас по специальной программе. Нет, не составляю. Для каждого ребенка не составляю. У меня идет целый класс. У них есть направление- занятия с психологом. На уроке занятия. И если ребенку нужна индивидуальная работа, я забираю и отдельно работаю. Но программу не составляю. Помощь оказывается до финала. Мы будем заниматься, пока он не начнет читать, например (Респондент 4.1.13)

... Ну, про учебную программу много я не скажу, потому что это работают учителя и им помогают методисты, и при этом, помогают тьюторы, которые у нас работают, например, с определенной категорией детей, они уже на сайте вот, как раз, Академии, находят все программы, которые они хотят, можно так сказать, скорректировать, для того, чтобы это было доступно для ребёнка. А что касается нас, то мы смотрим по потребностям ребенка, в первую очередь. В чём он на сегодняшний день чувствует, во-первых, в чём сильный он. Начинаем с этого. То есть, например, я посещаю уроки, я обращаю внимание на лидеров в классе, если это коррекционный класс, и я наблюдаю, как этот ребенок, обгоняя других, в это же время может помешать развиваться тем, кто не может так быстро, например, освоить какую-то задачу. Поэтому, мы потом перед ПМПК ставим

вопрос, что, может быть, этому ребенку поменять среду, то есть, его перевести в более сильный класс, где он почувствует всё-таки, какой-то баланс, чтобы он не был постоянно первым и вдруг, он может поверить в то, что он уже освоил абсолютно всё. Поэтому, вот, в зависимости от роста каждого, мы пытаемся эти вопросы регулировать. Интервьюер: С кем Вы взаимодействуете при разработке программ? Педагог: В первую очередь, я начинаю с классного руководителя, потому что он видит в объеме, вообще, развитие ребёнка. Он находится в контакте с каждым учителем и тогда он знает, что кто-то на ребенка жалуется, кто-то говорит, что, наоборот, он всё освоил и ему нужно менять учебную программу. Но уже потом, с предметниками, потом с родителями. Интересно, что родители на сегодняшний день очень долго готовятся, чтобы пойти, например, на такую работу, в смысле, коррекционную. Потом, тяжело уходят, когда с ними завершаешь, хотя еще продолжают (Респондент 4.1.16)

Вызывает тревогу категориальный подход в деятельности педагога-психолога, которые разделяют обучающихся по способностям на «более способных» и «менее способных», что свидетельствует о преобладании медицинской модели особых образовательных потребностей над социально-педагогической.

... Учитывается, конечно, во-первых, их заключение, что в них написано. Если это дифференцированный и вариативный подход, то это должны быть дифференцированные цели для них и отдельные задания, задания, которые выполнимы для него, чтобы ситуация успеха присутствовала, даже для этого ребенка. То есть, если мы все задания, которые есть, делим на А, В, С, то эти ЗПР-чки, да, общеобразовательная программа, но D категория у них. А, В, С, но мы ещё выделяем группу D, чтобы, именно, по этой теме, но, чтобы самое упрощённое, чтобы ребенок понял. Именно, в этой теме, но, всё равно, чтобы он взял что-то, с этой темы, для того, чтобы не отстать от программы и быть наравне, и ситуация успеха обязательно должна быть. Это я учитываю вместе с учителями предметниками при разработке их КТП, чтобы цели обязательно были, не на весь класс, не так, как все могут или некоторые, а это определенные ребята, которые тоже должны выполнить что-то. Вы должны чему-то за урок их научить, не так, как по началу было, они пишут в дневниках своих наблюдений: не усвоил, не понимает, не получается. Я говорю: "Это Вам минус. Вы не сделали ничего, для того, чтобы у него получилось. Вы сделайте так, чтобы у него получилось и, чтобы на следующий год он пришёл бы с удовольствием на Ваш урок" (Респондент 4.1.18)

Ответы учителей-дефектологов показывают, что **90,5 %** (19 чел.), аналогично педагогам-психологам, при составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в основном учитывают диагноз ребёнка, указанный в заключении ПМПК, индивидуальные способности обучающегося. При составлении программ взаимодействуют с классными руководителями, учителями-предметниками, специалистами службы психолого-педагогического сопровождения, родителями.

... Мы разрабатываем индивидуальную программу развития, в зависимости от того, что мы выявили на диагностике. Не зависимо от возраста, а в зависимости от учебных навыков, достижений ребенка. И пристраиваем по лексическим темам и вопросам которые у ребенка недостаточно сформированы. А по предметам разрабатывают учителя в зависимости от рекомендации ПМПК. Совместно составляем психолог, дефектолог, инструктор ЛФК и куратор. Сперва диагностируем, потом составляем общие цели. Какой специалист нужен, в каком объеме (Респондент 4.2.2)

... с помощью диагностики выявляю проблему, над чем работать, взаимодействие идет с учителем предметником, с ППС (Респондент 4.2.15)

... Участвую. Проводим консилиумы, назначаем совместно индивидуальную программу. Учитываем возраст, особенности развития. (Респондент 4.2.18)

9,5 % учителей-дефектологов (2 чел.) не принимают участие в составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей с ООП.

Ответы учителей-логопедов демонстрируют, что 94,4 % (7 чел.) специалистов при составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной учебной программы для детей с ООП, в основном, учитывают диагноз ребёнка, указанный в заключении ПМПК, индивидуальные способности обучающегося. При составлении программ взаимодействуют с классными руководителями, учителями-предметниками, специалистами службы психолого-педагогического сопровождения, родителями.

... В первую очередь, мы берем справочку ПМПК, начинаем контакт с родителем. У нас есть анкета для родителей, которую они заполняют, то есть, такой педагогический анамнез, можно сказать. Согласно этой анкете мы смотрим, где ребёнок успешен, чего ребенок боится, какие аспекты он не приемлет. Бывает, дети не любят прикосновения, шума, кто-то не любит ярких цветов, это вот учитываем. Потом, проводим анкетирование с классным руководителем, какие там плюсы, минусы. Психолог смотрит по своему профилю ребенка. Также, если нужен дефектолог, он смотрит, если нужен логопед, то я тоже смотрю по профилю ребенка. А потом вместе мы советуемся. Естественно, помогаем классному руководителю составить какие-то индивидуальные подходы к этому ребенку, даем рекомендации. Если ребенок у нас в коррекции, мы отдельно составляем на него план работы, а классный руководитель составляет общий КТП с отдельными сносками на то, что вот, с этим ребенком такие цели, такие задачи, добавляем коррекционные задачи в общий процесс. Взаимодействуем, получается, психолог, дефектолог, логопед, если нужно, социальный педагог, если ребенок из малообеспеченной семьи или многодетной или на патронаже, классный руководитель и предметники. В основном, предметники, это, как я уже говорила, это в казахских классах- предмет русского языка, в русских классах-предмет казахского языка и английский. Потому, что, как правило, детки испытывают сложности в усвоении и обучении грамоте, дополнительный язык (английский язык) и математика, а остальные предметы уже более или менее уже легче даются. Потому что, там больше наглядностей, меньше письменных заданий, больше игровых моментов. Мы стараемся интерпретировать общий урок, сложные предметы, особенно, сложные разделы, как в математике, в русском языке были доступны ребенку с ООП и доступны. Потому что, его внимание сконцентрировать достаточно сложно, особенно в начальных классах (Респондент 4.3.1)

... Учитывается прежде всего индивидуальные особенности и я думаю, что диагноз нужно конкретно смотреть, потому что, для нейросенсорной тугоухости если у ребенка у него одни идут направления в работе, допустим, при дисграфии и дислексия совсем другие идут. Мы смотрим на что опираться, какие диагнозы, как психологически ребенок активен или замкнут, можно ли с ним начинать работать. Взаимодействуем с психологом, дефектолог, тифлопедагог, завуч обязательно подключается (Респондент 4.3.4)

... Когда диагностируем, мы уже видим, что ребенок умеет, что не умеет. И, основываясь на диагностике, мы составляем индивидуальный план своей работы, как логопеда. С учителями мы да, даем советы, рекомендации, у нас проходят мини-собрания. Приходят они, мы им советуем, говорим, рекомендуем, что употреблять, что делать в процессе работы. Интервьюер: при разработке программы Вы что делаете? Педагог: если взять, например, с детьми КПИ, мы с ними, учитель КПИ, классный руководитель, я, психолог все вместе собираемся и уже как бы все вместе делаем с ними программу. Сначала приходит к учителю КПИ классный руководитель, она, чисто по предметам с ней составляет план, программу, а

мы уже сами потом. Например, педагог-психолог приходит, я, и уже мы вместе каждый по своему предмету работаем (Респондент 4.3.11)

... В первую очередь, мы опираемся на диагноз, поставленный комиссией ПМПК. Второе, это рекомендации в составлении индивидуального или подгруппового плана, мы всегда смотрим, что рекомендовано ребёнку, и мы не можем нарушить, так как, если уже определена какая-то система, направление, то мы должны её выдержать. Так, получается, преемственность комиссии ПМПК, моя работа и работа классного руководителя, предметника и тех предметников, например, русский и литература, которые, косвенно друг друга касаются. Вот здесь, мы опираемся на эти документы. Первое- это заключение. Саму программу мы разрабатываем с учётом диагноза, который ставится, кроме речевого, логопедического, это бывает, ЗПР органического генеза. Берём первый диагноз, с учётом его физических возможностей, с учётом его возраста, с учётом возможности индивидуально или в группе работать. Это очень много влияет на то, что, в какую сторону программу направить (Респондент 4.3.12)

... Наверное, уровень ребёнка, насколько он может воспринять информацию. Обязательно на это смотрим. На сколько он способен это воспринять. Поэтому мы всегда корректируем или адаптируем что-то под потребность этого ребёнка. Интервьюер: что именно Вы корректируете? Педагог: Те же элементарные ежедневные задания, стараемся не утруждать работу ребёнка, то есть, как-то, чтобы у него была ситуация успеха ежедневно. Мы советуемся друг с другом (психологом), что применить, что я должна. Раньше это всё было сквозное, чтобы, то, что я говорила, психолог чтобы это всё закрепила. При разработки программы взаимодействую с психологом и завучем школы. Социальный педагог тоже. Интервьюер: Вы говорите про учебную программу или психолого-педагогического сопровождения? Педагог: Психолого-педагогическое сопровождение, в том числе. У нас всё равно как-то всё проходит рядом, всё вместе. Я, в том числе, как учитель русского языка и литературы могу сказать, что я к остальным тоже применяю методы логопедии, потому что детей с нарушениями речи очень много сейчас. Я думаю, что лишним не будет, в том числе, и для развития обеих сторон полушарий, очень много упражнений у нас. И психолог советует преподавателям. (Респондент 4.3.13)

Лишь один учитель-логопед (**5,6 %**) отметил, что он не имеет опыта работы в составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной учебной программы для детей с ООП.

В ходе интервью с **социальными педагогами** выявлено, что **62,5 %** (15 чел.) специалистов в той или иной степени принимают участие в разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной учебной программы обучающихся. В основном, социальные педагоги при составлении индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения детей с ООП в основном учитывают диагноз ребёнка, преимущественно выставленный ПМПК, индивидуальные способности обучающегося, успеваемость. При составлении данных программ социальные педагоги взаимодействуют с классными руководителями учителями-предметниками, специалистами службы психолого-педагогического сопровождения, родителями. В основном, их участие заключается в сборе информации о социальном статусе ребенка, изучении его жилищно-бытовых условий, а также оказании материальной помощи и профилактических бесед.

... У нас все дети прописаны в этом районе. Они ходят пешком. У нас таких детей нет. Есть, но они на машине. Которые относятся к ПМПК, к нашим категориям, мы всех контролируем. Жилищно-бытовые условия проверяем в начале, в середине и в конце года. Насчет маршрута мы все видим, во сколько приходят, во сколько заходят, во сколько

начинается урок. У нас в школе есть кружки, которые по субботам платные. Но вот для детей нашей категории у них бесплатные. Если у мальчика трудности по математике, родители пишут заявление. На основании этого заявления, директор подписывает, что положено. На основании этого заявления дети идут на бесплатный кружок. Это уже дополнительно (Респондент 4.4.1)

... Индивидуальные особенности ребенка, конечно учитываются. Каждый ребенок индивидуален, а с особыми потребностями большие. Например, у нас мальчик, В., в 8 классе, он плохо слышит. Со всеми детками он также, но на уроке он сидит и прислушивается, он прям по губам смотрит, что что-то он вдруг он не поймет и учителя стараются говорить так, что если он так не слышит, то по артикуляции губ, что он понимает уже по артикуляции губ или индивидуально, если что-то не понял, индивидуально подходят и с ним уже проводят какую-то определенную работу. Этот мальчик у нас очень замечательный, он у нас ещё и спортсмен. Мы им гордимся. В основном, учителя. Но, если какая-то помощь от меня нужна, то они обязательно обращаются, и я им всегда помогаю. Больше всего моя помощь выражается в материальном аспекте семьи. Где-то они знают, что ребенку нужно, например, тетради, нет возможности купить или какую-то одежду, мы ищем спонсоров, по Фонду "Всеобуч", у нас же есть, мы можем предоставить. А вот те, кто не может предоставить документы в Фонд "Всеобуч", мы ищем спонсоров и в основном, больше помогаю в этом плане, материальном, чем в образовательном (Респондент 4.4.9)

... В первую очередь учитывается диагноз, потому что все дети разные. Во-вторых поддержка не только школы, но и родителей. Сам настрой ребенка. Психология ребенка. Наклонности ребенка. Гуманитарий или математик. Нужно понимать изюминку каждого и разрабатывать задания соответственно их уровню. Если чуть завысили - интерес пропал, чуть занизили - развиваться не будет. Самое главное, каждому найти индивидуальный подход. И обучающемуся будет интересно, и учителю мешать не будет (Респондент 4.4.11)

... В первую очередь учитывается способность ребенка, его адаптация. Как он пришел в кабинет, как себя чувствовал. Не пугаем ребенка. Этот как кружок. В игровой форме (Респондент 4.4.12)

37,5 % (9 чел.) социальных педагогов не участвуют в разработке индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной учебной программы обучающихся либо принимают косвенное участие.

... индивидуальные программы не составляю, но в моих планах есть пункт по работе с детьми ООП (Респондент 4.4.15)

... я работаю согласно своего общего плана, контролирую посещаемость детей с ООП, (Респондент 4.4.16)

Резюмируя ответы специалистов СППС можно сделать вывод, что они нуждаются в повышении профессиональной компетентности в части разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной учебной программы для всех обучающихся, в усилении взаимодействия между ними и классными руководителями, учителями-предметниками, родителями. Кроме того, всем членам СППС рекомендуется развивать в себе и в других членах коллектива школы инклюзивную культуру, политику и практику. Также, специалистам СППС рекомендуется избегать категоричного подхода в оказании психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП, используя принципы инклюзивной педагогики, заключающихся в уважении к

Как Вы взаимодействуете с родителями? (например, при разработке ИУП)

личности каждого ребёнка и принятии различий. Эффективное включение детей с ООП в общеобразовательную среду предполагает психолого-педагогическое сопровождение не только инклюзивного процесса в целом, но и, в первую очередь - психолого-педагогическую помощь и поддержку родителей.

Ниже приведенные высказывания педагогов-психологов свидетельствуют о том, что в основном они проводят консультации через WhatsApp по необходимости и обращению родителей. В ответах педагогов-психологов единично упоминается о совместной работе с классным руководителем и заместителем директора по воспитательной работе. Также лишь 1 из 37 респондентов отметил проведение профилактических мероприятий с родителями. Всего 2 респондента указали на непричастность родителей к разработке индивидуальных учебных программ, а остальные никак не ответили на этот вопрос. Следовательно, можно констатировать, что при разработке индивидуальных учебных программ специалисты не взаимодействуют с родителями детей с ООП.

С родителями в тесном контакте работаем через классных руководителей. Завучем по воспитательной части. Родители сами иногда обращаются (Респондент 4.1.11).

Родители напрямую обращаются, звонят. Родители обычно часто обращаются по вопросам поведения ребенка. Звонят по вопросам как вести себя в конкретных ситуациях. Например, ребенок истерит в магазине. Дается консультативная помощь (Респондент 4.1.13).

Индивидуальная консультация и групповые работы с родителями. Профилактические работы (Респондент 4.1.3).

В прошлом году я проводила тренинги, беседы, консультации. Только при обращении. Массовых мероприятий нет. При разработке индивидуальных программ родители не участвуют (Респондент 4.1.14).

Это на уровне рекомендаций. Большого мы не делаем. Потому что, во-первых, ребенок у нас, в коррекционном классе, у него больше часов, чем в обычном классе (Респондент 4.1.16).

Сейчас, в условиях карантина, мы взаимодействуем в основном через WhatsApp. Мой телефон есть у всех родителей в школе. Они пишут мне, в вечернее время, когда им удобно. Я всегда с удовольствием иду на контакт и отвечаю, какой бы ни был вопрос (Респондент 4.1.19).

Здесь, особенно в последние два года в основном, это телефонные звонки, как правило, мы видимся очень редко с родителями, и мы только уже по факту оказываем помощь (Респондент 4.1.22).

Просто ознакомливаем родителей с ИУП. Пока только так. Непосредственно в разработке они не участвуют (Респондент 4.1.24).

У нас в основном по телефону, по ватсапу. Если необходимо, приходят в кабинет, консультируем (Респондент 4.1.25).

До дистанционного периода были частые встречи. Родители особенных детей наиболее заинтересованы в том чтобы работали узкие специалисты. Им очень важно знать возрастные особенности. Им важно как дети адаптируются. Как взаимодействуют с другими детьми (Респондент 4.1.28).

Учителя-дефектологи также больше проводят индивидуальные беседы, консультации посредством средств мобильной связи, в том числе через Zoom с родителями, чьи дети имеют заключения ПМПК. Только 1 респондент из 21 указал на то, что работа с родителями ведется по плану.

С родителями 2 раза в неделю встречаемся (Респондент 4.2.1).

В индивидуальном порядке, у ребенка есть тетрадь, где мы прописываем домашнее задание. Если у родителя вопросы есть по воспитанию ребенка или развитию, он может обращаться через WhatsApp (Респондент 4.2.2).

Работа идет согласно плана, приглашаем на консилиум, проводим беседы (Респондент 4.2.15).

Проводим собрание, консультацию, оказание помощи различного вида, рекомендации (Респондент 4.2.18).

Наибольшая тесная связь с родителями, по данным интервью, наблюдается в работе **учителей-логопедов**. Исследователи отмечают, что данная целевая группа наиболее подробно рассказывала о нюансах своей деятельности. В отличие от других опрошенных специалистов 1 из 18 респондентов из числа логопедов отметил, что при разработке индивидуального учебного плана учитываются сведения из анкет родителей.

