

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі
Министерство просвещения Республики Казахстан

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



**Білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау
бойынша педагогтерге арналған әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации для педагогов по оценке особых
образовательных потребностей обучающихся**

**Астана
2025**

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми-әдістемелік кеңесімен баспаға ұсынылды (2025 жылғы 6 наурыз №1 хаттама)

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №1 от 6 марта 2025 года)

Білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша педагогтерге арналған әдістемелік ұсынымдар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2025. – 256 б.

Методические рекомендации для педагогов по оценке особых образовательных потребностей обучающихся – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2025. – 256 с.

Бұл білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша педагогтер мен мамандарға инклюзивті білім беру ортасын құру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау құзыреттіліктерді дамыту үшін қажетті әдістемелік ұсынымдар ұсынылады. Ұсынымдар оларға өз ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды бағалау, зерттеу, деңгейін анықтау, қажеттіліктерін ескеріп жеке оқу бағытын анықтауға, сапалы және қолжетімді білім беру ортасын тиімді жоспарлауға көмектеседі.

Әдістемелік ұсынымдар жалпы білім беретін мектептердің әкімшілігіне, еліміздің педагогтеріне, сондай-ақ білім басқармалары мен бөлімдерінің мамандарына арналған.

Данные методические рекомендации предназначены для педагогов и специалистов, занимающихся оценкой особых образовательных потребностей обучающихся в условиях инклюзивного образовательного пространства. Они направлены на развитие компетенций в области оценки особых образовательных потребностей, что необходимо для создания инклюзивной образовательной среды.

Рекомендации должны оказать помощь педагогам и специалистам в проведении оценки и определении уровня особых образовательных потребностей детей, учитывать их индивидуальные потребности при выборе образовательного маршрута, а также эффективно планировать и создавать качественную и доступную образовательную среду.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2025
Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2025

Кіріспе

Қазақстан Республикасының «Баланың құқықтары туралы» Заңына сәйкес, барлық балалар «шығу тегіне, нәсіліне және ұлтына, әлеуметтік және мүлкітік жағдайына, жынысына, тіліне, біліміне, дінге көзқарасына, тұрғылықты жеріне, денсаулығының жай-күйіне және өзге де мән-жайларға қарамастан тең құқықтарға ие...» [1]. Қазақстандағы мемлекеттік саясат балалардың мүддесі үшін мемлекеттік органдардың қызметіндегі басым бағыт болып табылады және ол баланың құқықтарын заңнамалық қамтамасыз етумен ғана шектелмей, сонымен қатар балалардың толыққанды тәрбиесін қамтамасыз ету, олардың құқықтарын қорғау, қоғамда лайықты өмір сүруге дайындау мақсатында отбасына мемлекеттік қолдау көрсетуді де қамтиды. Жеке тұлғаларды сапалы білім, білік пен дағдылармен қамтамасыз ету, яғни адами капиталды сапасын арттыру мен жұмыспен қамту мүмкіндіктерін қамтиды, бұл өз кезегінде елдің жалпы табысы мен даму деңгейін көтереді. Жеке тұлғалардың қабілетіне сай ең жоғары біліктілік алуына көмектесуге бағытталған саясат тек жеке пайда ғана емес, сонымен қатар экономикалық пайда да әкелуі мүмкін [2].

Дүниежүзілік банк сондай-ақ білім берудегі тепе-теңдік пен инклюзивті орта елдің жалпы өркендеуі мен тұрақты дамуы үшін қажетті екенін көрсеткен [3]. Білім деңгейіндегі айырмашылықтар табыс теңсіздігінің негізгі себептерінің бірі болып табылады, әрі бұл тек елдердің өз ішінде ғана емес, олардың арасында да байқалады. Базалық біліммен қамтылмаған адамдардың ұлттық табыс бөлінісінің төменгі 40%-ына жататын адамдар жаһандану жағдайында табысқа жету мүмкіндігі төмен. Дүниежүзілік банктің 2012 жылғы Дүниежүзілік даму туралы баяндамасында әділ әрі инклюзивті білім беру әділетті қоғам қалыптастырудың ең қуатты тетіктерінің бірі екені атап көрсетілген [4].

Білім беру тәжірибесін инклюзивтілік және қолжетімділік қағидаттарына негіздеу мемлекетке барлық балаларды – белгілі бір салада дарынды балалардан бастап ерекше қажеттіліктері бар балаларға дейін – қолдауға мүмкіндік береді, өйткені бұл барлық балалардың жалпы білім сапасын жақсарту үшін маңызды. Бұл тәсіл белгілі бір санаттағы балалардың қиындықтарына емес, барлық білім алушылардың әлеуетін дамытуға бағытталған.

Инклюзивті білім беру саласындағы маман Эми Фаркас өз зерттеулерінде [5] инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың маңызды себептерін атап өтеді: инклюзивті білім беру орталарындағы барлық балалар әлеуметтік тұрғыдан пайда көре алады; бұл барлық білім алушылардың оқу нәтижелерін жақсартуға ықпал етеді; сондай-ақ, ол экономикалық тұрғыдан тиімді болуы мүмкін.