Непосредственное взаимодействие с родителями специалисты осуществляют при сборе анамнестических данных о детях, имеющих речевые нарушения. Примечательно, что в помощь родителям готовятся информационные буклеты, брошюры о своевременном предупреждении возможных вторичных речевых нарушений, создании условий для полноценного речевого развития детей. Таким образом, работа логопеда с родителями имеет не только консультационную направленность, но и просветительскую и профилактическую.

Кроме интервью, изучение годового плана работы логопеда при посещении школы в рамках исследования показало, что одной из задач специалиста является разъяснение специальных знаний по логопедии среди педагогов и родителей, в мероприятия включено проведение родительского собрания в 1-х классах по ознакомлению с диагностикой речевого развития детей в начале учебного года.

Во взаимодействии с родителями специалисты отметили не только положительные стороны, но и рассказали о трудностях своей работы («...от родителей сложно получить информацию», «не все идут на контакт», «низкий контроль со стороны родителей выполнения домашнего задания»).

Когда мы пишем индивидуальные планы на ребенка и помогаем классному руководителю составить учебный план, то мы берем во внимание анкету, которую проходят у нас родители. Родители всегда могут обратиться за консультацией, если они не посещают логопункт или им нужны рекомендации по тому, как дома организовать учебный процесс, на какие кружки пойти, каким образом давать инструкцию ребенку, чтобы он понял. Если, мы смотрим, что ребенок не справляется со своей программой, то мы сами выходим на связь с родителями (Респондент 4.3.1).

В начале учебного года в течение 15 дней новеньких обследуем, выявляем, обзваниваем родителей и спрашиваем нужна ли помощь логопеда. Когда подходят объясняем, какие документы нужны и т.п. (Респондент 4.3.4).

С родителями мы проводим беседы, даже при диагностике, когда мы делаем, там у нас анамнез идет, мы составляем. Так как сейчас карантин мы же не можем с ними часто встречаться там, мы, в основном, с ними по телефону взаимодействуем. Работаем с ними,

даем задания, консультируем, как сделать, что сделать с детьми, именно, по логопедии (Респондент 4.3.8).

Стараюсь сделать для них какие-то буклеты, брошюры, которые рассказывают, что такое артикуляция, как её делают, как долго её делают, зачем её делают вообще, и почему нужно делать домашние задания от логопеда, и что будет, если его не выполнять. Кроме буклетов, это собрания родительские, выступления, участие. По просьбе мамы, папы, родителей, выхожу всегда на контакт, если он видит какую-то потребность у ребёнка, почему я должна отказать ему в какой-то консультации. Классные часы, если это запланировано с логопедом. Ну и самое большое, до карантина было хорошо, большое родительское собрание, и после собрания были какие-то уже более точечные с ребенком, с родителем. Либо, это WhatsApp сообщения сейчас, чат группы, через классного руководителя (Респондент 4.3.13).

С родителями в тесной связи. Ежегодно я распечатываю памятки, письма для родителей передаю через детей. Там есть перечень упражнений, который они могли бы дома применять для того, чтобы лучше был результат. В составлении программы, к сожалению, пока родители не участвуют. Даже вот, речевые карты нужно, как находился ребёнок, какие роды были. Вот эту информацию от родителей сложно получить. Не все идут на контакт (Респондент 4.3.14).

Анализ ответов **социальных педагогов** на вопрос «Как Вы взаимодействуете с родителями?» показывает, что данные специалисты работают с неблагополучными, малообеспеченными семьями, попавшими в трудную жизненную ситуацию, с родителями детей с отклонениями в норме поведения, состоящими на учете на внутришкольном контроле и в отделе ювенальной полиции, проблемами в учебе из-за частых пропусков. Из интервью следует, что специалисты оказывают родителям помощь в получении льготы, материальной выплаты и другой социальной помощи.

Дополнительное изучение годового плана социального педагога показало, что в рамках профилактики семейного неблагополучия специалисты по необходимости проводят индивидуальные беседы с родителями об обязанностях по воспитанию и содержанию детей, взаимоотношениях в семье, о бытовых условиях и их роли в воспитании и обучении. В течение года на Совете по профилактике правонарушений заслушивают родителей о воспитании, обучении, материальном содержании детей.

Социальные педагоги проводят обследование жилищно-бытовых условий проживания детей в семье, в том числе детей под опекой (попечительством), патронатом, оказывают содействие в организации летнего отдыха социально уязвимых детей. Одним словом, организация социальной работы включает оказание социальной, педагогической, консультативной помощи семьям. Вместе с тем результаты исследования показывают недостаточную работу специалистов с родителями по повышению воспитательного уровня семьи, предупреждению семейного неблагополучия; формированию у родителей чувства ответственности за воспитание детей. По ответам социальных педагогов не наблюдается работа с семьями, имеющими детей с нарушениями и трудностями развития, ограниченными возможностями, имеющим проблемы в обучении, трудности в общении, адаптации.

С родителями беседуем по поводу того или иного инцидента, связанного с поведением. Посещаю квартиры, но с разрешения родителей, чтобы посмотреть, как занимается ребёнок, как он дома ведет себя и есть ли у него условия для подготовки домашнего задания (Респондент 4.4.9).

Лично я собираю согласие у родителей на ПМПК. Это документально не подтверждается, поэтому вызываю устно. Вызываю родителя и объясняю. Цели объясняю (Респондент 4.4.12).

Сами родители (если это благополучная семья), сами идут на контакт. И спросят, и придут, и, как правило, и встречаются и провожают. Поэтому с родителями связь наитеснейшая. Если забыли задать задание или написать в дневнике, тут же позвонили, и спросили задали или нет. Без родителей никак (Респондент 4.4.11).

Рейды с целью отслеживание изменения в жилищно-бытовых условиях проживания семьи, внутрисемейного микроклимата, создания условий проживания несовершеннолетних (Респондент 4.4.15).

Приглашаем в школу родителей детей, нарушающих дисциплину, систематически опаздывающих и пропускающих занятия, беседуем, консультируем (Респондент 4.4.3).

Оказывается правовая поддержка: информирование родителей об имеющихся правах и льготах детей-инвалидов, помощь в их обеспечении и защите (Респондент 4.4.21).

Помогаю в организации социальной помощи детям из малообеспеченных семей через государственные, муниципальные и благотворительные фонды (Респондент 4.4.17).

Мы помогаем, созваниваемся с акиматом. Если на бесплатное питание пришли, даем список документов, которые необходимо собрать и предоставить. Здесь, конечно, все зависит от характера обращения. Документы обязательно собираются. Кроме питания еще представляем канцелярские товары для детей, школьную форму. Мы обязательно обращаем внимание на нуждающихся детей (Респондент 4.4.18).

В целом, резюмируя высказывания всех специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, можно заключить: не прослеживается командная работа специалистов, направленная на реализацию цели психологическо-педагогической поддержки родителей на основе единой организационной модели. Респондентами не приведены конкретные примеры системной работы профилактического характера. Никто из участников исследования не дал положительных ответов о прямом участии родителей в разработке индивидуальных учебных программ для детей с ООП, за исключением одного высказывания (Респондент 4.3.1) о косвенном учете мнений родителей при составлении программы.

Единогласно респонденты всех категорий отмечают важность взаимодействия с родителями в воспитании и обучении детей для полноценного развития личности.

С какими наиболее частыми трудностями Вы сталкиваетесь в работе с детьми с ООП?

Анализ ответов учителей-дефектологов о трудностях в работе с детьми с ООП показывает, что количество указавших на проблемы в 2 раза больше, чем отметивших их отсутствие. Так, в ходе интервью зафиксировано 7 высказываний о том, что трудностей особых нет, если есть, то легко решаемые. Остальные ответы респондентов показывают наличие трудностей различного характера, большинство из которых касаются отсутствия необходимых методических и материальных ресурсов (Рисунок 50).

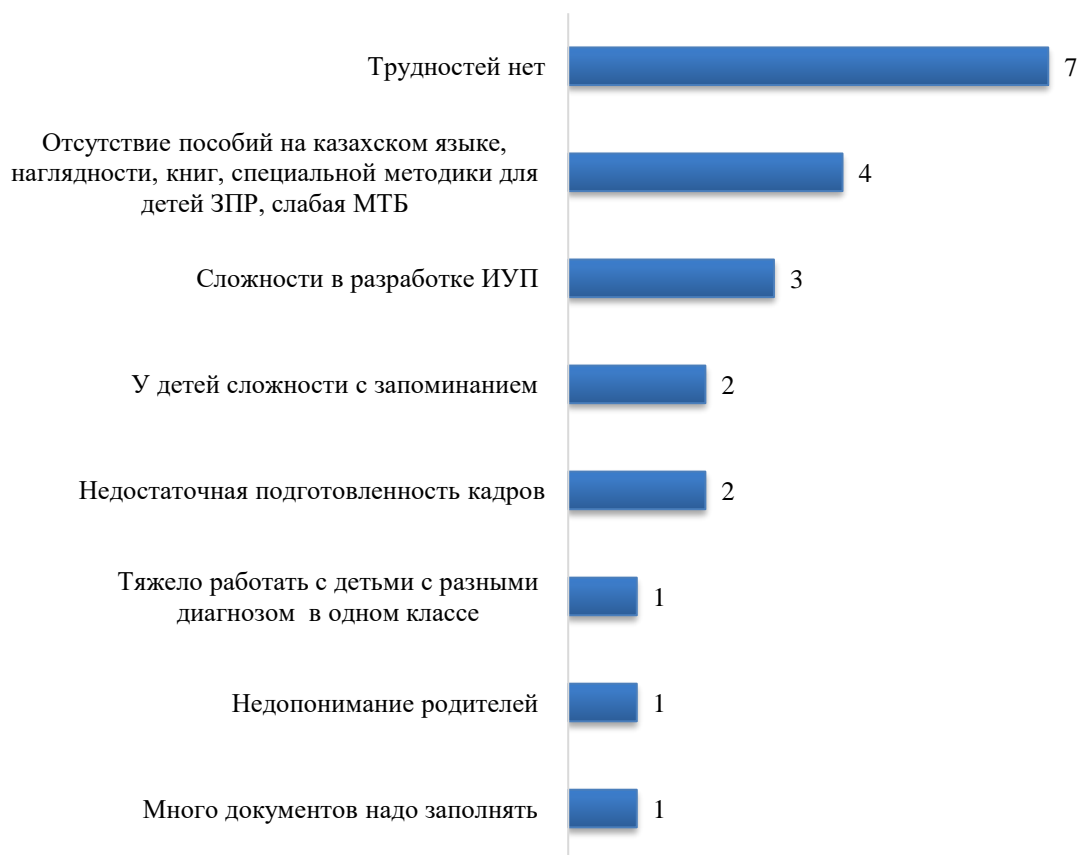


Рисунок 50. Трудности в работе учителей-дефектологов, количество ответов (n=21)

Недостаточность методических пособий на казахском языке для специалистов (Респондент 4.2.1).

Наверное, все-таки недостаточность знаний молодых специалистов. Необходимы не общие знания, а точечные методы, инструменты по работе с детьми. Их, кажется, не обучают как разрабатывать индивидуальную программу или адаптировать программу для детей с умственной отсталостью. Надо этому обучить. Многие не работали, не видели, не знают. (Респондент 4.2.2).

Каждый ребенок отличается. Трудно найти необходимые материалы. Приходится искать самостоятельно. Требуются наглядность, литература. Материал для них освоить непросто. Хотелось бы, чтобы были разработаны индивидуальные инструменты (Респондент 4.2.4).

Так как только начала работать, сложно составить индивидуальную учебную программу, возникает много вопросов, с какой темы, с какой дисциплины начинать (Респондент 4.2.9).

С разными диагнозом сидят в одном классе, тяжело работать, отсутствие книг (Респондент 4.2.12).

Нет специальной методики для детей ЗПР (Респондент 4.2.13).

В нашей школе таких особых трудностей нет, работа вся поставлена (Респондент 4.2.14).

Особых трудностей нет. Есть сложности с памятью детей. Сегодня объяснишь, завтра они уже не помнят (Респондент 4.2.15).

Нет трудностей, так как мне нравится работать с особыми детьми (Респондент 4.2.17).

Нет материала, нет визуализации. Конструктора нет. Вынуждена покупать. Беру материалы с интернета (Респондент 4.2.19).

Молодой специалист, опыт относительно небольшой. Много документов надо заполнять. Хочешь спокойно работать, возникает срочность документации, ребенок остается на втором плане. Если сидишь и занимаешься с ребенком, как будто увливаешь от документации. Состояние кабинета тоже влияет на работу. Отсутствие материально-технического состояния затруднительно (Респондент 4.2.20).

Недостаточная подготовленность кадров, учитель дает уроки в классе, даже ведет в туалет. Педагога-ассистента предложили в этом году, человек еще не пришел. Будут трудности, когда только начинаешь работать надо привыкнуть к ребенку. Дети только освоят, на каникулах забывают обо всем. У детей сложности с запоминанием (Респондент 4.2.21).

Из интервью с **учителями-логопедами** следует, что 22% специалистов сложности в своей работе связывают с отсутствием поддержки со стороны родителей детей с ООП по закреплению упражнений на коррекцию речи. Столько же респондентов отметили, что трудностей особых не возникает, все решаемо. Также как и дефектологи, логопеды сетуют на недостаточность методических материалов по работе с детьми с ООП на казахском языке (17%).

Среди ответов респондентов имеются по 2 упоминания о трудностях, связанных с поведенческими причинами детей с ООП и нехватку учителей-логопедов (Рисунок 51).



Рисунок 51. Трудности в работе учителей-логопедов, количество ответов (n=18)

Хотелось бы больше логопедов охватить, из-за того, что у нас логопедов мало и дефектологов, которые им нужны. Вот эта трудность. У них очень сложная работа, получают недостаточно, поэтому очень неохотно идут в школы (Респондент 4.3.1, 4.3.4).

Для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) неплохо было бы, если у нас была сенсорная комната. Потому что у нас кабинет дефектолога и логопеда - общий, здесь проводятся занятия по расписанию. При этом, когда ребенок с РАС нуждается в каком-то отдыхе, релаксе, очень было бы хорошо иметь доступ в такой кабинет, где можно настроить этого ребенка на учебный лад (Респондент 4.3.3).

Недостаточно материалов по разработке программ для работы с детьми на государственном языке (Респондент 4.3.5). В основном затруднения в методическом плане. Хотелось бы, чтобы были конкретные методики диагностики на казахском языке (Респонденты 4.3.7, 4.3.8). Недостаточно практических знаний молодых специалистов для работы с детьми с ООП (Респондент 4.3.6).

Недопонимание родителей, не помогают дома закрепить результаты, не занимаются дома с ребенком по рекомендации специалиста (Респонденты 4,3,2, 4.3.8, 4.3.9, 4.3.10).

В основном заикание. Нужно время. Долгий процесс. Пока трудность в этом. Временно улучшаются. Но когда ребенок нервничает, опять появляется. В основном от страха появляются. Кто-то боится темноты, у кого в семье что-то (Респондент 4.3.12).

У них усидчивости нет. Пока их усадишь. Где-то учителя, может, по учебной, а у меня уже, когда они ко мне индивидуально приходят на занятия, больше поведенческое. Пока у них мотивация своя. Есть короткая мотивация. И работаем же по карточкам, по плану. Пока они адаптируются, пока привыкнут и поведенческое, больше у нас (Респондент 4.3.13).

Характер ребёнка, темперамент. Бывает неусидчивый, бывает, он устал, бывает, он не настроен вообще сегодня ко мне идти, потому что, настроение ребёнка. Это, единственная трудность (Респондент 4.3.17).

Трудностей нет особых, все решаем быстро (Респонденты 4.3.14, 4.3.15, 4.3.16, 4.3.18).

Наибольшую долю респондентов в исследовании составили **педагоги-психологи** (37 чел.), от их общего количества 32% высказались о том, что в работе с детьми с ООП они не сталкивались часто с трудностями.

Примечательно, что есть специалисты, которые утверждают, что «все проблемы можно решить и избежать трудностей, если любить профессию». Аналогично другим специалистам, педагоги-психологи хотели бы, чтобы было больше методических материалов, соответствующее оборудование, достаточные кадровые ресурсы, взаимодействие с родителями.

В отличие от дефектологов, логопедов психологи больше связывают трудности в работе с особенностями поведения детей (не идут на контакт, трудно заинтересовать и др.). Не типичными ответами для других респондентов является выделение ими таких проблем, как несистемность работы, отсутствие личного опыта, непонимание со стороны родителей (Рисунок 52).



Рисунок 52. Трудности в работе педагогов-психологов, количество ответов (n=37)

У каждого ребенка свой темперамент. Настроение может меняться в зависимости от погоды и др. причин. Не быстро приступает к заданию. Возникают трудности в привлечении к занятиям (Респонденты 4.1.1, 4.1.5, 4.1.6, 4.1.7, 4.1.9, 4.1.17, 4.1.22, 4.1.34).

Я лично не испытываю трудностей. Хорошо бы иметь единые план, методики, наглядность, так как учителя испытывают сложности (Респондент 4.1.36). Нет методических пособий по работе с детьми с ООП. Хотелось бы, чтобы были конкретные методики (Респонденты 4.1.2, 4.1.35, 4.1.26, 4.1.27, 4.1.28, 4.1.37). Методическая трудность. Затрудняюсь, как надо проводить. Нет проблем с родителями, с ребенком (Респондент 4.1.27).

Думаю, должно быть больше материальных средств, оборудование кабинетов. Хотелось бы, чтобы количество педагогов-психологов было больше. Думаю, должен быть отдельный психолог для особенных детей (Респондент 4.1.23). Необходимо наличие специального штата, кабинета (Респондент 4.1.8). Нет отдельного кабинета, у нас 1 на двоих, пособия сами приобретаем. На каждого психолога у нас по 500 детей, специальных педагогов нет, мы не успеваем всех полностью охватить (Респондент 4.1.11).

Системы нет, работа ведется по мере возможности. Требуется систематизация (Респонденты 4.1.30). Многие дети нуждаются в сопровождении. К сожалению, их оценивают как детей не нуждающихся в сопровождении. Им нужен педагог-ассистент, через которого будет проходить образовательный процесс (Респондент 4.1.12, 4.1.18).

Для того, чтобы специально выкроить время для встречи с ребенком, здесь нужно войти в расписание, знать, на каком уроке его можно взять, с какой-то, может быть, части урока: или до урока или после. Это всё достаточно сложно. А так, других трудностей, пока не знаю (Респондент 4.1.14).

В первую очередь, конечно, не хватает личного опыта, так как я в школе только первый месяц работаю. Нехватка опыта, пока еще отсутствие курсов, отсутствие необходимых семинаров. Я надеюсь, что восполню в ближайшее время (Респондент 4.1.15).

Сложнее намного работать с родителями. Родители считают, если с ребенком занимается психолог, значит он какой-то не такой и так далее. Их трудно переубедить. (Респондент 4.1.21).

Печально то, что некоторые родители скрывают диагнозы. Они категорически против идти в ПМПК (Респондент 4.1.24). Не все родители согласны, чтобы с их ребенком работали, не понимают работу психолога, это создает трудности (Респондент 4.1.10).

Больших трудностей нет (Респонденты 4.1.19, 4.1.20, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.25, 4.1.16). Не могу сказать, что испытываю трудности. Пытаюсь решить проблемы. Я думаю, что нужно любить профессию (Респондент 4.1.29). Никаких проблем нет. В некоторых случаях лучше иметь специальный кабинет. Дети хотят что-то потрогать, собрать. Конструктор нужен (Респондент 4.1.31).

Вовремя дистанционного обучения дети затруднялись выходить в Зоот. А так особых затруднений не было (Респондент 4.1.32). Так как для меня все еще ново, пока трудностей нет (Респондент 4.1.33). Учителя все сбрасывают на нас. Хотя мы встречаемся все специалисты и обсуждаем, как идет развитие речи ребенка. Обсуждается, кто что делает. Но все равно план индивидуальный, и каждый работает сам по себе (Респондент 4.1.13).

По результатам интервью, 42% социальных педагогов заявили, что не имеют особых затруднений в своей работе. По их словам, все проблемы решаемые, если иметь четкую цель. При этом они подчеркивают, что сложнее работать с родителями (11 чел.), чем с детьми (2 чел.). На имеющиеся проблемы, связанные с неблагополучными семьями (алкоголизм, неготовность/нежелание заниматься воспитанием детей), тяжелым материальным положением родителей, указали 46% респондентов.

При этом у социального педагога отсутствуют реальные возможности помочь ребенку и семьям в трудной жизненной ситуации; нет действенных методов воздействия на семью, нормативно-правовых механизмов; зачастую находится под угрозой безопасность ребенка в семье группы риска и безопасность самого специалиста при работе с таким контингентом.

Следует обратить внимание на высказывание респондента об отсутствии четких представлений о деятельности социального педагога и «размытости» его функциональных обязанностей. Превалирующая доля социальных педагогов – учителя-предметники с высшим педагогическим образованием, и только один имеет специальное образование по профилю, соответствующее занимаемой должности.

Глубинное интервью показало, что больше времени социальный педагог уделяет организационным вопросам по оказанию материальной помощи (бесплатное питание, приобретение одежды и др.), при этом не располагает

достаточным временем и не имеет профессиональных знаний для проведения индивидуальной работы с детьми, тренинговых занятий, направленных на снижение уровня агрессивности; осуществление профилактической работы по предупреждению школьной и социальной дезадаптации, девиантного поведения и другой диагностическо-профилактической работы с детьми.

В этой связи необходимо разработать и реализовать комплексную программу работы социального педагога с «семьей группы риска», «индивидуального маршрута социально-педагогической поддержки» для конкретной семьи. Важно определить границы, критерии оценки, функции социального педагога (Рисунок 53).



Рисунок 53. Трудности в работе социальных педагогов, количество ответов (n=24)

Особых проблем нет. Если у вас есть четкая цель, проблем не будет. Все трудности были решаемые. Такого нерешаемого даже не могу сейчас припомнить. Трудностей нет, с детьми работать легче, чем с родителями (Респонденты 4.4.1-4.4.3, 4.4.6, 4.4.8, 4.4.13 - 4.4.16).

Сложно в специальных классах. 10-15 детей в одном классе (Респондент 4.4.4).

Иногда при проведении анкетирования или других занятий некоторым детям сложно из-за проблем с речью. А так особой проблемы нет (Респондент 4.4.5, 4.4.11).

Трудности во взаимодействии с родителями (Респонденты 4.4.7, 4.4.9, 4.4.12, 4.4.17).

Откровенно говоря, есть много семей, которые просят еду и одежду для малообеспеченных детей. Много иждивенчества. Молодых родителей, которые хотят материального обеспечения от Правительства, становится все больше и больше. Условия им создаются. Я думаю, это проблема, которую нужно изучить (Респондент 4.4.19).

Непонимание родителей. В первую очередь следует обеспечить детей, находящихся под опекой. Они этого не понимают, выражают протест (Респондент 4.4.22).

У социального педагога нет четких функций. Поскольку нет ясного представления, вы принимаете участие в работе каждого. Социальный педагог также отвечает за столовую, за сбор документов для ПМПК и т.п.. Но нужно работать с психологами, проводить опросы

и тренинги. Мы часто смотрим только на материальные вещи. Нам нужно создать условия для социализации детей (Респондент 4.4.24).

Были ли случаи жалоб со стороны детей с ООП на одноклассников, родителей, педагогов, других взрослых?

Какого характера были жалобы/обращения детей и как Вы реагировали на них?

дистанционного обучения, ненадлежащее качество одежды, предоставляемую малообеспеченным детям, по госзакупу.

Из 109 специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог и др.) только три респондента подтвердили случаи жалоб со стороны детей на одноклассников по поводу взаимных обид, от родителей на невозможность подключения к сети Интернет в период

Были жалобы на детей в классе. В начальной школе это может быть словесное оскорбление. Были такие случаи. Разъяснительная работа проводилась. После того, как вы все в одном классе, мы объясняем, что вы все одинаковые. К учителям претензий не поступало (Респондент 4.4.3)

От родителей детей, обучающихся на дому, были жалобы на плохую связь Интернет (Респондент 4.4.19)

Когда приобретение одежды выставляется на портал госзакупок, то выигрывает Поставщик по наименьшей цене. Следовательно, качество страдает. Родители хотят, чтобы на каждый сезон выдавали побольше одежды и отправляли в лагерь. А у нас нет возможности. Зарегистрировано от 100 человек (Респондент 4.4.22)

По мнению респондентов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, педагогов-ассистентов и других специалистов службы психолого-педагогической службы), на уровне школы необходимо усилить количественный и качественный кадровый потенциал, в частности увеличить штат педагогов-ассистентов, организовать обмен опытом, практические мастер-классы для молодых специалистов, а также обеспечить оснащение кабинетов для специальных занятий (раздаточный материал, игрушки и др.), проводить разъяснительную работу с родителями; управления образования – увеличить количество обучающих практических курсов для всех педагогов, разработать единые требования для специалистов психолого-педагогического сопровождения; сократить количество документаций, утвердить разумные нормы по количеству детей на одного специалиста.

На Ваш взгляд, какие меры, могут быть приняты администрацией школы, органами управления образования по обеспечению прав всех обучающихся на равное качественное образование?

Для детей создаются все условия. Хотелось бы почаще государств курсы, чтобы обмен опытом был.

Очень сильно недооценивают работу тьютора (ассистента). Конкретно нам нужен только педагог-ассистент. И вся информация поступает только через него. Все академические, социальные, бытовые навыки ребенок получил от

тьютора. Если он элементарно не умел себя вести в магазине, благодаря систематической работе научился у тьютора. Обесценивание в плане оплаты и в плане отношений, учителя не понимают кто это, почему ходят. Нужно поднимать статус и объяснять. Без них в принципе ребенок не может.

Во-первых, я, как психолог, понимаю, что **нужно менять сознание**, во-первых, и педагогов, и родителей. Должны быть **обучающие программы для того, чтобы мы туда вовлекали, в первую очередь, взрослых**. То есть, только взрослые могут создать вот эту, безопасную среду, в которой ребенок независимо от своих способностей будет себя чувствовать спокойно и будет развиваться. До 11 лет самооценка ребенка зависит полностью от взрослых, поэтому, если родитель или взрослый, например, родитель будет комплексовать и жалеть ребенка, в эту среду отдавать, а учитель отвергать, то никакая программа учебная ничего не поможет сделать. Вот я, за обучение, за изменения, за знания общества, вокруг ребенка. Тогда, что-то поменяется. Пока, что медленно. Нам проще сейчас сделать физическую среду: туалеты, кнопки. Всё, как бы физически можно, но что вот вокруг будет, на это, наверное, годы уйдут.

Возможно, выделение как можно **большего количества тьюторов**. Потому что многие дети, они, в принципе, могут обучаться в обычном классе, но только с присутствием тьюторов. Оснащение, чтобы было лучше, тех же игрушек, того же раздаточного материала, чтобы финансирование выделялось больше. Кабинеты чтобы открывали дополнительные, чтобы можно было работать с детьми в таких условиях, если надо полежать, потанцевать, чтобы они не были скованными, им нужно оснащение.

Мне кажется, что уже принято всё. Если раньше это были отдельные школы и школы-интернаты, именно коррекционные школы, то сейчас они перестали существовать, они перешли просто в общеобразовательные школы, а дети, которые имеют какие-то особые образовательные потребности, они в рамках инклюзивного образования находятся со всеми детьми в классе. Ещё многие не понимают, что это больше нужно здоровым детям, а этих детей с каждым годом становится всё больше и больше. Не знаю, с чем это связано: с питанием, экологией или с необразованностью? Мы не сможем их отделять, строить для них что-то отдельно. И, наверное, это не нужно. Потому что мы должны создать условия, чтобы они были социализированы.

Нашей школе необходимо найти узких специалистов (логопедов, дефектологов и др.). Одному ученику в нашей школе необходим педагог-ассистент. В том составе, как сейчас, мы не справляемся со всеми потребностями детей. Ну и мы сами должны как-то активно проводить работу среди родителей. Если ребенок - особенный, это не приговор, ему надо помочь развиваться. Разъяснительная работа с родителями должна проводиться в масштабе области, всей страны, не только школы.

Мы разрываемся, чтобы была системность в документации. Потому что очень много нам спускают с города, с министерства, с прокуратуры. Много запросов, что нужно именно сейчас надо заполнить бланки. Хочется

приготовить хороший конспект, какие-то упражнения, поработать хорошо с детьми. А ты сидишь с этими бумажками. И там казалось бы чуть-чуть отличия в бумагах. Каждому нужно делать отдельно и срочно. 1600 детей, русский язык обучения. В казахских классах чуть больше. Я считаю, что это нужно регулировать норму. В некоторых школах бывают 500 детей, и там работают два психолога. А у нас 1600 детей, 4 психолога. 1 психолог работает с аутистами (10-12). У специального психолога 100 детей. А у нас 1600, по 800 на каждого. Хочется уделить внимание на каждого. Каждому дать то, что нужно. Просто физически иногда не хватает времени.

Создать условия для детей, обеспечить учителей информацией о равных правах на образование. Больше обучать, проводить занятия. Дефектологом нужны кабинеты, оборудования, техники. Пространства, игрушки.

Мне самое важное, чтобы штатные единицы увеличили.когда делишься опытом со специалистами других школ, ко мне обращаются с 56 школы, с 54 школы новенькие девочки-логопеды, а в каких-то моментах у нас - так, у них другие требования, каждый завуч, администрация внутришкольные требования составляет: кто-то более, кто-то менее, а если бы они были единые, именно для специалистов психолого-медико-педагогического сопровождения, нам бы было легче между собой коммуницировать и делиться опытом, иначе получается, если что-то не подходит и уже как будто время теряется, а если бы у нас были бы единые требования, мы бы могли лучше коммуницировать между собой. Потому что школ у нас очень много. Мы на данный момент немного разрозненно работаем.

Необходимо достаточное количество педагогов-ассистентов, их обучение в дальнейшей работе.

Организовать по чаще семинары, разработать программы для нас логопедической работы поддержки, практические мастер-классы для молодых специалистов

Помощь методическая, наверное, потому что, учителя у нас неподготовленные к этому больше. Я знаю, как работать с ними, а у нас учителя затрудняются, как работать с ними. Наша школа, управление делает все для них.

Все ассистенты должны пройти обучение по поведению. Вся этическая сторона. Он не должен обсуждать ребенка. Разглашать какие-то данные ребенка. У человека должно быть высшее образование.

1.11 Анализ отечественной и зарубежной научной психолого-педагогической, методической литературы и научных исследований по проблеме эргономичного образовательного пространства

Одно из известнейших в мире лонгитюдных исследований «The Effective Pre-School, Primary and Secondary Education» (EPPSE) [EPPSE], проведенное учеными Великобритании в 1997–2014 годах, убедительно продемонстрировало устойчивую связь учебных успехов и социализации школьников (причем как в

младшем школьном возрасте, так и в выпускном классе) и качества образовательной среды, в том числе созданной для этих детей в дошкольном возрасте. В данном исследовании качество образовательной среды рассматривалось не только как формальное наличие тех или иных элементов инфраструктуры — помещений, мебели, оборудования, материалов, а также кадровых условий (что принято в совокупности называть «структурным качеством»), но и использование всех этих элементов в образовательном процессе («процессное качество»). Инструментом для измерения качества образовательной среды на дошкольном уровне образования были выбраны шкалы ECERS (Early Childhood Environment Rating Scales).

Таким образом, целесообразно обратить внимание на проекты, которые демонстрируют актуальную ситуацию не только по имеющейся в образовательных организациях инфраструктуре, но и позволяют увидеть образовательный потенциал этих элементов инфраструктуры, то есть дают возможность говорить собственно об образовательной среде как ресурсе для личностного роста и приобретения учащимися новых компетенций. Образовательная среда выступает, таким образом, как часть комплексного феномена «социальная ситуация развития ребенка» (Л.С. Выготский).

В ряде современных исследований в области психологии и социологии среды и ее влияния на субъектов образовательного процесса показано, что:

- школьная среда оказывает воздействие на здоровье и самочувствие обучающихся и педагогов (A. Blyth) [Blyth, Blyth];
- имеется взаимосвязь между общей удовлетворенностью средой и ощущением безопасности (A. Blyth) [Blyth, Blyth];
- шум влияет на возникновение стрессовых состояний, фрустраций, деконцентрации внимания (I. Enmarker, E. Voman) [Enmarker I., Voman E.];
- улучшение школьной среды приводит к снижению насилия в школе (S.L. Johnson) [Johnson S.L.];
- физическая среда оказывает воздействие на самооценку, мотивацию к обучению и поведение обучающихся (L.E. Maxwell, E.J. Chmielewski) [Maxwell L.E., Chmielewski E.J.];
- параметры проектирования школьных пространств (свет, температура, качество воздуха, адаптивность, сложность, цвет) объясняют 16% различий в успеваемости обучающихся (P. Barrett, L. Barrett, F. Davies, Y. Zhang) [Barrett P., Zhang Y., Davies F., Barrett L., Barrett P., Zhang Y.];
- цвет и цветовые решения в пространстве в пространстве школы оказывают влияние на мыслительные процессы и концентрацию внимания обучающихся (J. Hoffmann) [Hoffmann J.];
- персонализация среды обеспечивает чувство уверенности и защищенности, безопасности у субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей) (С.К. Нартова-Бочавер, Е.А. Соловьева) [Нартова-Бочавер С.К., Соловьева Е.А.].

С учетом этих и других актуальных достижений науки в области исследования образовательной среды был проведен анализ и обобщение

существующих наработок, связанных с современной образовательной средой в школах.

Рассматривая эргономического образовательного пространства с позиций архитектурного (физическое) пространства, взаимодействиям участников образовательных отношений, современных информационных технологий и структуры учебного процесса можно сформулировать следующее видение:

Архитектурное (физическое) пространство — открытое, прозрачное, с высоким потенциалом безопасности средствами дизайна, навигации и интерьеров, трансформируемое, хранящее «следы» детской деятельности, учитывающее возрастные потребности и особенности психического и физического развития детей, физиологически комфортное.

Взаимодействие участников образовательных отношений — возможности постоянных коллабораций, присоединений, активностей в пространстве школы, персонификация пространства через вовлечение в изменения, соучаствующее проектирование среды учащимися, педагогами, родителями.

Цифровая среда — возможность выйти в Интернет из любой точки школьного пространства, иметь множество точек для подключения гаджетов и трансляции на экраны, электронные библиотечные сервисы, отражение школьных изменений и корректировка индивидуальных образовательных траектории учащихся в онлайн-кабинетах и дневниках.

Структура учебного процесса — нелинейное расписание, индивидуальные образовательные маршруты, проектная работа, курсы по выбору, «классы двойного возраста» (на занятии присутствуют классы, близкие по возрасту для активизации зоны ближайшего развития младших по возрасту), обучение в образовательных кластерах.

Анализ зарубежного опыта построения пространства образовательной организации как универсального ресурса показал, что совершенствование школьных зданий с учетом эргономических подходов направлено на создание такой архитектурно-планировочной структуры школ, которая отвечала бы всем требованиям современного и перспективного педагогического процесса. Положительным является совершенствование интерьеров и уровня инженерного оборудования, что связывается с необходимостью организации внутренней среды зданий, огражденной от влияния вредных факторов внешней среды. Делаются попытки создания интерьеров школьных зданий с учетом зонирования пространства, что обеспечивает психологическое разнообразие и смену впечатлений для детей, находящихся длительное время внутри школы.

Новая школа с эргономическим образовательным пространством становится центром творчества и информации, насыщенной интеллектуальной и спортивной жизни. Это настоящий современный научно-технологический комплекс, в котором необходимо создать особые комфортные условия. Эта многокомпонентная структура позволяет воспитать новые поколения ученых, чемпионов, лидеров, настоящих *В результате проведенного анализа зарубежного опыта построения эргономического пространства*

образовательной организации мы можем выделить принципы проектирования пространства современной школы:

- гибкая планировочная структура;
- открытый источник для внешних пользователей;
- энерго- и ресурсосберегающая, экономически эффективная;
- долговечная и экологически безопасная по материалам и техническим решениям;
- современный дизайн и естественные цвета;
- оригинальный архитектурный облик, смелые фасады и просторные, хорошо освещенные внутренние помещения;
- школа располагает благоустроенной территорией с выделенными зонами для подвижных игр и отдыха;
- школа-город, школа-рекреация, школа-парк;
- в школе открытые, многофункциональные и трансформируемые помещения;
- индивидуализация и вариативность образования должна быть воплощена в архитектуре;
- прозрачность, многоплановость пространств, их разноуровневость;
- здания-трансформеры;
- безопасные и комфортные условия для пребывания детей на территории школы;
- отказ от стереотипных решений;
- масштабируемость и поиск архитектурно-пространственных решений с учетом возрастной эргономики детей.

Таким образом, можно выделить ряд тенденций, которые касаются не только существенных изменений физического пространства школы, но и совершенно иных подходов к организации учебного процесса, взаимодействия всех участников образовательных отношений профессионалов в своих отраслях.