БҰҰ баяндамасына сәйкес [6], әлем бойынша жүргізілген зерттеулер, оның ішінде PISA нәтижелері, білім сапасы білім беру шығындарына тікелей тәуелді емес екенін көрсетеді. Оқу нәтижелерінің сапасы басқа кез келген

факторларға қарағанда оқыту сапасына әлдеқайда көбірек байланысты. Ең тиімді мектеп жүйелерінің ерекшелігі – олар түрлі тәсілдер арқылы барлық білім алушылардың білім алуына жауапкершілік алып, қажетті қолдауды қамтамасыз етуінде. Осыған байланысты инклюзивті білім беруді қамтамасыз етуде білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау процесі аса маңызды рөл атқарады.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы №4 бұйрығына сәйкес Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидалары әзірленді және бекітілді. Осы Ереже білім беру ұйымдарында, ПМПК-да ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау тәртібін, сондай-ақ оқудағы қиындықтардың себептерін және олардың ерекше қажеттіліктерін ескере отырып, балаларға қолдау көрсету түрлерін айқындайды. Арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде білім алу үшін ерекше жағдайлар жасалады, онсыз ерекше білім беру қажеттіліктері бар жеке тұлғалардың, оның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру бағдарламаларын меңгеруі мүмкін емес.

Бұл әдістемелік құралда білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін кешенді бағалауды жүргізуге бағытталған ұсыныстар берілген. Ұсынылған әдістемелік тәсілдер мен құралдар балалардың жеке оқудағы қиындықтарын анықтауға, олардың күшті жақтарын анықтауға және олардың білім беру әлеуетін іске асыру үшін оңтайлы жағдай жасауға мүмкіндік береді.

Бұл ұсынымдар мұғалімдерге, білім беру ұйымдары әкімшілігінің өкілдеріне, әдістемелік қызмет қызметкерлеріне, сондай-ақ білім басқармалары мен бөлімшелерінің мамандарына тиімді қолдау көрсетуге арналған. Олар ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға тиімді қолдау көрсетуді ұйымдастыруға, олардың жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес қолжетімді және сапалы білім алу құқығын қамтамасыз етуге көмектесуге бағытталған.

1. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды бағалаудың теориялық-әдістемелік негіздері

Білім – әлеуметтік өмірдің ең маңызды саласы. Дәл осы сала қоғамның интеллектуалдық, мәдени және рухани жағдайын қалыптастырады. Отандық білім беруді жаңғыртудың заманауи тұжырымдамасы ресурстарды тиімді пайдалана отырып, сапалы білімнің қолжетімділігін арттыру міндетін қояды. Бұл міндетті республикалық деңгейде орындау үшін қағидаттарды өзгерту мен қамтамасыз ету механизмдерін жетілдірумен қатар, кадрлармен жұмыс, сала субъектілерімен, оның тапсырыс берушілерімен және тұтынушыларымен өзара әрекеттесу, жалпы білім беретін мекемелер желісін қайта құрылымдау, білім сапасын бағалау және мониторингтеу тетіктерін өзгерту, оның сапасын басқару тәсілдерін жаңарту қажет.

Қазіргі әлемде тиімді білім беру саясатын қалыптастыру әлеуметтік тұрақтылық пен экономикалық өсудің кепілі болып табылады. Көптеген мемлекеттер, соның ішінде Қазақстан да, оқу бағдарламаларын әзірлеу барысында ережелерді белгілеуге кірісті, бұл білім беру саласындағы ұлттық саясаттың және оның сапасын бағалаудың құрамдас бөлігі ретінде маңызды кезең болып табылады. Бұл ережелер – білім берудің мақсаттарын анықтаудың, мемлекеттің білім беру кеңістігін қалыптастырудың қажетті негізі, яғни мектепке дейінгі білім беру, жалпы білім беру және кәсіби білім беру деңгейінің бірыңғайлығын қамтамасыз етеді [7].

Білім беру саласындағы саясаттың жетістіктері ең алдымен қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық үдерістермен тығыз байланысты. Ашықтық, жауапкершілікті бөлу, әртүрлілік құқығы және ұсынысты қажеттіліктермен сәйкестендіру, қызметтің түпкілікті нәтижелеріне бағытталу – міне, осы қағидаттар адам қызметінің барлық салаларында, соның ішінде білім беру саласында да жүзеге асырылуы тиіс.

Білім беру сапасының мазмұнын және мәнін айқындаудың бірыңғай тәсілі жоқ. Сапа білім беру жүйесінің тұтастай алғанда және оның жекелеген элементтерінің үнемі өзгеріп отыратын динамикалық қасиеті ретінде қарастырылады.

Мақсатты таңдау немесе оны кіріктіру негізгі бағытталған нақты қоғамдық топқа байланысты:

- мектеп оқушылары, ата-аналар, мектеп, жергілікті қауымдастық, мемлекет немесе бүкіл әлем. Осы топтардың әрқайсысының білім беру сапасы туралы өзіндік түсінігі бар.