Разработана методология, инструментария исследования состояния эргономичного образовательного пространства в РК

Разработан инструментарий исследования эргономичного образовательного пространства. Определены системы критериев оценки образовательного пространства для изучения состояния эргономичного образовательного пространства в РК. При разработке инструментариев для изучения состояния образовательного пространства, авторы предлагают целесообразным, придерживаться следующих критериев:

- безопасность для здоровья;
- сохранение высокой работоспособности (качество обучения);
- педагогическая и эргономическая эффективность учебно-материальной базы, в том числе средств обучения и (или) их комплектов;
- комфортность (удовлетворенность содержанием и результатами труда, мотивационная устойчивость деятельности). В представленном перечне показаны оценочные критерии, совокупность которых отражает эргономический

подход к образовательному процессу, одним из компонентов которого являются средства обучения и среда взаимодействия педагогов и учащихся.

Ряд современных исследований в области психологии и социологии среды и ее влияния на субъектов образовательного процесса показало, что:

- школьная среда оказывает воздействие на здоровье и самочувствие обучающихся и педагогов (A.Blyth) [Blyth, Blyth];

- имеется взаимосвязь между общей удовлетворенностью средой и ощущением безопасности (A. Blyth) [Blyth, Blyth];

- шум влияет на возникновение стрессовых состояний, фрустраций, деконцентрации внимания (I. Enmarker, E. Voman) [Enmarker I., Voman E.];

- улучшение школьной среды приводит к снижению насилия в школе (S.L. Johnson) [Johnson S.L.];

- физическая среда оказывает воздействие на самооценку, мотивацию к обучению и поведение обучающихся (L.E. Maxwell, E.J. Chmielewski) [Maxwell L.E., Chmielewski E.J.];

- параметры проектирования школьных пространств (свет, температура, качество воздуха, адаптивность, сложность, цвет) объясняют 16% различий в успеваемости обучающихся (P. Barrett, L. Barrett, F. Davies, Y. Zhang) [Barrett P., Zhang Y., Davies F., Barrett L., Barrett P., Zhang Y.];

- цвет и цветовые решения в пространстве в пространстве школы оказывают влияние на мыслительные процессы и концентрацию внимания обучающихся (J.Hoffmann) [Hoffmann J.];

- персонализация среды обеспечивает чувство уверенности и защищённости, безопасности у субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей) (С.К. Нартова-Бочавер, Е.А. Соловьева) [Нартова-Бочавер С.К., Соловьева Е.А.].

С учетом этих и других актуальных достижений науки в области исследования образовательной среды был проведен анализ и обобщение существующих наработок, связанных с современной образовательной средой в школах.

Остановимся одним из эффективной оценки образовательного пространства. Шкалы SACERS были разработаны для оценки образовательной среды американских школ в ответ на запрос со стороны общества на работу школы в течение полного дня и, соответственно, создание условий комфортного пребывания, активного времяпровождения и взаимодействия учащихся в пространстве школы. Шкалы SACERS используются во многих странах (Германия, США, Швеция и др.) и представляют собой валидный, надежный, достоверный инструмент оценки образовательной среды [Maxwell L.E., Chmielewski E.J.]. SACERS сопоставим со шкалами оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS. Шкалы ECERS и SACERS представляют собой единую линейку инструментов оценки качества образования на ступени дошкольного, начального и основного общего образования.

Шкалы SACERS базируются на критериях уместности условий, созданных в образовательной организации, развитию обучающихся школьного возраста, удовлетворении их потребностей в условиях школы, при этом акцент ставится на влиянии среды на развитие детей (Environment Rating Scales Institute) [Environment Rating Scales Institute].

Методика SACERS включает семь подшкал (разделов), с помощью которых оценивается:

Внутреннее пространство и меблировка

Данная под шкала предполагает оценку внутреннего пространства и расположения помещений, пространства для подвижной активной деятельности, пространства для уединения, помещений для персонала, мебели для реализации учебного процесса и отдыха и т. д.

Здоровье и безопасность

Данная под шкала предполагает оценивание образовательной среды по следующим показателям: мероприятия по охране здоровья и безопасности, и т. д.

Активная деятельность/время проведение

Данная подшкала представлена показателями, характеризующими организацию внеурочной деятельности и дополнительных образовательных услуг: изобразительное искусство и технология; конструирование; музыка и танцы; театрализованная деятельность, наука и учебно-исследовательская деятельность и т.д.

Взаимодействие

Эта подшкала отражает параметры, связанные со взаимодействием и коммуникацией в системе «обучающийся-педагог», «обучающийся-обучающийся», «педагог-педагог», «педагог-родитель».

Учебный процесс

Показатели данной подшкалы оценивают расписание и распорядок дня, вариативность программ дополнительного образования и т.д.

Развитие персонала

Данная под шкала содержит показатели, оценивающие деятельность педагогов и возможности для их профессионального развития.

Специальные нужды

Под шкала представлена показателями, характеризующими создание условий для взаимодействия и обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Оценка образовательной среды с использованием адаптированных шкал SACERS по проводился на основе наблюдений по указанным выше показателям. Процедура оценивания предполагает включенное наблюдение в течение 1–2 дней и опросы участников образовательного процесса. Оценивание образовательной среды проводился подготовленными научными сотрудниками.

Апробация шкал SACERS проводилась научными сотрудниками НАО им. Б. Алтынсарина.

Перевод и предварительная адаптация шкал, соотнесение с СанПиН, государственными общеобразовательными стандартами образования (ГОСО) начального и основного общего образования.

Подготовка научных сотрудников к проведению наблюдения. В рамках подготовки сотрудников проводились семинары, посвященные пониманию сущности инструментария SACERS и оценивания; цикл обучающих семинаров по работе со шкалами SACERS; пробное оценивание образовательной среды с использованием шкал.

Определение выборки. В апробации шкал SACERS во время исследования приняли участие 4 общеобразовательных школ г. Нур-Султан.

Оценка условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с применением шкалы SACERS. А также изучались документы по шкалам «Здоровье и безопасность», «Учебный процесс», «Активная деятельность/времяпровождение», «Развитие персонала» и проводились по мере необходимости опросы и интервью с педагогами и представителями администрации.

В данном исследовании были использованы следующие математические методы для обработки полученных данных по следующим группам объектов:

- индикаторы шкал SACERS (информативность параметров, мера ошибок в интерпретации индикаторов);
- интегралы (описательная статистика);
- пары экспертов (согласованность экспертов, мера отклонений и корреляции оценок).

Статистическая обработка полученных данных позволила выявить информативность шкал в исследовании образовательной среды школы. Информативность индикаторов шкалы SACERS определялась общим количеством отрицательных и положительных ответов исследователей. Если все исследователи оказывались единодушны в оценке какого-либо конкретного индикатора, то его информативность оказывалась бы нулевой. А вот если мнения экспертов разделялись 50/50, то индикатор показывал максимальную дифференциацию (Таблица 2).

Таблица 2. Распределение значений информативности шкал SACERS выглядит следующим образом:

Внутреннее пространство и меблировка	96%
Здоровье и безопасность	72%
Активная деятельность/времяпровождение	95%
Взаимодействие	95%
Учебный процесс	94%
Развитие персонала	99%
Специальные нужды	99%

Общая информативность шкал составила 93%. Данные об информативности шкал SACERS позволяют сделать вывод о возможности их использования для оценки образовательной среды казахстанских школ.

Полученные в ходе эксперимента данные позволяют сделать ряд выводов:

Шкалы SACERS являются достоверным инструментом оценки образовательной среды казахстанских школ, рассматриваемой нами как совокупность кадровых, материально-технических, информационно-методических, психолого-педагогических, финансовых условий, созданных в образовательной организации и обеспечивающих возможность реализации основных образовательных программ начального и основного общего образования. Информативность шкал составляет 93%.

- Зонами благополучия в образовательной среде казахстанских школ являются наличие мебели для повседневного использования, доступ к дополнительным образовательным услугам и вариативность программ дополнительного образования, взаимодействие в системе «обучающийся-педагог», «обучающийся-обучающийся», «педагог-педагог», «педагог-родитель», вопросы дисциплины, использование социокультурного пространства города, развитие персонала, взаимодействие обучающихся с ООП;

- зонами риска в образовательной среде казахстанских школ являются пространство для уединения, расположение помещений, мебель для расслабления и комфорта, организация внеурочной деятельности и дополнительных образовательных услуг по направлениям: изобразительное искусство и технология, коммуникация/чтение, учебно-исследовательская деятельность, социокультурная деятельность; учет индивидуальных особенностей детей с ООП.

Экспериментальное педагогическое исследование проводилось с целью проверки выдвинутых теоретических положений и проверки эффективности функционирования образовательного процесса в современной школе на основе эргономического подхода. При осуществлении опытно-экспериментальной работы были поставлены и решены следующие задачи:

- изучить состояние исследуемой проблемы в практике школ;
- выяснить компетентность педагогов в вопросах реализации эргономического подхода;
- изучить и оценить состояние информационно-предметной среды;
- провести внедрение педагогической системы, смоделированной на основе эргономического подхода;
- проверить педагогико-эргономическую эффективность средств обучения.

Экспериментальное педагогическое исследование проводилось с общим охватом более 1160 детей и более 725 учителей. Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2 этапа. Целью констатирующего эксперимента явилась изучения состояния информационно-предметной среды образовательного учреждения и уровня эргономической компетентности субъектов педагогического процесса, т.е. выявлялись возможности для реализации эргономического подхода.

При беседах, анкетировании, в ходе наблюдений удалось выяснить позиции руководителей школ по исследуемой проблеме, а также выявить возможности современной школы в плане внедрения идей педагогической эргономики. Для изучения проблемы нами разработаны анкеты, которые проводились среди руководителей (общий охват 3469 человек).

Методические рекомендации по итогам проведения мониторинга по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями в организациях среднего образования (включая инструкции, карты наблюдений, программу, модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся)

В Казахстане, как и в развитом мировом сообществе, важной задачей государства в области развития образования является обеспечение каждому ребенку равного доступа к качественному образованию.

Глава государства К.-Ж. Токаев в своем Послании народу Казахстана от 1 сентября 2020 г. указал на важность реализации системных мер по обеспечению равных возможностей детей: «...наши дети должны получать качественное образование вне зависимости от места проживания и языка обучения».

В Национальном плане развития Республики Казахстан до 2025 года обозначено, что во всех организациях образования будут созданы условия для инклюзивного образования (Общенациональный приоритет 3 «Качественное образование»).

Таким образом, следуя политике нашего государства, педагогическое сообщество на всех уровнях образования призвано строить свою каждодневную работу в целях реализации поставленных задач.

В данном разделе по итогам проведения мониторинга по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся представлены основные выводы на основе высказываний участников исследования по целевым группам, наблюдений уроков, образовательного пространства и изучения документов организаций образования.

По итогам мониторинга выявлены профессиональная и психологическая неготовность педагогических и административных работников к работе с детьми с ООП (не владение специальными методами, приемами, средствами обучения, недостаточный уровень курсовой подготовки, отсутствие опыта работы с детьми с нарушениями здоровья); нехватка узких специалистов – логопедов, психологов, дефектологов, педагогов-ассистентов – для сопровождения детей с ООП в инклюзивной среде; недостаточность специального оборудования общего и индивидуального пользования, что существенно затрудняет создание условий для осуществления инклюзивного образования; недостаточный уровень организации межведомственного и сетевого взаимодействия в части создания специальных образовательных условий в организациях образования.

Далее на основе сделанных выводов исследователями предлагаются рекомендации и меры по совершенствованию организации инклюзивной образовательной среды в организациях образования. Предлагаемые

рекомендации сгруппированы по 3 направлениям: готовность школы к приему детей с ООП, индивидуализация и персонализация обучения, совершенствование НПА.

Направление 1. Готовность школы к приему детей с ООП

Проблемы:

60% директоров школ - участников исследования сообщили, что для готовности к обучению детей в условиях инклюзивного образования необходимы материально-технические (МТБ и оснащение) и кадровые ресурсы (специалисты). Повышение квалификации педагогов по проблемам обучения и воспитания детей с ООП в условиях инклюзии считают важным 26,7% респондентов. Наличие методических ресурсов, необходимых для обеспечения инклюзивной практики (учебники, УМК, дидактические пособия для педагогов, адаптированные учебные программы и др.), является актуальным, по мнению 10% руководителей школ.

«Совместная работа с родителями детей с ООП и их психолого-педагогическое сопровождение» (консультирование, организацию школ для родителей, семейных клубов и др.) прозвучали в высказывании только двух респондентов (6%).

Рекомендация 1. Развивать психолого-педагогические компетенции, инклюзивную культуру педагогов, обучающихся, родителей

Рекомендуемые меры:

1.1. Обеспечить готовность всех участников образовательного процесса к принятию философий и принципов инклюзивного образования, проводить работу по профилактике стигмы среди обучающихся, родителей и всех работников школы.

1.2. Усилить количественный и качественный кадровый потенциал, в частности увеличить штат педагогов-ассистентов, организовать обмен опытом, практические мастер-классы для молодых специалистов.

1.3. Развивать партнерство с семьей и обществом, вовлекая родителей в образовательный процесс, повышать толерантность среди родителей в отношении всех детей, включая детей с ООП.

1.4. Способствовать непрерывному профессиональному развитию всех педагогов, связанных с обучением обучающихся с ООП, и обеспечить четкое понимание всеми работниками школы (классными руководителями, педагогами специального образования, педагогами-психологами, педагогами-ассистентами) своих ролей и задач в этой области.

1.5. Обеспечить взаимосвязь и взаимодополняемость содержания педагогического образования и непрерывного профессионального развития педагога. Поддерживать курсы повышения квалификации на базе школы, способствующие коллаборативному и активному развитию педагогов,

отвечающие их потребностям, а также адаптированные к характеристикам конкретной школы.

1.6. Внедрять современный менеджмент в управлении образовательным процессом на основе принципов инклюзивного образования (мониторинг, самооценка, стратегическое планирование, командная работа).

1.7. Расширять взаимодействие школ с организациями всех уровней образования для обеспечения преемственности и непрерывности инклюзивного образования.

1.8. Развивать сотрудничество школ с организациями дополнительного образования в целях обеспечения социализации детей с учетом их особых потребностей и индивидуальных возможностей.

Рекомендация 2. Создать образовательное пространство, максимально комфортное для всех обучающихся

Проблемы:

По данным опроса специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, можно заключить: не прослеживается командная работа специалистов, направленная на реализацию цели психологическо-педагогической поддержки родителей на основе единой организационной модели. Никто из участников исследования не дал положительных ответов о прямом участии родителей в разработке индивидуальных учебных программ для детей с ООП, за исключением одного высказывания о косвенном учете мнений родителей при составлении программы.

По данным интервью, функциональные обязанности социального педагога «размыты», отсутствуют четкие представления об его деятельности; больше времени он уделяет организационным вопросам по оказанию материальной помощи (бесплатное питание, приобретение одежды и др.), при этом не располагает достаточным временем и не имеет профессиональных знаний (единицы имеют специальное образование по профилю, соответствующее занимаемой должности) для проведения индивидуальной работы с детьми, тренинговых занятий, направленных на снижение уровня агрессивности; осуществление профилактической работы по предупреждению школьной и социальной дезадаптации, девиантного поведения и другой диагностическо-профилактической работы с детьми.

Рекомендуемые меры:

2.1. Создать безбарьерную архитектурную среду и доступность объектов через материально-техническое оснащение (школьное оборудование, кабинеты, столовая, санитарно-гигиенические комнаты, библиотека, спортзал и др.).

2.2. Широко внедрять в образовательный процесс эргономические подходы, предполагающие полную приспособленность учебно-предметной среды, средств обучения к совместной деятельности субъектов педагогического процесса (зоны для подвижных игр и отдыха, многофункциональные и трансформируемые помещения и др.).

2.3. Оказывать системную методическую поддержку педагогам по составлению программ психолого-педагогического сопровождения и адаптации учебных программ в соответствии с индивидуальными потребностями детей.

2.4. Установить сотрудничество с органами социальной защиты, отделами по работе с несовершеннолетними, другими организациями и объединениями в интересах решения социальных проблем детей и по защите их прав.

2.5. Разработать и реализовать комплексную программу работы социального педагога с «семьей группы риска», «индивидуального маршрута социально-педагогической поддержки» для конкретной семьи.

2.6. Определить границы, критерии оценки, функции социального педагога.

Направление 2. Индивидуализация и персонализация обучения

Рекомендация 3. Обеспечение гибких и эффективных образовательных программ

Проблемы:

Несмотря на положительный ответ респондентов о наличии адаптированных учебных программ и индивидуальных учебных планов (ИУП), анализ данных интервью показывает затруднения школьных коллективов в разработке подобного рода документов. Более 50% респондентов степень соответствия ИУП особым образовательным потребностям детей считают средней, дают низкую оценку 20% участников исследования.

Высказывания более половины участников исследования (57%) не дают прямого ответа на вопрос «Каким образом Вы проводите мониторинг развития обучающихся с ООП?», что свидетельствует о недостаточном понимании содержания вопросов мониторинга и комплексной поддержки в обучении детей с ООП, а также неопределенности показателей оценки уровня развития детей.

По результатам наблюдения уроков, выявлена слабая вовлеченность отдельных учеников в учебный процесс. Так, на 30% посещенных уроках большинство детей не проявили активность и не приняли участие в коллективной работе в классе. Такие приемы, как объяснение и обсуждение четких критериев оценивания работ, обратная связь, самооценка обучающихся, оценка работ одноклассников, не были задействованы на большинстве уроков.

Рекомендуемые меры:

3.1. Содействовать созданию условий для личностного, интеллектуального, социального развития детей на каждом возрастном этапе.

3.2. Создать условия для формирования позитивной мотивации обучения через оказание психолого-педагогической поддержки педагогам, родителям в реализации ими индивидуального и личностного подхода к ребенку;

3.3. Обеспечить соответствие содержания учебных программ, учебно-методических пособий возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся.

3.4. Применять в практике школы принципы универсального дизайна обучения, обеспечивающего доступность образовательной среды, удовлетворяющей всех детей: равенство и гибкость в использовании, простота, понятность, безопасность, удобство.

3.5. Планировать и реализовывать на практике вовлечение обучающихся в постановку цели урока и совместное определение критериев успеха, что позволит сделать процесс обучения личностно-значимым, обеспечить высокий уровень мотивации обучающихся.

3.6. Применять разнообразные формы и приемы обучения, направленные на развитие максимальных возможностей и способностей детей с учетом их состояния здоровья, возраста и уровня развития (отбор учебного материала с учетом уровня усвоения знаний обучающимися, индивидуальный подход и др.).

3.7. Усилить направленность учебных материалов на развитие индивидуальных способностей детей через разработку дифференцированных заданий на основе диагностики.

3.8. Оказывать дифференцированную помощь обучающимся, испытывающим затруднения в учебной деятельности.

3.9. Формировать мотивацию обучающихся к здоровому образу жизни, способности к самовоспитанию, саморазвитию, самосовершенствованию и профессиональному самоопределению.

3.10. Проводить регулярный мониторинг качества знаний, фиксирование прогресса наблюдаемых обучающихся с разными потребностями и уровнем саморегуляции в рамках одного класса.

Рекомендация 4. Помощь каждому ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации

Проблемы:

Порядка 40% учителей-предметников при формировании навыков детей не учитывают максимальные возможности и способности детей с учетом их состояния здоровья, возраста и уровня развития. 45,8% учителей на своих уроках не продемонстрировали объективное и аргументированное оценивание.

Рекомендуемые меры:

4.1. Специалистам службы психолого-педагогического сопровождения провести первичную диагностику уровня образовательных возможностей каждого вновь прибывшего ребенка, обсудить результаты и выработать индивидуальный маршрут развития на определенный период, опираясь на потенциал ребенка; разработать рекомендации для всех участников УВП (учителям-предметникам, преподавателям дополнительного образования, родителям, детям).

4.2. В системе мониторингового контроля отслеживать уровень учебных и других достижений обучающихся, при необходимости корректировать индивидуальные маршруты их развития.

4.3. Вовлекать обучающихся в процесс постановки целей обучения и совместное определение критериев оценивания.

4.4. Планировать учебные задания, ориентированные на развитие индивидуальных способностей обучающихся, использование ресурсов, предусматривающих дифференциацию обучения.

4.5. Рассмотреть вопросы профориентационной работы и социализации выпускников с ООП, вовлечения в этот процесс различных специалистов и родителей, корректировать профессиональные планы подростков с ООП в соответствии с их возможностями на протяжении всего периода профориентации.

Направление 3. Совершенствование НПА инклюзивного образования

Рекомендация 6. Внести изменения в нормативные правовые документы РК, регламентирующие деятельность школьной службы психолого-педагогического сопровождения

Проблемы:

В настоящее время в Казахстане отсутствует единый механизм психолого-педагогического сопровождения обучающихся на всех уровнях образования. Отсутствует единое положение о деятельности школьной службы психолого-педагогического сопровождения. В действующем приказе № 725 от 29 декабря 2016 года «О Положении психолого-педагогических консилиумах в организациях образования» излагаются организационные основы деятельности школьного психолого-педагогического консилиума, основанные на медицинской модели инвалидности, в основе которой состояние здоровья ребенка рассматривается в качестве проблемы, дефекта, которую необходимо скорректировать.

Специалисты СППС в первую очередь оказывают психолого-педагогическое сопровождение и коррекционную поддержку детям с ограниченными возможностями, обучающимся в специальных классах. В данных классах для обучающихся с выраженными нарушениями созданы специальные условия: ограниченное количество детей, специальная программа, занятия по коррекции нарушений (задержка психического нарушения, нарушения слуха, зрения). При этом размещение специальных классов в отдельных блоках школы (на отдельных этажах), отдельное расписание, отдельный штат, присвоение данным классам определённого литеры, обязательная коррекционная поддержка и психолого-педагогическое сопровождение усиливают процесс сегрегации детей с ограниченными возможностями от остальных детей.

В школах страны не накоплен опыт профориентационной работы для детей с ООП. Возникает необходимость рассмотрения вопросов организации профориентационной работы и социализации выпускников с ООП, вовлечения в этот процесс различных специалистов и родителей, корректировать профессиональные планы подростков с ООП в соответствии с их возможностями на протяжении всего периода профориентации.

Рекомендуемые меры:

6.1. Внести изменения в Типовые штаты организаций образования, утверждённые Постановлением Правительства Республики Казахстан от 30 января 2008 года № 77 «Об утверждении Типовых штатов работников государственных организаций образования и перечня должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.06.2020 г.) в части введения штатных единиц специальных педагогов в основное штатное расписание организаций образования, а не при необходимости (действующая редакция ПП РК № 77, п. 29).

6.2. Разработать единые требования для специалистов психолого-педагогического сопровождения.

6.3. Унифицировать и сократить количество документаций специалистов службы психолого-педагогического сопровождения.

6.4. Утвердить оптимальные нормы количества детей на одного специалиста (педагог-психолог, учитель-логопед и др.).

6.5. Проводить научные исследования с целью совершенствования содержания НПА, разработки методологии и методики определения особых образовательных потребностей, определения уровней оказания педагогической поддержки обучающихся с ООП.

Рекомендация 7. Обновить программы подготовки и повышения квалификации учителей в области инклюзивного образования

Проблемы:

Анализ факторов, оказывающих влияние на качество образования детей с ООП, изучение мнения всех участников образовательного процесса позволяют сделать вывод о том, что ведущим фактором развития инклюзивного образования является высокий уровень готовности педагогического коллектива к работе с такими детьми. 80% учителей школ, участвовавших в опросе, сообщили, что они имеют минимальные специальные знания для преподавания детям с ООП, 20% - об отсутствии у них специальных знаний. Ни один респондент не выразил мнение о том, что его специальных знаний достаточно для работы с детьми с ООП. Это свидетельствует о необходимости усиления профессионального развития педагогов для того, чтобы уметь реагировать на разные образовательные потребности обучающихся. В международном исследовании PISA-2018 доля казахстанских директоров школ, отметивших, что педагоги не удовлетворяют потребности детей (61%), в 2 раза выше среднего показателя по странам ОЭСР.

Обучение детей с ООП входит в топ-3 необходимых областей профессионального развития в странах ОЭСР. Так, по данным TALIS-2018, по странам ОЭСР 22% педагогов сообщили о высокой потребности обучения в области работы с детьми с ООП.

По данным интервью с директорами школ, всего 4 респондента (или 13% от общего числа участников опроса) сообщили, что за последние 3 года прошли курсы по инклюзивному образованию от 70% до 95% педагогов. О том,

что курсовую подготовку прошли немного педагогов (до 16%), высказались 8 участников опроса (или 27%). Зафиксировано по 9 высказываний о том, что за 3-летний период курсы по инклюзивному образованию прошли 20-35% и 40-63% педагогов от их общего числа в школе. Вместе с тем респонденты высказались о том, что содержание курсов по работе с детьми с ООП не в полной мере удовлетворяют их потребности, по большей части они нуждаются в практических занятиях, тренингах и мастер-классах.

Рекомендуемые меры:

7.1. Предусмотреть модуль по работе с детьми с ООП в программах подготовки будущих учителей в педагогических вузах.

7.2. Продолжить формирование нового набора компетенций педагогов через курсы повышения квалификации (IT-компетенции, инклюзия), трансляция лучших практик педагогов на межрегиональном и республиканском уровнях.

7.3. Осуществлять повышение квалификации педагогов для работы в условиях инклюзивного образования на основе принципа универсального дизайна обучения (умение применять дифференцированные задания, адаптировать учебные программы, организовать необходимую поддержку детям с ООП).

7.4. Разработать правила сертификации педагогов-ассистентов и программы сертификационных курсов (учет психолого-педагогических особенностей и потребностей детей, умение правильно организовать дифференцированную помощь, знание шрифта Брайля для детей с нарушением зрения, знание дактилологии для детей с нарушением слуха, знание специальных технологий для детей с аутизмом и др.).

7.5. Развивать методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса, разрабатывать рекомендации по применению индивидуальных образовательных траекторий, индивидуальных учебных планов и адаптации.

7.6. Улучшить педагогическую интеграцию с ИКТ: создание сообщества учителей для распространения новых навыков и педагогических методов, организация обмена опытом преподавания в инклюзивной среде.

Рекомендация 8. Совершенствовать менеджмент инклюзивного образования

Проблема:

В стране отсутствует организация (структура), осуществляющая мониторинг качества развития инклюзивного образования. Необходимо определение организации на республиканском уровне, основной задачей которого является мониторинг развития инклюзивных процессов в системе дошкольного, общего среднего, технического и профессионального, высшего и послевузовского образования.

Рекомендуемые меры:

8.1. Разработать Межведомственный план поддержки лиц с ООП (МОН РК, МЗ РК, МТСЗН РК, МКС РК и др.);

8.2. Совершенствовать механизмы раннего выявления через расширение сети ПМПК, нормативное регулирование взаимодействия ПМПК с организациями здравоохранения.

8.3. Разработать концепцию разноуровневого психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

8.4. Разработать Дорожную карту ранней профориентации и трудовой подготовки обучающихся.

8.5. Развивать волонтерскую деятельность (мастер-классы, благотворительные акции, профориентационный марафон «Профессии будущего» для обучающихся с ООП, организация совместной проектной деятельности и др.).

Модель психолого-педагогического сопровождения

Психолого-педагогические условия в условиях инклюзивного образования должны обеспечивать:

- преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по уровням образования;

- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенности перехода из младшего школьного возраста в подростковый;

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности;

- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни; дифференциация и индивидуализация обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка детей с ООП; обеспечение осознанного и ответственного профессионального самоопределения; формирование коммуникативных навыков и др.);

- диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень школы);

- вариативность видов психологического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

Целью психологического сопровождения является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся и обеспечивающей психолого-педагогические условия для успешного обучения, охраны здоровья и развития личности обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса.

Задачи психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса:

- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в организациях образования;

- мониторинг психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его развития в процессе школьного обучения; содействие индивидуализации образовательного маршрута;

- содействие реализации (выполнению) требований ГОСО к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися учебной программы;

- разработка и внедрение программ, направленных на преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье и профилактику асоциальных явлений (социального сиротства, насилия в семье и др.), трудностей в адаптации, обучении и воспитании, нарушений в поведении, задержек и отклонений в развитии обучающихся, воспитанников;

- содействие формированию у обучающихся универсальных учебных навыков, способствующих их саморазвитию и самосовершенствованию, обеспечивающих социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений;

- содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, а также формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

Построение эффективной системы психолого-педагогического сопровождения позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды школы, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в специальные организации образования.

Основное внимание в деятельности служб психолого-педагогического сопровождения (далее – СППС) уделяется процессу, который школы и педагоги могут использовать для выявления и удовлетворения особых образовательных потребностей отдельных обучающихся пропорционально влиянию этих потребностей на их обучение и социализацию. Процесс переходит от простых мероприятий, проводимых в классе, к специальным педагогическим и психологическим и индивидуальным мероприятиям.

Непрерывная поддержка, описанная в данном здесь, включает в себя модель поэтапного решения проблем оценки и вмешательства в школах, состоящую из трех отдельных школьных процессов, которые изложены ниже.

Поддержка в классе - это процесс вмешательства, координируемый классным руководителем и осуществляемый в классе.

Внешкольная поддержка (индивидуальная поддержка) - специальные услуги для отдельных детей (например, с нарушениями зрения, эмоционально-волевыми расстройствами и др.), осуществляемая в вне школы (специальные школы, КППК, реабилитационные центры, психологические кабинеты и т. д.) Этот уровень поддержки предназначен для детей со сложными и / или

постоянными потребностями, когда их прогресс недостаточен, несмотря на тщательно спланированные действия на предыдущих уровнях.

Модель оценки и вмешательства, описанная здесь, основана на признании того, что особые образовательные потребности возникают в непрерывном диапазоне от легкой до тяжелой степени и от переходной до долгосрочной.

Предлагаемая модель и рекомендации основаны на лучших мировых практиках. Данная модель и ее алгоритм адаптированы к контексту системы образования Республики Казахстан.

Услуги психологической и педагогической поддержки в контексте инклюзивного образования направлены на удовлетворение особых образовательных потребностей всех детей и достижение качественных результатов в области поддержки учителей.

Школьный контекст - удовлетворение потребностей всех обучающихся

Подходы в Школе

У всех обучающихся есть потребности, в том числе потребность чувствовать свою принадлежность, потребность чувствовать себя в безопасности, потребность в общении и в том, чтобы с ними общались, а также потребность в том, чтобы их уважали и ценили. Чтобы удовлетворить эти потребности, педагогам необходимо рассматривать своих учеников не только в рамках своего класса, но и в контексте этики и культуры школы. Поэтому важно помнить, как культура, этика и образовательная среда школы демонстрируют каждому обучающемуся, что его уважают и ценят. То, как школа способствует нравственному, социальному, эмоциональному, культурному, интеллектуальному и физическому развитию всех обучающихся, занимает центральное место в развитии инклюзивного подхода.

В дополнение к их потребностям в обучении в школе следует учитывать сложные физиологические, социальные и эмоциональные потребности, с которыми дети приходят в школу.

Создание позитивной учебной среды в классе

Педагоги регулярно вносят коррективы в свои классы, чтобы обеспечить наилучшие результаты обучения для учащихся. Для них характерны изменения в расстановке классов, занятиях и инструкциях по выполнению задач. Чтобы обеспечить качественное образование, отвечающее потребностям всех учащихся, педагогам необходимо знать универсальные методы организации, преподавания и обучения. Поэтому педагоги задумываются об аспектах учебной среды, которые, возможно, потребуются изменить, чтобы улучшить обучение учащихся.

Разница

Педагоги работают с обучающимися с различным личным опытом, способностями и потребностями, темпом и уровнем обучения. Потребности

большинства обучающихся могут быть удовлетворены путем дифференциации подходов к обучению для этого класса.

Дифференциация заключается в выборе стратегий обучения в классе, подходов, ожидаемых результатов и стилей обучения в соответствии с потребностями, способностями и опытом. Другими словами, разные методы и подходы к преподаванию работают с разными обучающимися.

Обучающиеся, которым требуется индивидуальный подход

Некоторые дети имеют особые или индивидуальные особые образовательные потребности. Удовлетворяя эти потребности обучающихся, педагоги рассматривают альтернативные стратегии в классе и обеспечивают индивидуальное обучение.

Некоторые обучающиеся, имеющие особые образовательные потребности, в дополнение к классной поддержке, нуждаются в поддержке других специалистов СППС, педагогов-ассистентов или внешкольных специалистов (тифлопедагог, сурдопедагог, клинический психолог и т. д.) (Рисунок 54).

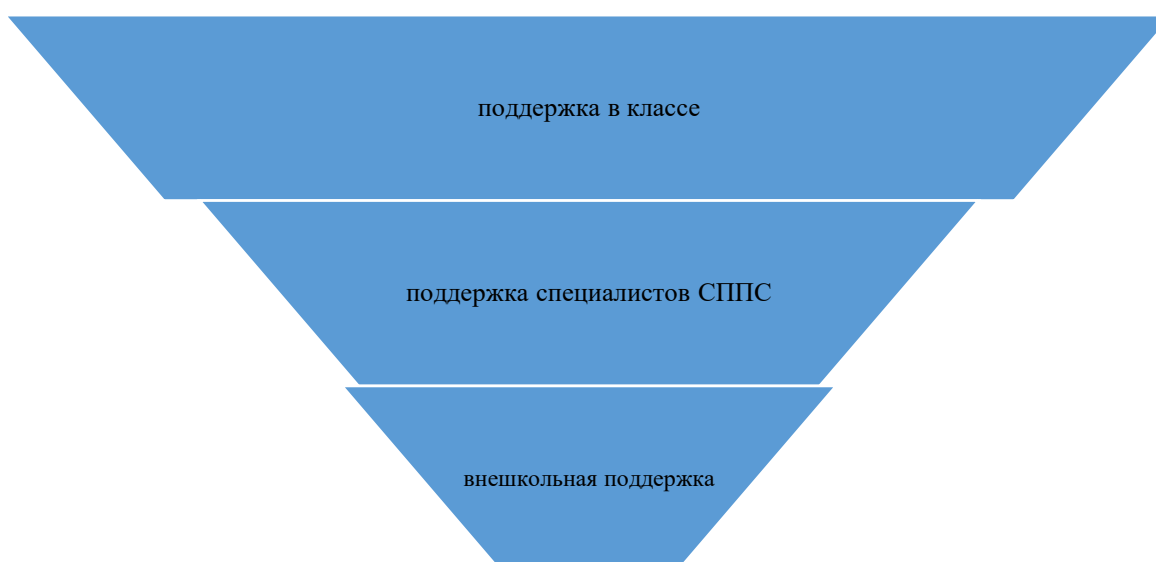


Рисунок 54. Небольшой доле (%) обучающихся требуется индивидуальный подход в соответствии с их потребностями со стороны классного руководителя, специалистов КППК и внешних специалистов

Обоснование модели ППС: поддержка потребностей детей с особыми образовательными потребностями следует рассматривать с точки зрения модели, поэтому оказываемая поддержка будет основана на модели (Таблица 3).

Таблица 3. Потребности детей с особыми образовательными потребностями

Более умеренные потребности	Более сложные потребности
Поддержка в классе для умеренных и/или временных потребностей	Индивидуальная поддержка для более сложных и/или постоянных потребностей

Термин «поддержка» в настоящей методической рекомендации относится как к оценке, так и к вмешательству. Основное внимание уделяется определению действий, которые можно предпринять, чтобы изменить ситуацию к лучшему для ученика/учеников. Эти действия определяются с использованием подхода к решению проблем. Постепенно более систематический процесс намечается в зависимости от того, где ученикам нужна линия в службе поддержки с точки зрения интенсивности и продолжительности. Однако одни и те же тематические вопросы должны направлять процесс мышления и действий на каждом уровне поддержки (Рисунок 55).



Рисунок 55. Диаграмма демонстрирует, как интенсивность поддержки коррелирует с интенсивностью распределения ресурсов

Таким образом, этот процесс решения проблем заключается в проведении оценки и анализа.

Модель поддержки

ПОДДЕРЖКА В КЛАССЕ

Поддержка в классе является наиболее распространенной и, как правило, первой реакцией на возникающие потребности. Это ответ для обучающихся, у которых есть особые или индивидуальные образовательные потребности и которым требуются подходы к обучению и/или поведению, которые дополняют или отличаются от тех, которые требуются другим детям в их классе.

Решение проблем на этом уровне обычно начинается, когда у родителей или учителей возникают проблемы с отдельным учеником. Учитель и родители обсуждают природу проблемы и рассматривают стратегии, которые могут быть эффективными. Поддержка в классе включает в себя простые, неформальные подходы к решению проблем, обычно используемые классными руководителями для поддержки возникающих потребностей.

ШКОЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА

В некоторых случаях мероприятий на уровне поддержки в классе недостаточно для полного удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся. Поэтому может потребоваться поддержка школы. На этом этапе классному руководителю необходимо привлечь специалистов СППС к процессу решения проблем, и это предполагает более систематический сбор информации, разработку и мониторинг Плана поддержки школы или индивидуальных программ обучения учеников.