- оқушылар үшін сапа білімін бағалау санымен, оқу пәндерінің мазмұны мен оқытудың тартымдылығымен немесе мектептегі білімнің болашақта жұмысқа орналасу үшін пайдалылығымен анықталуы мүмкін;

- ата-аналар үшін сапа белгілі бір құндылықтарды сақтаумен, отбасылық дәстүрлерге қосқан үлесімен, еңбекпен қамту кепілдігімен анықталуы мүмкін;

- білім беру мекемесі үшін сапа оның түлектерінің жетістіктерімен, оқушының келесі білім беру сатысына өте алуымен немесе ұлттық емтихандар мен тестілеу барысында көрсеткен нәтижелерімен байланысты;

- жергілікті қауымдастық үшін сапа жергілікті қоғамның құндылықтарын қолдаумен, мектептің ұлттық емтихандардағы рейтингімен немесе жақсы білім алған және дайындалған түлектердің санымен анықталуы мүмкін;

- ел үшін жалпы алғанда сапа көбінесе белгілі бір саяси философия немесе дін аясында ұлттық келісімді қалыптастырумен, ұлттық тарихты сақтаумен немесе оны қайта пайымдаумен, сондай-ақ жаһандық экономикада бәсекеге қабілеттілікке жетумен байланысты;

- халықаралық деңгейде сапа бейбіт қатар өмір сүру мүмкіндігі және әлемдік қауымдастыққа кірігуді сезіну ретінде қарастырылады [8].

Білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктерін (одан әрі - ЕБҚ) бағалау мәселесінің өзектілігі барған сайын айқындала түсуде. Білім беру мекемелерінде инклюзивті тәсілдің артуына байланысты оқушылардың, оның ішінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың кең ауқымды қажеттіліктерін ескеру қажет. Ерекше білім қажеттілігі бар балаларға сапалы білім беруді қамтамасыз ету үшін арнайы оқу материалдары мен әдістерінің болуы аса маңызды (Нурбекова және т.б., 2023). Білім беру контентінің оқушылардың ерекше қажеттіліктерінен алшақ болуы олардың білім беру ортасына сәтті бейімделу жолында кедергіге айналуы мүмкін (Белоглазов және т.б., 2018).

Инклюзивті білім беруді іске асыру жеке мекемелердің мақсатты әрекетінсіз іске аспайды, бұл педагогтердің саналы түрде әрекет етуінің және барлық оқушыларды, олардың білім алу қажеттіліктеріне қарамастан, білім беру үдерісіне кіріктіруге бағытталған белсенді іс-шаралардың маңыздылығын көрсетеді (Нурбекова және т.б., 2023). Сонымен қатар, «ерекше білім беру қажеттіліктері» терминін анықтау және оны негізделген түрде түсіну сапалы оқытудың негізгі шарты болып табылатынын және педагогикалық тәжірибедегі түрлі тәсілдерді егжей-тегжейлі талдауды қажет ететінін атап көрсетеді (Кожанова, 2021). Ерекше білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, білім беру үдерісін жобалау педагогтерден тек кәсіби

дайындықты ғана емес, сонымен қатар оқушылармен бірлескен әрекет әдістерін жаңартуға дайын болуын да талап етеді (Rudneva & Shipilova, 2022).

Отандық және халықаралық тәжірибелерді талдай отырып, оқушылардың ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру ортасын құру және бейімдеудің маңыздылығын атап өтуге болады, бұл инклюзивті басым бағыттарды енгізуге ұмтылатын білім беру мекемелерінде жүргізілген зерттеулермен расталады (Dalivelya & Gamanovich, 2020). Аталған ортаның болмауы ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың әлеуметтік және академиялық дамуын тежеу мүмкіндігі бар (Volkova & Михальчи, 2015). Осы негізде, жеке білім беру бағдарламаларын әзірлеу және іске асыру қажеттілігі туындайды, бұл мұғалімдерден белгілі бір дағдыларды талап етеді (Shaymukhametova және т.б., 2023).

Ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау және іске асыру жұмысы тек білім беру әдістерімен шектелмей, сонымен қатар эмоционалдық және психологиялық қолдауды да қамтиды, бұл осы мәселенің күрделілігі мен көпқырлылығын көрсетеді (Shaymukhametova және т.б., 2023). Ерекше білім беру қажеттіліктерін нақты түсіну және оларды оқу үдерісіне тиімді енгізу толыққанды инклюзивті білім беру кеңістігін қалыптастырудың негізі болып табылады (Gubareva, 2024). Инклюзивті практикаларды оқу орындарының күнделікті қызметіне сәтті енгізу үшін педагогтерге психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету маңызды (Malyarchuk және т.б., 2018; Krasnopevtseva және т.б., 2020).

Ерекше білім беру қажеттіліктері ұғымы денсаулығында шектеулері бар балалардың және жеке білім беру сұраныстары бар оқушылардың сапалы білім алуы үшін қажетті жағдайларды қамтиды. Мұндай қажеттіліктер дәстүрлі білім беру жүйесінде тиісті көзқарас пен педагогтер мен білім беру мекемелерінің мұқият қатысуынсыз тиімді түрде жүзеге асырылмайтынын атап өткен жөн (Кожанова, 2021; Яковенко & Васькова, 2023).

Ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау белгілі бір жағдайлар мен міндеттерге байланысты, оларды шешу инклюзивті білім беру ортасын құрудың негізін қалайды. Дәл осыған негізделі отырып, әрбір білім беру бағдарламасы оқушылардың жеке қажеттіліктерінің ерекшеліктеріне бейімделуі тиіс деген түсінік қалыптасады. Зерттеулерге сәйкес, инклюзивті білім беру білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз етуі керек, бұл оқушылардың қажеттіліктері мен мүмкіндіктерінің әртүрлілігін ескеруді талап етеді (Михальчи, 2021; Shaymukhametova және т.б., 2023). Дәстүрлі тәсілдің білім беру үдерісінің динамикасы мен алуан түрлілігіне сәйкес келмеуі ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар үшін оқыту сапасының төмендеуіне және

тиімділіктің азаюына әкелуі мүмкін (Владимировна, 2019; Колесникова және т.б., 2021).

Ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау және диагностикалау үдерісі балалардың қажеттіліктерімен жұмыс істейтін педагогтер мен мамандардың кәсіби әрекеттері арқылы жүзеге асырылады. Әрбір баланың қажеттіліктерін барынша тиімді анықтап, оқу жоспарларын оларға бейімдеу үшін мұқият әзірленген әдістемелік ұсынымдар жасап, кәсіби мамандар тобының рөлдерін нақты бөлу қажет (Кожанова, 2021; Rudneva & Shipilova, 2022). Зерттеулер көрсеткендей, даярлық деңгейі мен кәсіби ынтасы жоғары педагогикалық ұжым инклюзивті білім берудің табысты болу мүмкіндігін айтарлықтай арттыра алады (Dalivelya & Gamanovich, 2020; Rudneva & Shipilova, 2022).

Инклюзивті оқытуды қамтамасыз ететін кез келген жүйе ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік бейімделу, эмоционалдық жағдайын және интеллектуалдық даму аспектілерін ескеруі тиіс (Shaymukhametova және т.б., 2023). Осы орайда маңызды кезеңдердің бірі – балалар тек білім алатын емес, сонымен қатар жеке және әлеуметтік тұлға ретінде дамуын қауіпсіз түрде, қолдау негізінде қамтамасыз ететін білім беру ортасын құру қажеттілігі жоғары (Кемешова және т.б., 2022; Белоглазов және т.б., 2018).

Осылайша, ерекше білім беру қажеттіліктері ұғымы көпқырлы болып табылады және оларды инклюзивті білім беру тәжірибесінде іске асыру үшін кешенді тәсілді қамту маңызды. Педагогтердің, психологтердің, ата-аналардың және балалардың бірлескен күш-жігерін біріктіре отырып, балалардың жалпы білім беретін мекемелерге толыққанды кірігуіне ықпал ететін инфрақұрылымды қалыптастыруға болады.

Білім беру сапасын бағалау сыртқы орта тарапынан болуы тиіс, яғни білім беру қызметтерін тұтынушылардың бағалауы және білім беру жүйесінің өз ішінде жүргізілетін ішкі бағалау арқылы жүреді.

Келесі сұрақтарға жауап беру қажет: кім бағалайды, кімді (немесе нені) бағалайды, қандай критерийлер бойынша (кімнің ұстанымдары мен мүдделері тұрғысынан) бағалайды. Яғни, бағалау субъектілерін, бағалау объектілерін және бағалау критерийлерін жүйелі түрде анықтап шығу қажет. Білім беру жүйесі тұтас алғанда да, оның жекелеген элементтері де бағалау субъектілері мен объектілері бола алады, сондай-ақ бағалауды мемлекеттік органдар жүргізе алатындықтан және жүргізуі тиіс болғандықтан, білім беру жүйесінің ішкі және сыртқы бағалау арасындағы ықтимал өзара байланыстарының көптеген нұсқалары туындайды.

Білім беру сапасын бағалау жүйесі кешенді сипатқа ие және келесі қосалқы жүйелерді қамтиды:

1 білім алушылардың білімдік жетістіктерін бағалау, бұл барлық білім беру субъектілерінің бірлескен күш-жігерінің оң нәтижесі болып табылады;

2 педагогтердің жетістіктерін бағалау (білім алушылардың жетістіктеріне сәйкес);

3 білім беру мекемесінің жалпы жетістіктерін бағалау (білім алушылар мен педагогтердің жетістіктеріне сәйкес);

4 білім алушылар мен педагогтердің өзін-өзі дамытуға ынталануы мен уәждемесін арттыру;

5 мектептің білім беру бағдарламасына және білім беру субъектілерінің қажеттіліктеріне сәйкес келетін білім сапасының көрсеткіштері [9].

Аймақтардағы білім беру сапасын бағалау жүйесі келесі қағидаттарға негізделеді:

- білім беру сапасын сыртқы бағалаудың ішкі бағалауға қарағанда басым болуы;

- қолданыстағы заңнама шеңберінде бағалау нәтижелері туралы ақпараттың ашық болуы;

- білім беру сапасын бағалау жүйесін қалыптастыру және дамыту қағидаларының айқындығы мен нормативтік сипаты;
- ғылыми негізделген және стандартталған бағалау құралдарын қолдану [10].

Ішкі аудиттің бақылау-бағалау жүйесінің жалпы тұжырымдамасы – білім алушылардың білімдік жетістіктерін барлық білім беру деңгейлерінде бақылау және бағалау үшін әдістер, рәсімдер, өлшеуіштер, бағдарламалық-педагогикалық бақылау және бағалау құралдары жиынтығын құру, сондай-ақ оны сыртқы бақылау-бағалау жүйесімен үйлестіру [11].

Қазіргі уақытта мемлекеттік білім беру саясатының басым бағыты – білім беру деңгейінің барлық сатыларында барлық санаттағы білім алушылар үшін білімнің қолжетімділігі мен сапасын қамтамасыз ету.

Кедергісіз орта – ерекше білім беру қажеттіліктері (ЕБҚ) бар балалар үшін қоғам өмірінің барлық салаларында қолжетімділікті қамтамасыз ету және тең мүмкіндіктер жасауға бағытталған шаралар кешені. Кедергісіз білім беру ортасы – бұл ЕБҚ бар білім алушыларға арналған қолжетімді орта, ол жалпы білім беретін ұйымдарда бірлескен оқу процесін қамтамасыз етеді, сондай-ақ білім беру ресурстарына тең қолжетімділікті ұсынады. Кедергісіз білім беру – білім беру ұйымдарындағы инклюзивті практиканы дамытудың негізі, оның негізгі идеясы – оқушыларға қатысты кез келген кемсітушілікті жою және ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін арнайы жағдайлар жасау.

Біздің монетамыздың бір жағында – оқу жоспары, ал екінші жағында – бағалау. Бағалау – бұл жай ғана оқушыларды «іріктеу» немесе сұрыптау құралы емес, өйткені олардың кез келген жағдайда білім алуды жалғастыру мүмкіндігі болуы керек. Сондай-ақ, бұл білім алушыларды белгілі бір нормалар жиынтығына сәйкес жіктеу құралы болып табылмайды. Егер бағалау «іріктеу» немесе білім алушыларды жіктеу мақсатында пайдаланылса, ерекше білім беру қажеттіліктері (ЕБҚ) бар балалар сөзсіз ең төменгі орындарға түсіп, «сәтсіз оқушы» деген таңба алып, мотивациясын жоғалтады. Педагогикалық практикада бағалау білім алушылардың оқу мотивациясын арттыру және мұғалімдерге оқытуда көмек көрсету арқылы білім беру мақсаттарына қол жеткізу құралы ретінде жиі қарастырылады. Басқаша айтқанда, бұл «оқу үшін бағалау» және «оқуды бағалау» болуы керек. Ол білім алушының не білетінін, не істей алатынын және оның тәжірибесін барынша тиімді пайдалануы тиіс.

Білім беру сапасын қамтамасыз ету барысында білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін (ЕБҚ) бағалаудың негізгі негіздерін анықтау маңызды.

Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды (бұдан әрі – ЕБҚ) бағалау – психологиялық, әлеуметтік және білім беру аспектілерін қоса алғанда, әртүрлі факторларды ескеруді талап ететін күрделі және көп қырлы процесс. Осы процестің маңызды элементі – әрбір санаттағы балалардың ерекше қажеттіліктерін түсіну, бұл инклюзивті білім беру ортасын құруға мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБҚ) балалардың жалпы білім беретін мекемелерге сәтті кірігуінің негізі ретінде, педагогтардан тек кәсіби білімді ғана емес, сонымен қатар оқыту әдістерін үнемі жетілдіру мен бейімдеуге дайын болуды талап етеді [12]. Мұғалімдердің әртүрлі оқушылар тобымен жұмыс істеуге дайын болуы және балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, әртүрлі оқыту стратегияларын тиімді қолдана алуы маңызды.

Ерекше академиялық қажеттіліктер (ЕАҚ) идеясы әлемнің көптеген елдерінде кеңінен таралды, өйткені ол мектептерге әрбір оқушының табысты білім алуына жағдай жасауға назар аударуға мүмкіндік береді. Бұл инклюзивті білім беру қағидаттарына сәйкес келеді. Қазақстанда ЕАҚ бар балалар деп «денсаулық жағдайына байланысты білім алуда тұрақты немесе уақытша қиындықтарға тап болатын және арнайы, жалпы білім беретін оқу бағдарламалары мен қосымша білім беру бағдарламаларын қажет ететін» балалар танылады [13].