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА (ИНДИВИДУАЛЬНАЯ)

Если особые образовательные потребности учащихся являются серьезными и/или постоянными, им может потребоваться интенсивная поддержка. Внешкольная поддержка (индивидуальная поддержка), как правило, вовлекает персонал, не входящий в школьную команду, в процесс решения проблем, оценки и вмешательства. Однако информация, полученная в ходе работы по поддержке в классе и школе, послужит отправной точкой для решения проблем на этом уровне. Поддержка в классе и поддержка в школе по-прежнему будут важным элементом его/ее индивидуального плана обучения.

В то время как первоначальные потребности большинства обучающихся должны удовлетворяться с помощью мероприятий, проводимых в классе, небольшое число детей может прийти в школу с трудностями, которые являются более значительными или которые сразу же признаются. В таких случаях, возможно, более целесообразно начать с Плана поддержки школы или Плана поддержки вне школы. Большинство этих учеников - новички в школе. Однако это может также применяться к некоторым ученикам после мероприятия, которое существенно влияет на них в школе (Рисунок 56).

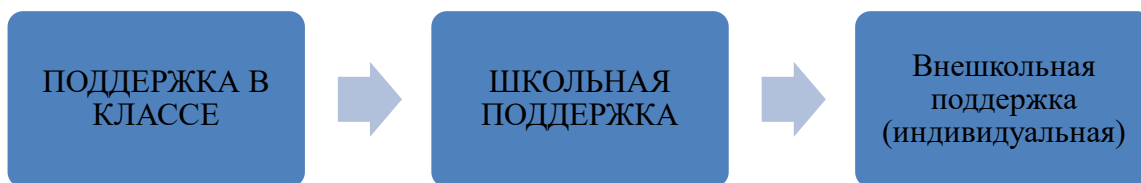


Рисунок 56. Школы будут организовывать использование ресурсов в зависимости от уровня потребностей

Таблица 4. Роль психологов в поддержке

<p>Роль психологов в поддержке Школьные психологи помогают школам разработать общешкольные подходы, а также стратегии, подходящие для отдельных классов / групп учащихся. Они, как правило, участвуют в консультационных мероприятиях для обучающихся, которые получают поддержку в классе/школе, и в большей степени участвуют в непосредственной работе с учащимися, родителями и учителями учащихся, которые получают внешкольную поддержку.</p>	<p>Организация ресурсов для непрерывного удовлетворения потребностей Удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся с ООП во многом зависит от организации школьных ресурсов. Непрерывность поддержки зависит от организации ресурсов, выделяемых школе для обучающихся с ООП.</p>
--	--

Непрерывность процесса поддержки

Каждый уровень поддержки следует рассматривать как процесс решения проблем, который включает в себя следующее

Процесс

A Отправная Точка

B Сбор и оценка информации

C Планирование и вмешательство

D Обзор

Роли и обязанности. Тематическое исследование

ПОДДЕРЖКА В КЛАССЕ

Поддержка в классе включает в себя процесс решения проблем, который фокусируется на выявлении и удовлетворении особых образовательных потребностей отдельных обучающихся, которым требуются подходы к обучению и/или поведению в классе, которые дополняют или отличаются от тех, которые требуются другим детям. Классный руководитель несет ответственность за мероприятия на этом уровне.

Процесс

A Отправная Точка

Отправной точкой для процесса поддержки в классе является момент, когда учитель, родитель или другой специалист выражает озабоченность по поводу ученика в школе. Любые признаки того, что у ученика могут быть дополнительные или особые образовательные потребности, должны быть изучены и рассмотрены. Проблемы могут быть связаны с обучением и /или социальными, эмоциональными и поведенческими трудностями, которые могут повлиять на способность учащихся прогрессировать с той же скоростью, что и их сверстники. Эти трудности также могут быть выявлены классным руководителем с помощью наблюдения, проверки в классе и/или процедуры оценки. Иногда родители обращаются к классному руководителю с озабоченностью по поводу успеваемости своего ребенка. Независимо от источника беспокойства может быть полезно рассмотреть следующие вопросы, прежде чем принимать решение о начале процесса поддержки в классе:

- Соответствуют ли навыки и поведение ученика диапазону, который считается типичным для его/ее возрастной группы?

- В какой степени какие-либо пробелы в навыках и поведении влияют на обучение и социализацию ученика?

- Как ученик реагирует на простые вмешательства (корректировка стиля преподавания, дифференциация), которые уже существуют?

Как было уже отмечено, учителя преподают по-разному, чтобы удовлетворить широкий спектр потребностей в своем классе.

Например, они могут иногда использовать визуальные подходы, чтобы помочь тем, кому трудно слушать, или использовать групповую работу, чтобы помочь тем, которые лучше всего учатся, наблюдая за другими или работая с ними. На основе ответов на вышеуказанные вопросы учитель может решить, что некоторых изменений в стиле преподавания и дифференциации в условиях класса может быть достаточно для удовлетворения потребностей обучающихся. В качестве альтернативы может быть принято решение о начале процесса поддержки в классе (Рисунок 57).



Рис. 57.

В Сбор и оценка информации

Педагогу необходимо будет собрать информацию, чтобы провести первоначальную оценку дополнительных или специальных образовательных потребностей учащихся, включая сильные стороны и особые таланты, которыми может обладать ученик. Эта информация будет использована для информирования о планировании.

Учителя могут собирать следующие типы информации на этом этапе процесса поддержки в классе:

В КЛАССЕ

Контроль учебной среды

Образцы работ

Мониторинг обучения и поведения детей

Результаты тестов или скрининга

ОТ УЧЕНИКА

Личный опыт/восприятие любых трудностей (в соответствии с возрастом)

Комментарии к дополнительным действиям / стратегиям, которые могут и помогут им в данный момент.

ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Информация о здоровье и развитии учащихся

Факторы, которые могут способствовать возникновению каких-либо трудностей

Информация об обучении и поведении учащихся в школе и дома

Сведения о том, что, по их мнению, может помочь

ИЗ ДРУГИХ ИСТОЧНИКОВ

Информация из других школ, дошкольных организаций и программ, в которых приняли участие.

Информация, доступная в школе из медицинских или социальных служб.

Этот контрольный список может помочь учителям собрать необходимую информацию об отдельном ученике для оказания поддержки в классе.

С Планирование и поддержка

После первоначальной оценки потребностей учеников учитель встретится с родителями учеников. Будет составлен простой план, в котором будут изложены дополнительные образовательные потребности учащихся и действия, включая индивидуальные подходы к обучению и управлению, которые будут предприняты для удовлетворения потребностей учащихся. План может также включать действия на дому, которые должны быть предприняты родителями учащихся для поддержки развития их детей.

Такие встречи с родителями могут быть неофициальными, могут проводиться в рамках уже существующих структур, таких как родительские собрания учителей, или могут быть дополнительными к ним.

Все занятия в классе, такие как групповые занятия или работа в небольших группах, могут включать в себя все конкретные стратегии управления классом, в которых используются индивидуальные методы обучения или индивидуальные учебные программы с упором на индивидуальные потребности обучающегося.

План поддержки в классе должен включать дату проверки. Это может быть в конце учебной четверти/полугодия. Например, сроки проведения обзора должны учитывать характер предлагаемых мероприятий, время, необходимое для их осуществления, и период, по истечении которого можно было бы разумно ожидать, что произойдет положительное изменение.

Для классного руководителя основными компонентами на этом уровне, по сути, являются информирование родителей и директора о проблемах, связанных с учеником.

Разработка индивидуального подхода к обучению и/или поведению, который может включать адаптацию среды обучения и/или дальнейшую дифференциацию учебной программы.

Разработка индивидуальных методик обучения, направленных на дальнейший анализ образовательных программ или адаптацию к образовательной среде.

Отслеживайте ответы учеников с течением времени и предоставляйте простые письменные отчеты о деятельности учеников и родителей (например, план поддержки в классе).

D Процесс контроля

Контроль мероприятий по поддержке должен быть сосредоточен на:

- ✓ реакции учащихся на учебные/поведенческие вмешательства;
- ✓ прогрессе, достигнутом учеником;
- ✓ эффективности принятых мер;
- ✓ следующих рекомендуемых мерах.

Результаты процесса контроля могут быть следующими:

ПОДДЕРЖКА УЧЕНИКА В КЛАССЕ ДОЛЖНА ПРОДОЛЖИТЬСЯ

Если родитель или учитель заметят прогресс в достижении учеником учебных целей, может быть принято решение продолжить реализацию этого плана. Затем следует согласовать время дальнейшего мониторинга, чтобы гарантировать сохранение достигнутого прогресса.

Однако, если родители и учитель сочтут, что прогресс учащихся в достижении поставленных целей меньше, чем ожидалось, необходимо будет рассмотреть причины этого. Пересмотренные цели и корректировки опробованных стратегий могут быть согласованы, и при необходимости будет составлен новый План поддержки в классе. Затем следует согласовать дату дальнейшего рассмотрения.

УЧЕНИКУ БОЛЬШЕ НЕ ТРЕБУЕТСЯ ПЛАН ПОДДЕРЖКИ В КЛАССЕ

Если прогресс остается удовлетворительным после ряда проверок со стороны учителя и родителей, дополнительные планы поддержки в классе могут не потребоваться. Нет необходимости продолжать использовать Стратегии, которые были полезны для ребенка.

НАЧАТА ПОДДЕРЖКА ШКОЛ

Если после рассмотрения и внесения изменений в План поддержки в классе будет решено, что ученик не добивается достаточного прогресса, может быть принято решение о начале процесса поддержки в школе.

Роли и обязанности

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ

Классный руководитель связывается с родителями по поводу решения начать процесс поддержки в классе. Хорошая практика предполагает, что классный руководитель, как правило, будет выступать в качестве координатора на протяжении всего процесса решения проблем в консультации с учеником и его родителями. Классный руководитель также может обратиться за советом к специалистам СППС в школе и проинформировать директора о ситуации. Он

должен вести учет соответствующей информации, которая будет использоваться, если более подробное решение проблем потребуется на уровне школьной поддержки.

ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЕЙ

Роль специалиста СППС заключается в предоставлении классному руководителю консультаций и ресурсов, которые помогут ему в процессе оценки и в разработке классных и внеклассных мероприятий.

ДИРЕКТОР

Роль директора заключается в обеспечении того, чтобы процесс поддержки в классе осуществлялся в соответствии с политикой школы в отношении особых образовательных потребностей детей.

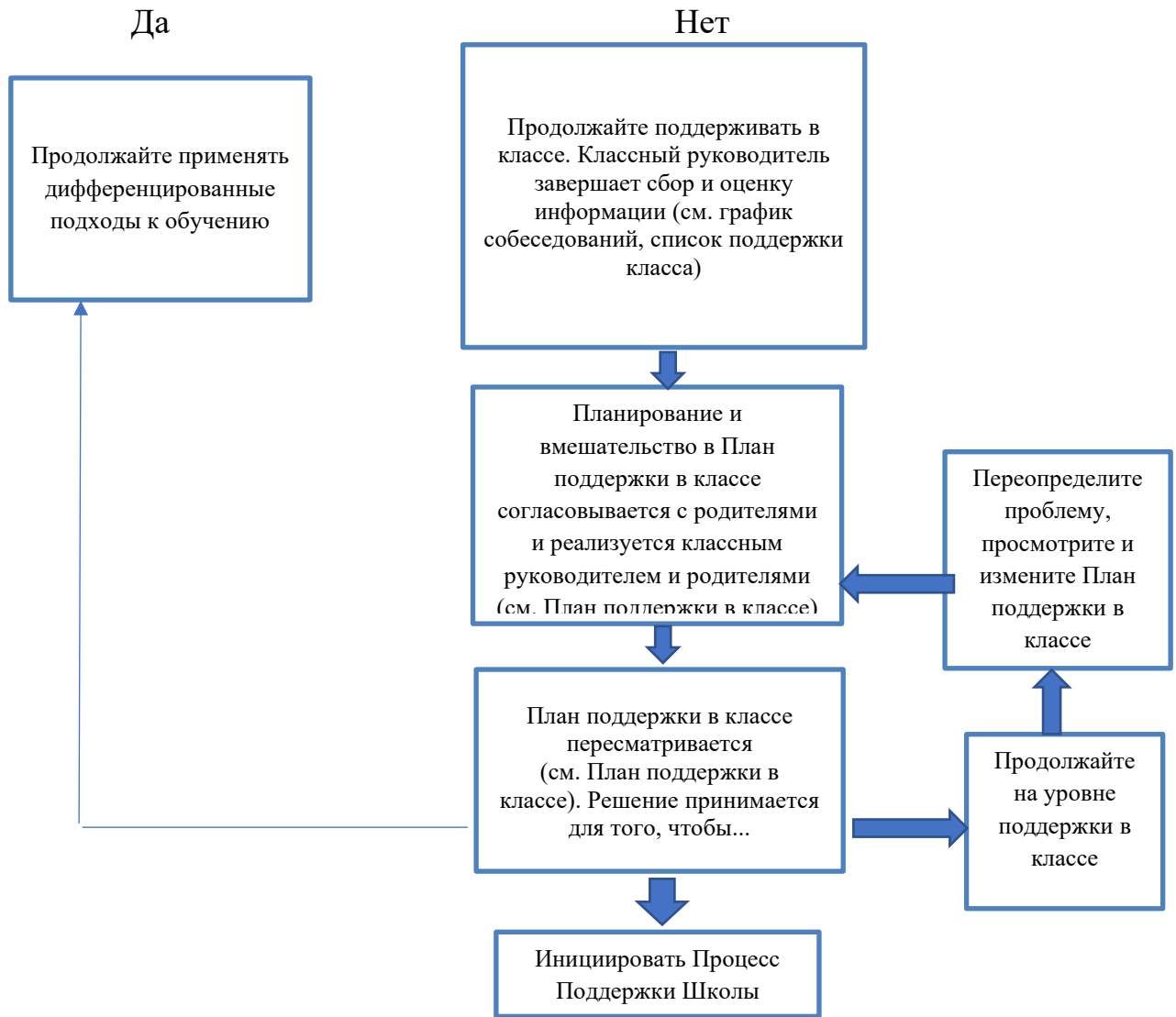
ДРУГИЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ

Дополнительно могут быть задействованы педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, приглашенные педагоги и другие специалисты, которые предоставляют необходимые методы воздействия на детей с врожденными трудностями.

Кроме того, разработка общешкольной политики, практики и инициатив для поддержки всех обучающихся с особыми потребностями в партнерстве со специальными школами, КППК, персоналом ПМПК и другими внешними учреждениями может поддержать деятельность на этом этапе (Рисунок 58).

Отправная точка
Озабоченность выражается родителем/учителем или другими специалистами

Можно ли решить проблемы с помощью подходов к обучению в целом классе и дифференциации классов?



В то время как первоначальные потребности большинства учащихся должны удовлетворяться с помощью мероприятий, проводимых в классах, небольшое число учащихся может прийти в школу с трудностями, которые являются более значительными или которые сразу же признаются. В таких случаях, возможно, более целесообразно начать с Плана поддержки школы или Плана внешкольной поддержки. Большинство учеников, к которым это относится, будут новичками в школе. Однако это может также применяться к некоторым ученикам после события, которое существенно влияет на них в школе.

Рис. 58. Процесс поддержки в классе

Поддержка в Классе ДОКУМЕНТАЦИЯ

Материалы изучения личности ребенка могут помочь при сопровождении и разработке документов (Таблица 5).

Таблица 5. Пример материалов изучения личности ребенка для оказания поддержки в классе

Основная информация	Проверка да/нет	Комментарии
Консультирование с родителями		До школы посещал логопеда и сурдопедагога. Срок неизвестен
Информация из предыдущей школы есть или нет / собрана из дошкольного учреждения		нет
Слух		Были трудности. Поздно начал говорить. Наблюдается в больнице
Зрение		Хорошо. Родители или учителя не жалуются
Медицинские Потребности		Нет
Заполнен контрольный список основных потребностей		Нет
Оценка результатов обучения - скрининг		Хороший результат
Наблюдение за стилем обучения/подходом к обучению		Плохо слушает. Мне кажется, наблюдает и копирует других. Не вносит свою лепту в занятия. Неправильно понимает задания, не просит учителя объяснить.
Наблюдение за поведением		Мало общается с другими, но выглядит счастливым
Интервью с учеником		Сказал маме, что нравится урок физкультуры
Дифференцированная аудиторная работа		Используются визуальные подсказки, индивидуальные инструкции
Адаптированная среда обучения		Пересадили на первую парту
Адаптированные условия во дворе/школе		Нет
Неформальное консультирование родителей без запроса информации у логопедов и других специалистов		Родители должны запросить информацию у логопеда и дефектолога
Необходимые действия		План Поддержки в Классе
Согласованные действия с родителями и соответствующими специалистами		Согласован план поддержки в классе

Таблица 6. План поддержки в классе (образец)

НАШИ ОПАСЕНИЯ ЗАКЛЮЧАЮТСЯ В СЛЕДУЮЩЕМ: Ученику (имя) трудно следовать указаниям - Ученик (имя) неохотно говорит в классе	ДАТА И КОММЕНТАРИИ
<p>МЫ ДУМАЕМ, ЧТО ЭТО МОЖЕТ ПРОИЗОЙТИ, ПОТОМУ ЧТО Ученик (имя) не понимает кое-чего из того, что говорит учитель Ученик (имя) не понимает, что учитель говорит с ним так же, как и с остальными членами группы</p>	
<p>НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ, КОТОРЫЕ МОГУТ СРАБОТАТЬ, ТАКОВЫ -Говоря медленно, называя имя, используя визуальные подсказки -Использование домашнего школьного альбома с фотографиями для стимулирования обсуждения и понимания вопросов и категорий слов, например, где...?, что мы делаем с..?, одеждой, школьными вещами и т. д. Ученику (имя) нужно подготовить новость, которую он будет рассказывать классу во время новостей каждое утро понедельника (с родителями, по дороге в школу).</p>	<p>Ученик (имя) стал увереннее в себе и хорошо участвует в дискуссиях в классе. Ученику (имя) понравился альбом для вырезок, и он любит рассказывать свои новости.</p>
<p>КОГДА МЫ УЗНАЕМ, ЧТО СИТУАЦИЯ УЛУЧШИЛАСЬ? Ученик (имя) большую часть времени следует обычным указаниям в классе, не повторяясь. Ученик (имя) каждый день или когда угодно вносит одну новость в обсуждения в классе по подсказке учителя.</p>	<p>Ученику (имя) все еще нужно индивидуальное руководство.</p>
<p>МЫ РАССМОТРИМ (дату, время и организатора) Г-жа Шоу планирует провести обзор</p>	

Подпись: Учитель _____

Родители _____

Ученик (Имя) рад, что находится в классе. Педагог сообщает, что доволен прогрессом ученика (Имя) и чувствуют, что его трудности разрешатся. Логопед предоставил отчет по логопедии и языковой терапии. Он отметил легкие трудности и не рекомендовал терапию, но отметил, что Том может быть перегружен в новых условиях.