ЭЫДҰ «ерекше білім беру қажеттіліктері» ұғымын физикалық немесе психикалық ерекшеліктері бар балалар, қабылдау және мінез-құлық бұзылыстары бар балалар, эмоционалдық проблемалары бар балалар, қолайсыз отбасылардан шыққан балалар, ата-анасының қамқорлығынан айырылған немесе жетім қалған балалар, әскери қақтығыс аймақтарынан

шыққан балалар, босқындар және қоныс аударған тұлғалар ретінде анықтайды. Дарынды балалар да өз таланттарын дамыту мен жеке қасиеттерін ашуда ерекше қажеттіліктерге ие, сондықтан бұл терминдерді де қолдануға болады [14].

Ерекше білім беру қажеттіліктерін (ЕБК) бағалау – қазіргі білім берудің маңызды аспектілерінің бірі, әсіресе барлық оқушылар үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етуге бағытталған инклюзивті тәсіл аясында. Осы тұрғыда ЕБК саласындағы үздік тәжірибелер мен әдістерді көрсететін бірнеше нақты жағдайлар мен модельдерді қарастыру пайдалы.

ЕБК-ның маңызды аспектілерінің бірі – мектепке дейінгі білім беру сапасын бағалау және оның балалардың дамуына әсері. Кондрашова жүргізген зерттеу мектепке дейінгі білім беру жүйесіндегі өзгермелілікті ерекше атап көрсетеді, соның ішінде тәрбиешілер мен ата-аналар сияқты білім беру үдерісінің әртүрлі қатысушылары ұсынған тәсілдердің алуан түрлілігі (Kondrashova, 2023). Ғалымдар жүргізген білім сапасын бағалау зерттеулері білім беру үдерісінің әртүрлі субъектілері қолданатын негізгі критерийлерді анықтайды. Бұл критерийлерге мекемелердің материалдық-техникалық жабдықталуы, педагогикалық кадрлардың біліктілігі және ата-аналардың қанағаттанушылық деңгейі жатады (Kondrashova, 2023).

Бұған қосымша, Ефремова педагогикалық білім беру саласындағы құзыреттіліктерді бағалау бойынша тұжырымдамалық үлгіні қарастырып, студенттердің қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін ескеретін бейімделген бағалау құралдарын әзірлеудің маңыздылығын атап өтеді (Efremova, 2019). Бұл білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін неғұрлым дәл түсінуге және бағалауға, сондай-ақ осы санаттағы білім алушылармен жұмыс істеу саласында педагогтердің құзыреттіліктерін дамытуға мүмкіндік береді.

Бұдан бөлек, ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды бағалау және қолдау тәсілдері виртуалды оқытуды ұйымдастыру тұрғысынан да талқыланады. Рябчиков білім беру үдерісіндегі педагогикалық өзара әрекеттесудің маңыздылығын және оның білім алушылардың эмоционалдық әл-ауқатына әсерін атап өтеді, бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен еңбек әрекетіне аса маңызды болып табылады (Рябчиков, 2015). Фролова мен Андрюхиннің медициналық даярлық контекстіндегі қашықтықтан оқытуға қатысты зерттеуі маңызды болғанымен, ол тікелей ерекше білім беру қажеттіліктеріне қатысты емес, сондықтан бұл дереккөзді дәйексөз тізімінен алып тастаған жөн (Фролова & Andryukhin, 2013).

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау (ЕБКБ) инклюзивті білім беру процесінің негізгі аспектісі болып табылады және стратегиялық тәсілді, сондай-ақ әртүрлі модельдер мен тәжірибелерді терең түсінуді талап етеді. Зерттеулерге сәйкес, ЕБКБ тек денсаулығында шектеулері бар білім алушылардың қажеттіліктерін ғана емес, сонымен қатар олардың жеке

ерекшеліктері мен оқу контекстінің алуан түрлілігін де қамтитын жинақтаушы термин ретінде қарастырылады (Қожанова, 2021).

Заманауи тәсілдер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған білім беру жоспарларын қалыптастыруда жеке білім беру маршруттарын құрудың маңыздылығын ерекше атап көрсетеді. Бұл маршруттар табысты оқыту үшін қажетті психологиялық және педагогикалық жағдайлардың кешенді бағасына негізделуі тиіс (Коробейников & Kuzmicheva, 2019). Жекелендірілген бағдарламаларды әзірлеу педагогтар мен логопед, арнайы педагог сияқты мамандардың үйлестірілген іс-қимылын көздейді, бұл олардың белгілі бір кәсіби құзыреттерге ие болуын талап етеді (Коробейников & Kuzmicheva, 2019).

Қашықтықтан оқыту технологияларын енгізу ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар үшін жаңа мүмкіндіктер ашады (Пономаренко et al., 2023). Білім беру үдерісінде электрондық ортаны тиімді пайдалану курстар мен ресурстарды білім алушылардың бірегей талаптарына бейімдеуге мүмкіндік береді, бұл олардың қоғамға кірігуі үшін қажет (Пономаренко et al., 2023). Цифрлық технологияларды қолдану білімге қолжетімділікті кеңейтеді және толыққанды кірігу үшін қажетті әлеуметтік-маңызды құзыреттерді қалыптастыруға ықпал етеді (Пономаренко et al., 2023).