Было решено продолжить вышеуказанные мероприятия. Учитель похвалил ученика (Имя) и сказал, что время от времени будет посылать домой записки об его успехах.

Было решено продолжить на уровне поддержки в классе.

ШКОЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА

Поддержка школ включает в себя более интенсивный процесс решения проблем, основанный на собранной информации и мероприятиях, проводимых в рамках поддержки в классе. В то время как классный руководитель сохраняет общую ответственность за обучение учеников, на этом этапе будут задействованы специалисты СППС. Координирующую роль может взять на себя классный руководитель, где это уместно, или один из учителей, оказывающих поддержку. Как правило, он берет на себя ведущую роль в решении проблем и в координации дальнейшей оценки, вмешательства и анализа в консультации с учеником, другими специалистами и родителями.

Процесс

Отправная Точка

Во время рассмотрения Плана поддержки учащихся в классе классный руководитель, директор и родители могут принять решение о начале процесса поддержки школы. Это решение принимается, когда мероприятия, которые дополняют или отличаются от мероприятий, предусмотренных в Планах поддержки в классе, считаются необходимыми для того, чтобы учащийся мог учиться более эффективно. При необходимости к этому решению будут привлечены другие вспомогательные сотрудники школы.

В Сбор и оценка информации

Процесс поддержки школы включает в себя дальнейшую оценку и сбор информации, которая послужит основой для разработки нового Плана поддержки. Будет важно собрать информацию из следующих источников:

ИЗ ШКОЛЫ

Информация, полученная от классного руководителя, включая Контрольный список поддержки в классе, Планы и обзоры Результатов скрининговых тестов или других результатов тестов.

ИЗ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОЦЕНОК может включать любое или все из следующих:

- ✓ Результаты стандартизированных тестов достижений/диагностических оценок/оценок, основанных на критериях.
- ✓ Наблюдение за стилем обучения.
- ✓ Наблюдение за поведением учеников в классе и в неформальной обстановке.

ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Текущая информация о здоровье и развитии учащихся, включая любые медицинские оценки.

Информация об обучении и поведении учащихся в школе и дома и их восприятии.

Факторы, которые могут способствовать любым трудностям и/или отсутствию надлежащего прогресса.

Мнения о дополнительных мерах, которые, по их мнению, могут помочь.
ОТ УЧЕНИКА

Личное восприятие любой трудности (в соответствии с возрастом)

Мнения о том, что в настоящее время помогает

Дополнительные действия, которые, по мнению ученика, могут помочь
ИЗ ДРУГИХ ИСТОЧНИКОВ

С согласия родителей, информацию и консультации от других учреждений, таких как медицинские и социальные службы и т.д.

Реагирование на программы, посещаемые вне школы, например, кружки, дворовые клубы.

С Планирование и вмешательство

После сбора и оценки информации учитель встретится с родителями учеников. Будет составлен План поддержки школы, в котором будет изложен характер трудностей учащихся в обучении, определены конкретные цели в области преподавания, обучения и поведения и установлены сроки для рассмотрения. План должен по большей части осуществляться в обычных условиях в классе и дополняться целенаправленными программами вмешательства на базе школ. Также могут быть включены действия на дому.

План поддержки школы может включать:

Описание обучения учащихся/социальные, эмоциональные и поведенческие сильные стороны и трудности.

Цели, которые должны быть достигнуты в течение определенного периода времени.

Действия по поддержке ученика в достижении этих целей: (в классе и в школе).

Конкретные индивидуальные программы.

Групповая и парная работа (включая, например, парное чтение, системы друзей, программу наставничества).

Необходимые материалы / оборудование.

Персонал, участвующий в реализации каждого аспекта плана.

Дополнительное предоставление и периодичность такой поддержки.

Любые изменения в расписании работы/расписании.

Участие родителей и поддержка на дому, согласованные с родителями.

Медицинская, логопедическая и языковая терапия и т. д.

Механизмы контроля.

Дата рассмотрения.

По сути, уровень поддержки в школе включает в себя все компоненты Уровня поддержки в классе, а также дополнительную поддержку и / или целенаправленное время обучения (например, от преподавателя поддержки обучения / ресурсов).

В зависимости от характера потребностей и контекста школы дополнительное обучение может проводиться в рамках небольшой группы или отдельного человека или в сочетании того и другого либо в классе, либо на основе исключения.

Процесс поддержки школы координируется классом или специальным педагогом / ресурсам и регистрируется с использованием Плана поддержки школы. Учителя, уже знакомые с Индивидуальным планом обучения учащихся из Руководства по поддержке обучения, могут пожелать использовать его в качестве альтернативы.

Два образца пустых Планов поддержки школ включены в Пакет ресурсов. После того, как план будет составлен, он должен стать рабочим документом путем тщательного мониторинга реакции учащихся на предпринятые действия. Это позволит учителям доработать программы и методы и предоставить информацию для процесса обзора. Учителя должны модифицировать и адаптировать мероприятия в зависимости от реакции учащихся и уровня успеваемости.

D Процесс Обзора

Учитель-координатор организует обзорную встречу между учителем/учителями и родителями.

Процесс обзора должен быть сосредоточен на:

Прогресс, достигнутый учеником в достижении целей, изложенных в Плане поддержки школы, а также общий достигнутый прогресс.

В какой степени потребности учащихся удовлетворяются планом.

Эффективность стратегий, изложенных в Плане поддержки школы.

Мнения родителей о прогрессе, достигнутом дома в оказании поддержки ученику способами, согласованными в Плане поддержки школы.

Мнение учащихся о достигнутом прогрессе и о мероприятиях, согласованных в плане.

Дополнительная информация или рекомендации, вытекающие из наблюдения за реакцией учащихся на стратегии обучения и управления, которые могут помочь в планировании будущего.

Согласованные следующие шаги.

Результаты процесса обзора могут быть:

У УЧЕНИКА ПО-ПРЕЖНЕМУ ЕСТЬ ПЛАН ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЫ

Если прогресс учащихся считается удовлетворительным, могут быть согласованы дополнительные целевые показатели и дата рассмотрения.

Однако, если прогресс учащихся в достижении поставленных целей будет меньше, чем ожидалось, необходимо будет рассмотреть причины этого.

Могут быть согласованы пересмотренные целевые показатели и корректировки опробованных стратегий, а также составлен новый План поддержки школ.

Затем следует согласовать дату дальнейшего рассмотрения.

Если после рассмотрения прогресс останется удовлетворительным, может быть принято решение продолжить выполнение плана в целях сохранения достигнутого прогресса с согласованной датой рассмотрения необходимости продолжения.

ВМЕШАТЕЛЬСТВО ДЛЯ УЧЕНИКА - ВОЗВРАЩАЕТСЯ В КЛАСС С ПЛАНом ПОДДЕРЖКИ В КЛАССЕ

Если прогресс остается удовлетворительным, после одного или нескольких обзоров может быть принято решение о том, что ученик больше не нуждается в Плана поддержки школы, и может быть согласован план поддержки в классе.

ИНИЦИИРОВАН ПРОЦЕСС ВНЕШКОЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

Если обзор Плана поддержки школы указывает на то, что трудности учащихся продолжают создавать значительные препятствия для их обучения и/или социализации, то потребности учащихся следует учитывать на внешкольном уровне

Роли и обязанности

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ

Классный руководитель консультируется с специальным педагогом/учителями-предметниками, директором и родителями учеников о начале процесса поддержки школы.

Классный руководитель вносит свой вклад в процесс решения проблем и остается ответственным за работу с учеником в классе, предоставляя/обеспечивая поддержку в классе в соответствии с Планом поддержки школы.

УЧИТЕЛЬ, ВЫСТУПАЮЩИЙ В КАЧЕСТВЕ КООРДИНАТОРА ПЛАНА ПОДДЕРЖКИ ШКОЛЫ

Все участники процесса договариваются о том, кто лучше всего подходит для выполнения этой роли. Затем координирующий учитель берет на себя ведущую роль и продолжает консультироваться со школьным персоналом, учеником и его/ее родителями на протяжении всего процесса. После консультации с родителями учитель-координатор может запросить дополнительную информацию или совет у других специалистов, чтобы дополнить информацию с Уровня поддержки в классе. Он должен продолжать вести учет соответствующей информации, которая послужила бы основой для

более подробного решения проблем, если это потребуется, на уровне внешкольной поддержки. Эту роль может выполнять классный руководитель или педагог-ассистент.

ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЕЙ

Учитель поддержки обучения / ресурсов, как правило, участвует в процессе решения проблем или в оказании дополнительной поддержки ученику. В некоторых школах может быть задействовано несколько специальных педагогов в зависимости от существующей проблемы (например, логопед, дефектолог, тифлопедагог и др.).

ДИРЕКТОР

Получив согласие родителей, директор записывает решение о реализации Плана поддержки школы. Файл должен содержать записи, касающиеся оценки, вмешательства и обзоров (как на уровне поддержки в классе, так и на уровне поддержки в школе).

ДРУГИЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ

Другие специалисты, такие как психологи, логопеды, сурдопедагог, тифлопедагог и т.д. Могут предоставлять консультационные услуги учителям. Они также могут давать рекомендации в отношении надлежащих подходов к оценке и вмешательству для конкретных учеников, не обязательно работая непосредственно с учеником. Согласие родителей следует запрашивать в тех случаях, когда обсуждается личность, названная учеником. Целесообразность участия и доступность соответствующего специалиста должны быть обсуждены с ним в первую очередь.

Консультации по разработке политики, практики и инициатив всей школы в отношении предоставления и разработки интенсивных программ раннего вмешательства для учащихся с аналогичными потребностями также могут быть инициированы и/или поддержаны внешними специалистами и учреждениями.

Внешкольная поддержка

Процесс внешкольной поддержки, как правило, будет включать внешних специалистов и службы поддержки в более детальный процесс решения проблем, чтобы помочь ученику. Данная поддержка применяется к тем ученикам, чьи потребности являются устойчивыми и/или серьезными и сложными, и чей прогресс считается недостаточным, несмотря на тщательно спланированные и проанализированные мероприятия, подробно описанные в планах поддержки в классе и/или поддержки в школе.

Отправная точка

Процесс «Внешкольная поддержка» будет начат, если при рассмотрении Плана поддержки школы будет достигнуто согласие о том, что ученик не добивается достаточного прогресса.

Поскольку этот процесс часто может привести к более навязчивой и индивидуальной оценке и обеспечению ученика, важно тщательно рассмотреть существующую проблему и эффективность вмешательства на сегодняшний день, прежде чем приступить к этому процессу. Могут быть рассмотрены следующие вопросы:

ХАРАКТЕР ОЗАБОЧЕННОСТИ

Есть ли доказательства того, что ученик:

Есть ли потребности, которые создают значительные препятствия для обучения и/или препятствуют развитию социальных отношений?

Не добивается ли он достаточного прогресса, несмотря на уже оказанную запланированную поддержку?

ОЦЕНКА И ВМЕШАТЕЛЬСТВО

Были ли педагогические и/или поведенческие вмешательства:

Основываясь на четких доказательствах оценки?

Хорошо спланировано и предоставлено достаточно времени для работы?

Контрольные списки поддержки в классе и школьной поддержки и планы, ранее заполненные для ученика, должны помочь в рассмотрении этих вопросов.

КОНСУЛЬТАЦИЯ

Родители

Как они относятся к тем вмешательствам, которые были опробованы?

Согласны ли они с инициированием этого процесса?

Ученик

Были ли запрошены мнения учащихся (в соответствии с возрастом/этапом развития)?

Какие меры вмешательства и поддержки предпринимались?

Их восприятие проблемы?

Учителя

Были ли проведены консультации со всеми учителями, работающими с учеником?

Каковы их мнения об эффективности уже оказанных вмешательств и поддержки?

Внешние специалисты

Обращались ли за консультацией к внешним специалистам относительно мероприятий на уровне классной комнаты и школьной поддержки или в связи с началом этого процесса?

В Сбор и оценка информации в рамках процесса «Внешкольная поддержка»

Один учитель обычно берет на себя координирующую роль в планировании на уровне внешкольной поддержки. Координирующим учителем может быть учитель поддержки обучения / ресурсов или классный руководитель ученика.

Учитель-координатор окажет поддержку классному руководителю и любым другим вспомогательным учителям в сборе дополнительной информации для информирования о процессе оценки, в котором могут быть задействованы, при необходимости, внешние специалисты. Этот учитель-координатор будет тесно сотрудничать с учителями учеников и родителями при рассмотрении:

Информация, собранная ранее, и обзоры планов поддержки классов и школ в ответ на предыдущие вмешательства

Информация об участии внешних агентств в областях, где может потребоваться более подробная оценка на основе школьного образования.

После сбора информации учитель-координатор может, с согласия родителей, запросить привлечение соответствующих внешних специалистов (например, тифлопедагог, сурдопедагог клинический психолог, педагог-психолог, психиатр, логопед).

С Планирование и вмешательство

На основе собранной информации составляется Индивидуальный план обучения.

Индивидуальный план обучения должен описывать:

- Характер и степень способностей, навыков и талантов ученика.
- Характер и степень особых образовательных потребностей ученика и то, как эти потребности влияют на его/ее образовательное развитие.
- Нынешний уровень успеваемости ученика.
- Особые образовательные потребности ученика.

Специальное образование и связанные с ним вспомогательные услуги, которые должны предоставляться ученику, с тем чтобы он мог пользоваться преимуществами образования (и соответствующие услуги, которые должны предоставляться ученику, с тем чтобы он мог эффективно перейти от дошкольного образования к образованию в начальной школе), включая:

- Стратегии поддержки прогресса ученика и его включения в учебную среду (поддержка в классе).
- Индивидуальные и/или небольшие групповые/специальные классные мероприятия/программы.
- Конкретные методологии/программы, подлежащие осуществлению.
- Специальное оборудование/материалы и/или поддержка, если это необходимо, для поддержки обучения и доступа к учебной программе.
- Требуется поддержка со стороны специального педагога, если это необходимо.

Цели, которых ученик должен достичь в течение периода, не превышающего 12 месяцев, например:

- Приоритетные потребности учащихся в обучении.

- Долгосрочные и краткосрочные цели, которые необходимо достичь.

Необходимо создать механизмы мониторинга и обзора.

Специалисты, не относящиеся к школе, могут быть вовлечены в работу с учеником напрямую, или они могут выступать в качестве консультантов, поддерживая классного руководителя и специального педагога в реализации плана.

Родители учащихся и учащийся в соответствии с возрастом должны быть вовлечены в разработку, реализацию и пересмотр Индивидуального плана обучения.

Д Процесс контроля

Координирующий учитель должны организовать процесс проверки внешкольной поддержки. Родителям следует предложить принять участие в этом контроле. По мере необходимости следует привлекать внешних специалистов в этой области.

Процесс контроля должен быть сосредоточен на:

Прогресс в достижении целей, поставленных учеником.

Любая новая информация и/или результаты оценки.

Эффективность используемых стратегий/методологий.

Эффективность предоставляемых материалов/оборудования.

Эффективность оказываемой поддержки(индивидуальной, групповой, классной).

Результаты процесса обзора могут быть:

УЧЕНИК ПО-ПРЕЖНЕМУ НУЖДАЕТСЯ ВО ВМЕШАТЕЛЬСТВЕ НА УРОВНЕ ВНЕШКОЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ:

Если успеваемость учащихся была удовлетворительной, может быть составлен обновленный план. Если считается, что план нуждается в корректировке, следует составить новый или адаптированный план. Если после проверки успеваемость учащихся останется удовлетворительной, все заинтересованные стороны могут принять решение о постепенном увеличении периодов между проверками.

УЧЕНИКУ БОЛЬШЕ НЕ ТРЕБУЕТСЯ ВМЕШАТЕЛЬСТВО НА УРОВНЕ ВНЕШКОЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

Если успеваемость учащихся по-прежнему будет удовлетворительной, все заинтересованные стороны могут решить, что ученик больше не нуждается в интенсивной поддержке и сможет справиться с большей частью задач в классе при некоторой дополнительной поддержке.

В этом случае может быть принято решение о том, что потребности учащихся могут быть удовлетворены за счет наличия Плана поддержки школы.

Роли и обязанности

КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ

Классный руководитель вносит свой вклад в оценку и планирование и остается ответственным за работу с учеником в классе и предоставление/обеспечение поддержки в классе.

УЧИТЕЛЬ-КООРДИНАТОР

Как только процесс инициирован, координирующий учитель берет на себя ведущую ответственность за процесс внешкольной поддержки.

Обычно это включает в себя

Анализ результатов мероприятий, подробно описанных в Классах и Планах поддержки школ.

Координация оценки учебных/социальных, эмоциональных и поведенческих трудностей учащихся и выявление особых образовательных потребностей с привлечением, в соответствующих случаях и с согласия родителей, соответствующих внешних агентств в процессе.

Координация разработки Индивидуального плана обучения.

Поддержание связи с Координатором специальных образовательных потребностей по мере необходимости.

Мониторинг и поддержка мероприятий и пересмотр Индивидуального плана обучения, работа вместе с классным руководителем, вспомогательными учителями, внешними специалистами и вовлечение родителей учащихся.

ПОДДЕРЖКА ОБУЧЕНИЯ / РЕСУРСЫ и/или ПЕДАГОГИ

Поддержка обучения / ресурсы и/или преподаватели ресурсов, как правило, будут участвовать как в процессе оценки, так и в процессе вмешательства. На этом уровне возможно, что с учеником будет работать более одного специального педагога.

ДИРЕКТОР

Получив согласие родителей, директор регистрирует начало процесса **ВНЕШКОЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ**. В соответствии с лучшими практиками директор должен обеспечить ведение файла, содержащего записи, касающиеся согласия на привлечение внешних специалистов, процесса оценки, вмешательств, обзоров и записей предыдущих процессов поддержки в школе и классе.

ДРУГИЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ

Другие специалисты, такие как педагог-психолог, логопед и дефектолог или другие приглашенные специалисты могут участвовать в предоставлении консультаций с использованием различных подходов к прямой и косвенной оценке и в оказании поддержки отдельным учащимся и/или их учителям, включая участие в планах вмешательства для отдельных учащихся.