Алайда, осы тәсілдерді енгізу белгілі бір тәуекелдерден тыс емес. Сарапшылар атап өткендей, мұғалімдерді тиісті даярлықсыз және ерекше білім беру қажеттіліктерінің (ОПОП) ерекшеліктерін нақты түсінбей инклюзияны жүзеге асыру білім алушыларға да, жалпы білім беру ортасына да теріс әсер етуі мүмкін (Husnutdinova, 2017). Қолданыстағы нормативтік-құқықтық база білім беру мекемелерінің өзекті қажеттіліктеріне сәйкес үнемі жаңартуды талап етеді, бұл өз кезегінде бейімделген бағдарламаларды әзірлеу үшін білікті мамандарды тартуды қажет етеді (Lazurenko et al., 2021).

Осылайша, ерекше білім беру қажеттіліктерін тиімді бағалау көптеген аспектілерді қамтиды, соның ішінде жеке білім беру жоспарларын құру, жаңа технологияларды пайдалану және білім беру ортасының өзекті талаптарға үнемі сәйкестігін қамтамасыз ету. Бұл білім беру процесінің барлық қатысушыларының белсенді қатысуын және әрбір баланың жеке ерекшеліктерін құрметтеу мен түсінуге негізделген тәсілді талап етеді.

Білім алушылардың білім беру қажеттіліктерін бағалаудың халықаралық тәжірибесі.

Канада елінің тәжірибесі.

Канададағы инклюзивті білім беру – ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың әртүрлілігін мойындауға және қолдауға ықпал ететін білім беру жүйесінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Инклюзивті білім берудің негізгі аспектілері саясатты, қаржыландыруды және білім

алушылардың психологиялық қолдауын қамтиды, бұл баршаға білім алудың қолжетімділігі мен сапасын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

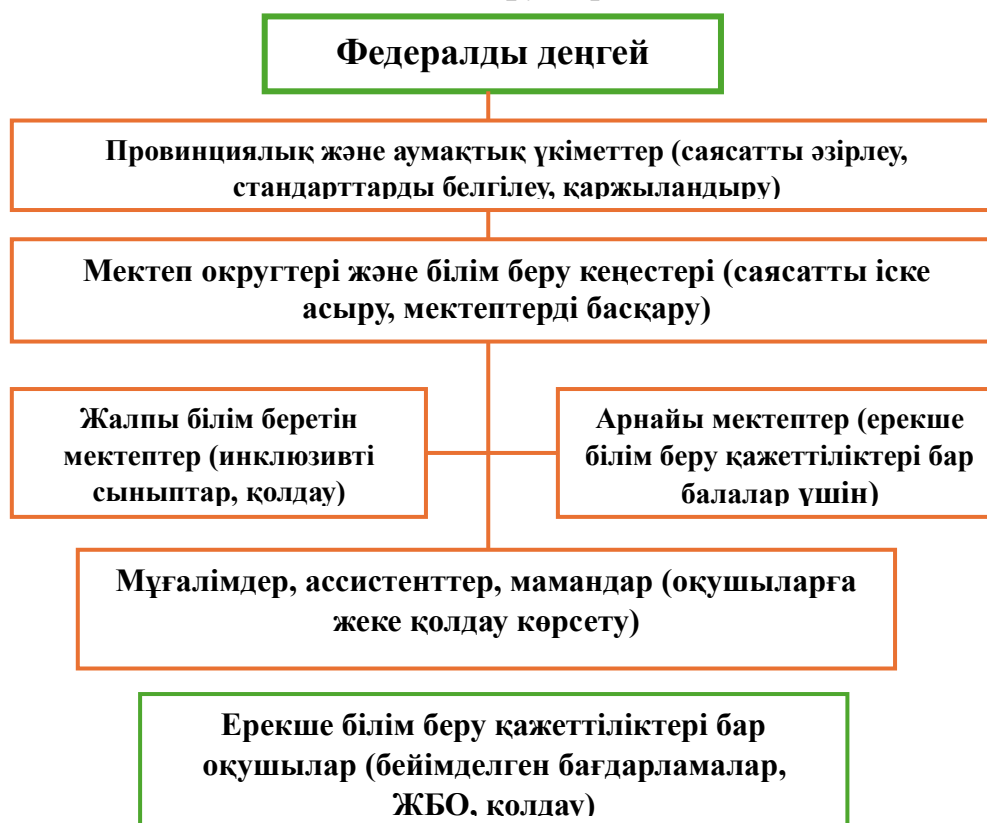
Біріншіден, Канададағы инклюзивті білім беру қаржыландыру мен ресурстарды бөлуге көпдеңгейлі тәсілді талап етеді. Зерттеулерге сәйкес, Онтарио провинциясында арнайы білім беруді қаржыландыру бірқатар есептеу қиындықтарына тап болып отыр, мұнда бөлінген бюджет көлемінің бір бөлігі тіркелген білім алушылар санына байланысты болады, бұл өз кезегінде ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың қажеттіліктерін қаржыландырудың жеткіліктілігіне кері әсерін тигізуі мүмкін (Li, 2023). Бұл тәсіл басқа да зерттеулерде атап өтілгендей, қаржыны бөлу саясатының айқын еместігі көптеген педагогтар мен ата-аналардың инклюзивті білім беруді қолдауға қажетті ресурстарды түсіну және алу барысында қиындықтарға тап болуына әкеледі (Shanouda & Spagnuolo, 2020).