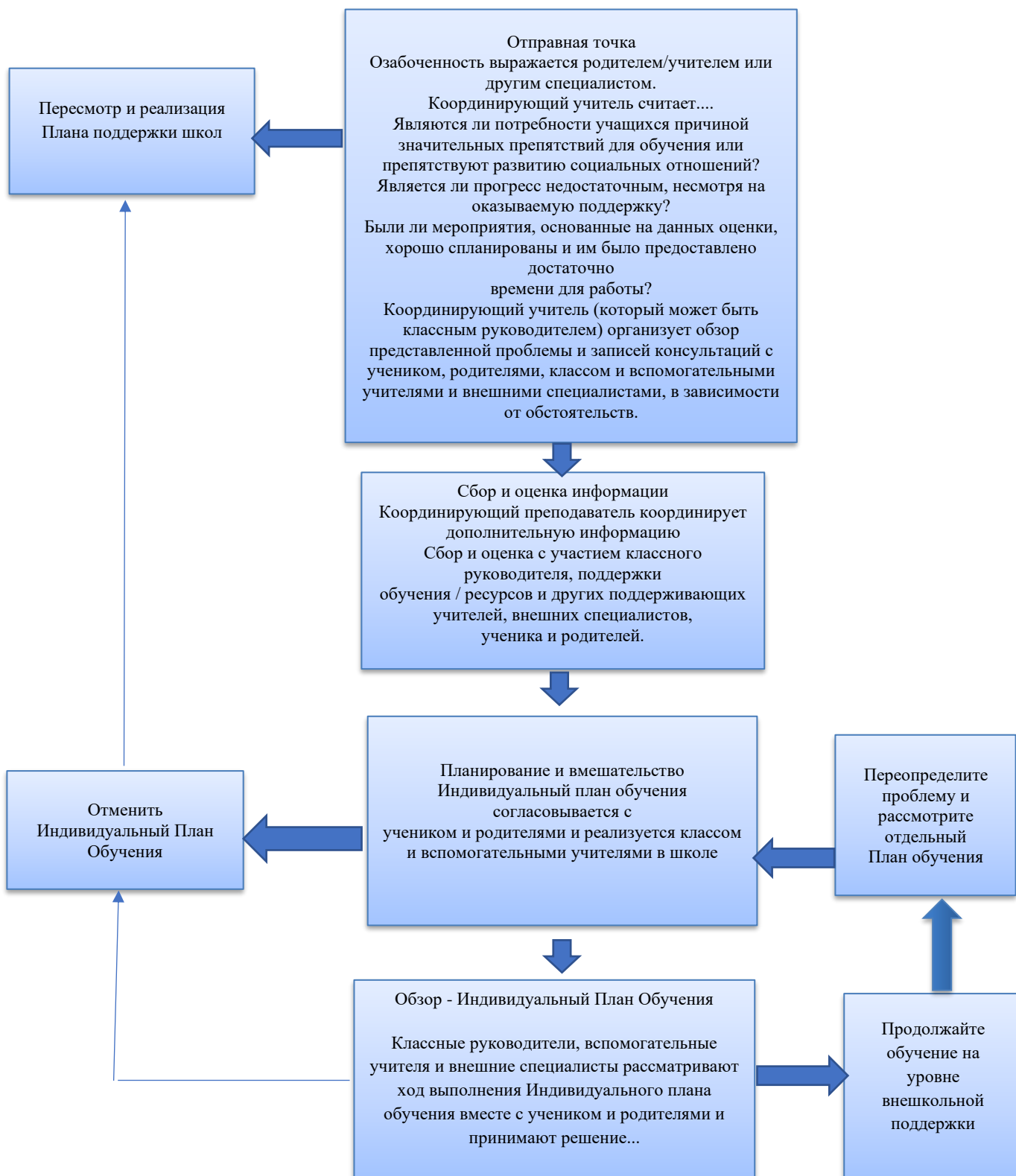


Рисунок 59. Внешкольная поддержка

УСЛОВИЯ

Специальные педагоги

В зависимости от потребностей ученика, это может быть любой из следующих специальных педагогов.

Поддержка специалистов, распределенных в ограниченное число школ на экспериментальной основе для удовлетворения потребностей учащихся с социальными, эмоциональными или поведенческими трудностями

Специальный педагог для поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями, обусловленными нарушениями речи.

Учителя, распределенные для осуществления обучения на дому некоторых детей с ООП по заключению ПМПК.

С АДЕКВАТНЫЙ ПРОГРЕСС

Какими бы ни были трудности, с которыми сталкиваются ученики на начальном этапе, ключевым критерием того, насколько удовлетворяются их потребности при предоставляемом уровне поддержки, является то, достигают ли они достаточного прогресса.

Однако не следует предполагать, что все ученики будут прогрессировать с одинаковой скоростью. В каждом отдельном случае необходимо вынести суждение о том, чего разумно ожидать от конкретного ученика. Это будет учтено при установлении целевых показателей в плане.

Можно считать, что ученик делает достаточный прогресс, если:

- ✓ наблюдается улучшение показателей успеваемости учащихся;
- ✓ ученик демонстрирует улучшение социальных и личностных навыков;
- ✓ ученик демонстрирует улучшение в поведении;
- ✓ успеваемость учащихся аналогична успеваемости сверстников в той же учебной группе;
- ✓ цели, поставленные в плане, достигнуты.

D ОЦЕНКА

У специалистов службы психолого-педагогического сопровождения должны быть стандартизированные и диагностические тесты, определяющие неспособность к обучению.

E ПОДТВЕРЖДЕНИЕ

Некоторые из используемых шаблонов адаптированы: способы принятия решений по ситуации обучающегося.

Пример, используемый для внешкольной поддержки: государственные публикации из руководства по составлению индивидуального учебного плана Национального совета по специальному образованию, координатора по специальным потребностям.

F ТЕМАТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Пожалуйста, обратите внимание, что все названные студенты и их контексты, упомянутые в примерах и тематических исследованиях в этих рекомендациях, являются вымышленными.

Приписываемые им потребности основаны на тех, которые обычно возникают, а не на реальных случаях.

Различие

Обоснование

Дети учатся по-другому. У них разные темпы обучения и стили обучения. С разными детьми работают разные подходы.

У некоторых детей хорошая зрительная память, и они лучше всего будут учиться с помощью диаграмм, карт, списков, тематических сетей, блок-схем, и, возможно, им будет легче показать свое понимание в этой форме. Некоторые дети запоминают то, что они слышат (у них хорошая слуховая память), и им будет легче слушать, говорить о задании и отвечать устно. Другие дети нуждаются в демонстрации и/или наблюдать за тем, как другие ученики выполняют задание, и начинать его самостоятельно, прежде чем понять его.

СУТЬ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Управляемые задачи

Обеспечение того, чтобы всем детям давались задания, соответствующие их уровню способностей и достижений.

Достижимые задачи

Представляя эти задания, чтобы дети могли продемонстрировать, что они знают, понимают и умеют делать.

Мотивирующие задачи

Позволить детям достичь успеха и почувствовать, что опыт обучения был стоящим.

Дифференциация по входным данным
Дифференциация по инструкции
Дифференциация по задачам
Организация групп

Дифференциация путем поддержки процесса обучения
Дифференциация через пространство
Дифференциация с поддержкой при выполнении заданий

Дифференциация по результатам
Дифференциация по качеству
Дифференциация по количеству
Дифференциация различными способами

Примеры различных типов дифференциации

Дифференциация по инструкциям

Методы презентации могут включать: письменную, устную, демонстрационную, аудио-, видеозапись.

Моделирование и демонстрация задачи с инструкциями и демонстрацией примера готового продукта.

Уточните и сократите инструкции - по одной части информации за один раз.

Используйте разные цвета мела для каждой строки текста на доске.

Подчеркните ключевые слова.

Используйте картинки для поддержки понимания.

Дайте несколько секунд на обдумывание устных ответов.

Убедитесь, что у учеников есть четкое понимание того, что они должны делать и почему.

Дайте краткое изложение урока – его цели и выводы в конце.

Попросите учеников, которым трудно следовать инструкциям, повторить их учителю или педагогу-ассистенту.

Дифференциация задачи

Различные типы задач, например, абстрактная устная деятельность по сравнению с экспериментальной, интерактивной деятельностью.

Наличие разных уровней сложности в рамках одной задачи.

Изменение материалов, в то время как всем детям дается аналогичное задание, например, письменные задания, задания с картинками, конкретные практические материалы.

Дети могут работать над разными частями задания, например, исследовать разные интересные вещи о какой-то стране.

Используйте различные интересы и таланты учеников.

Дифференциация по группам

Это будет зависеть от преподаваемой темы, а также от размера и состава класса. Используйте различные группы, например:

- ✓ Преподавание всего класса.
- ✓ Смешанная группа способностей (подходит для открытых или творческих задач).
- ✓ Группировка способностей (слишком большая группировка такого типа может снизить самооценку, но она хороша для определенных академических задач.).
- ✓ Группы дружбы.
- ✓ Работать в парах.
- ✓ Индивидуальная работа.
- ✓ Система однокласснического обучения/ приятелей.

Необходимо планирование и подготовка, и детей, возможно, потребуется научить успешно работать в группах. Ожидайте более высокого уровня шума. Усадите учеников с трудностями так, чтобы они могли ясно видеть и слышать учителя.

Преимущества групповой работы:

- Предотвращает зависимость от учителя (дети могут решать проблемы с друзьями).
- Способствует совместному и совместному обучению.
- Поощряет участие в обучении.

Дифференциация по результатам: качество, количество и то, как ученики будут реагировать

Использование открытых задач может привести к различным способам выполнения одной и той же деятельности, некоторые из которых будут более развиты, чем другие. Предоставление детям возможности записывать работу различными способами, например, вместо множества письменных ответов могут быть полезны следующие предложения:

Процедуры закрытия Да/Нет Истинные/Ложные	Записывая основные моменты завершения предложения тематические сети/таблицы, заполненные ключевыми словами
---	--

Соединение частей предложения, например, от начала предложения до конца	
---	--

Рамки для написания рассказов, например:

Персонаж/животное, имя, эмоции	3 причины этой эмоции
Противоположность этим эмоциям	Что вызвало эти изменения?
Характер, имя, эмоции, счастливый конец	

Перестановка предложений:

- ✓ Рисование линий для соединения вопроса с ответом.
- ✓ Последовательность написанных предложений/ абзацев (вырезать и вставить).
- ✓ Последовательность мультфильмов с ключевыми словами.
- ✓ Рисование основной идеи.
- ✓ Диктуй на пленку и работай на машинке для них.
- ✓ Вербальные ответы партнеру или учителю.
- ✓ Диктуй другому ребенку.
- ✓ Раскрашивание правильных ответов.
- ✓ Запишите ответ на пленку.

Заключение

Образование выполняет две важнейшие цивилизационные функции развития личности: ее духовное, нравственное, художественное, культурное развитие и ее социализацию, а также экономическую функцию – воспроизводство квалифицированных трудовых ресурсов для общественного производства.

При комплексном взаимодействии государственных и общественных структур может быть достигнут достаточный уровень адаптации детей с ООП, который обеспечит им возможность самообслуживания, самоорганизации; возможность трудиться, внося посильный вклад в развитие культуры и экономики государства, чтобы ощущать себя полноправными членами общества.

Получение образования детьми с ООП является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Дети с ООП адаптируются к жизни в общеобразовательных организациях более эффективно, чем в специальных: ощутима разница в приобретении общественного опыта; вместе с тем, у окружающих детей также улучшаются учебные способности, развивается самостоятельность, активность и толерантность.

Инклюзивное образование признает, что все дети индивидуальны и имеют различные потребности в обучении. Инклюзивное образование направлено на то, чтобы разработать более гибкий подход к обучению для удовлетворения различных потребностей. Различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать. Такие комфортные условия возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В этом случае все дети без исключения обеспечиваются поддержкой, позволяющей им быть успешными, ощущать безопасность и уместность.

Администрация и педагоги общеобразовательных организаций, которые приняли идею инклюзивного образования, остро нуждаются в помощи по отработке механизма взаимодействия между участниками процесса образования и созданию системы психолого-педагогического сопровождения, где основной фигурой является ребенок.

Чтобы достичь этих целей, образование в инклюзивной среде должно включать:

- возможности позитивного обучения, обеспечивающие необходимую поддержку всем детям; инвестиции и поддержку педагогов, чтобы они могли обучать в инклюзивной среде; обучение и оценивание, основанные на правах человека, когда процессы оценивания учитывают индивидуальные возможности детей с ООП, включая их язык и культуру и др.;

- безопасную и здоровую среду, дружелюбную к детям, позволяющую всем детям полностью раскрыть свой потенциал, в рамках которой применяется целостный подход к их образованию, здоровью и благополучию.

При этом важнейшим условием эффективной работы школы в области развития инклюзивной культуры, политики и практики является качественное управление процессом включения в общеобразовательную среду всех детей с учетом особых потребностей и индивидуальных возможностей каждого из них, а также адаптация педагогов и родителей к меняющимся социальным условиям.

В связи с этим особое внимание в методических рекомендациях уделено организации деятельности всего педагогического коллектива школы, которая призвана формировать моральную, материальную, педагогическую среду, адаптированную к образовательным потребностям любого ребенка.

При этом следует помнить, что включение детей с ООП в систему общеобразовательной школы – это не самоцель, а способ создания наиболее благоприятных условий для развития ребенка.

Список использованной литературы

1. Мектеп әкімшілігіне арналған инклюзивті ортада білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік ұсынымдар – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2020. – 145 б.
2. «Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Қазақстан Республикасының Заңы 2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII ҚРЗ. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z2100000056/compare>
3. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малофеев. — М., 1997.
4. Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности / Е. Р. Ярская-Смирнова. — Саратов, 2003.
5. Инклюзивное образование: Стратегии ОДВ для всех детей / Петерс Сьюзен Дж. /Под ред. Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; перевод с англ. Ю. В. Мельник. – Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.
6. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 октября 2018 года № 595 (в редакции приказа МОН РК от 18.05.2020).
7. Методические рекомендации по вопросам организации обучения детей с ООП, в том числе с интеллектуальными нарушениями <https://special-edu.kz/>
8. Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан / Г. Ногайбаева, С. Жумажанова, Е.К Коротких. - Астана: АОО «ИАЦ», 2017- 185 с.
9. «Достижения по чтению, математике и естествознанию: результаты исследования PISA-2018 в Казахстане», Национальный отчет/АО «Информационно-аналитический центр», 2020.
10. «Педагог қызметкерлер мен оларға теңестірілген тұлғалардың лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2009 жылғы 13 шілдедегі N 338 Бұйрығы. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V090005750>
11. «Мемлекеттік білім беру ұйымдарының мемлекеттік атаулы әлеуметтік көмек алуға құқығы бар отбасылардан, сондай-ақ мемлекеттік атаулы әлеуметтік көмек алмайтын, жан басына шаққандағы табысы ең төменгі күнкөріс деңгейінің шамасынан төмен отбасылардан шыққан білім алушылары мен тәрбиеленушілеріне және жетім балаларға, ата-анасының қамқорлығынсыз қалып, отбасыларда тұратын балаларға, төтенше жағдайлардың салдарынан шұғыл жәрдемді талап ететін отбасылардан шыққан балаларға және өзге де санаттағы білім алушылар мен тәрбиеленушілерге қаржылай және материалдық көмек көрсетуге бөлінетін қаражатты қалыптастыру, жұмсау бағыты мен оларды есепке алу қағидаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2008 жылғы 25 қаңтардағы №64 Қаулысы. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P080000064>

12. Методические рекомендации по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015. – 54 с.
13. Rochelle Nichols-Solomon. Barriers to Serious Parent Involvement // Education Digest; Jan. 2001, Vol. 66 Issue 5, p.33-36
14. Малофеев Н. Н. Специальное образование в Рос-сии и за рубежом / Н. Н. Малофеев. — М., 1997.
15. Конвенция ООН «О правах ребенка». URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
16. Rouse, M. and Lapham, K. 2013
17. L. Florian, K. Black-Hawkins & M. Rose, 2017
18. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
19. Қазақстан Республикасы Үкіметінің «Мемлекеттік білім беру ұйымдары қызметкерлерінің үлгі штаттарын бекіту туралы» 2008 жылғы 30 қаңтардағы N 77 Қаулысы. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P080000077>
20. <https://www.ungeneva.org/sites/default/files/2021-01/Disability-Inclusive-Language-Guidelines.pdf>
21. Florian, L. & Becirevic, M. 2011. Challenges for teachers' professional learning for Inclusive Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 41, 371-384
22. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования и науки Республики Казахстан № 04-30-3042 от 14.12.2015 года «Об особенностях организации психологической службы «Об особенностях организации психологической службы в образовательных организациях Республики Казахстан»
23. Постановление акимата Северо-Казахстанской области от 16 февраля 2015 года № 59 «Об утверждении правил деятельности психологической службы в организациях среднего образования», <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V15S0003164>
24. <https://special-edu.kz/463-eliseeva-ig-ersarina-ak-psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-osobym-i-obrazovatelnyim-i-potrebnostyami-v-obscheobrazovatelnoy-shkole.html>
25. URL: <https://special-edu.kz/271-ersarina-ak-organizaciya-deyatelnosti-logopedicheskogo-punkta.html>
26. URL: <https://www.ungeneva.org/sites/default/files/2021-01/Disability-Inclusive-Language-Guidelines.pdf>
27. Терехова Н. Н., Иванов В. В., Орлов К. В., Тюрина Е. В. Знания физиологических основ школьных трудностей в обучении.//Новые исследования. 2020. № 4 (64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znaniya-fiziologicheskikh-osnov-shkolnyh-trudnostey-v-obuchenii> (дата обращения: 01.12.2021).

Содержание

Введение.....	3
1 Анализ результатов мониторинга по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в организациях среднего образования	6
1.1. Результаты интервью с руководителями школ.....	6
1.2 Результаты анкетирования директоров школ с 17 регионов РК в формате GOOGLE форм.....	30
1.3 Анализ результатов анкетирования обучающихся 5-х классов.....	38
1.4 Анализ результатов анкетирования обучающихся 9-х классов.....	50
1.5 Результаты наблюдения уроков.....	65
1.6 Анализ результатов анкетирования педагогов.....	73
1.7 Анализ результатов анкетирования учителей-предметников	77
1.8 Анализ анкет КППК.....	82
1.9 Анализ анкетирования родителей.....	85
1.10 Результаты интервью со специалистами служб психолого-педагогического сопровождения.....	91
1.11 Анализ отечественной и зарубежной научной психолого-педагогической, методической литературы и научных исследований по проблеме эргономичного образовательного пространства.....	162
2 Методические рекомендации по итогам проведения мониторинга по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями в организациях среднего образования (включая инструкции, карты наблюдений, программу, модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся)	170
Заключение.....	207
Список использованной литературы.....	209