Екіншіден, маңызды аспектінің бірі – білім алушылардың кең ауқымы үшін психологиялық және әлеуметтік қызметтердің қолжетімділігі. Мысал ретінде, аутизм диагнозы бар балалары бар иммигрант аналардың әлеуметтік және медициналық жүйелерде бағдар табуда елеулі қиындықтарға тап болатыны жөніндегі деректерді келтіруге болады. Бұл жағдай мәдениетке сезімтал және жекелендірілген бағдарламалар мен қызметтерді әзірлеу қажеттілігін айқын көрсетеді (Khanlou және т.б., 2017). Бұл бағыттағы ұмтылыстар Канададағы әртүрлі провинциялар деңгейінде де көрініс табады. Мысалы, Жаңа Шотландияда инклюзивті білім беру саясаты теңдік тұжырымдамасымен толықтырылып, әсіресе әлеуметтік тұрғыдан осал топтарға жататын білім алушылар үшін білім беру ресурстарына тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге бағытталуда (Whitley & Hollweck, 2020).

Сонымен қатар, инклюзивті мектептерде қызмет етуші педагогтарды даярлауға да айрықша назар аудару қажет. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдер ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылардың кешенді қажеттіліктеріне дайын болуы тиіс, бұл өз кезегінде оларды оқыту тәсілдерін қайта қарауды және кәсіби дағдыларын үнемі жетілдіруді талап етеді (Lupart & Webber, 2012).

Осы негізде, Канададағы инклюзивті білім беру қаржыландыру саясатын, қызметтердің қолжетімділігін және педагогтарды даярлауды қамтитын көптеген факторларға тәуелді. Бұл жай ғана білім беру бастамасы емес, барлық білім алушылардың, соның ішінде білім алуда ерекше қиындықтарға тап болатындардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін мұқият талдауды және үздіксіз жетілдіруді талап ететін кешенді жүйе болып табылады.

Канада инклюзивті білім беру жүйесінің моделі:



Сурет 1 Канада елінің инклюзивті білім беру моделі

Сыныпта әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың болуы барлық елдерден әр баланың білім алу қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне барынша сәйкес келетін педагогикалық әдістер мен құралдарды іздеуді және енгізуді талап етті.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыны дайындаудың негізі – жеке (дербес) білім беру жоспары [15]. Жеке білім беру жоспарында (ЖБЖ) баланың білім алу маршруты және оның оқу орнындағы әрекетінің негізгі шарттары көрсетіледі. Бұл жоспар мұғалімдер ұжымы (мектеп кеңесі), медицина-арнайы қызмет мамандары, тиісті бейіндегі мұғалім-мамандар және кеңесші-психолог тарапынан оқушы және оның отбасымен тығыз байланыста бірлесіп әзірленеді.

Жеке білім беру жоспары әдетте мақсаттарды, міндеттерді, ресурстарды, стратегияларды, мерзімдерді және серіктестердің жауапкершіліктерін қамтиды. Бұл баланың оқу тиімділігін арттыруға, сондай-ақ барлық мүдделі тараптардың ынтымақтастығын жақсартуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ол шынайы күтілетін нәтижені қалыптастыруға көмектеседі және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту барысында сәтсіздікке ұшырау жағдайларын алдын алуға мүмкіндік береді. Канада елінің «Мектеп туралы заңына» сәйкес, мектепке қабылдау және жеке білім беру жоспарын құру мәселелері мектеп кеңестерінің құзыретіне енген

[16]. Мектеп кеңесі ерекше қажеттіліктері бар баланың ата-аналарымен мектеп директорының кеңесуін қамтамасыз етуі тиіс. Ерекше қажеттіліктері бар оқушылар өзіндік оқу жоспарын құруға белсенді қатысуы өте маңызды. Заңда білім алушыны барлық білім беру деңгейлерінде мұқият және ізгі ниетті жоспарлау үдерісі сүйемелдеуі керек және оның қажеттіліктеріне жауап беруі тиіс деп көрсетілген. Канаданың Білім министрлігі жеке оқытуға көшу жоспары міндетті элементтерді қамтуы тиіс екенін ұсынады, олар Graduation Portfolio Transition Plan құжатында көрсетілген [17].

Осы құжатқа сәйкес, Жеке білім беру жоспары – бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушы үшін арнайы әзірленген ресми құжат, онда нақты жеке және жалпы оқу мақсаттары; осы мақсаттарға жету стратегиялары; оқушының анықталған қажеттіліктеріне сәйкес бағдарламаны бейімдеу және түрлендіру нұсқалары; қажетті қосымша қызметтер сипатталады. Сонымен қатар, ол ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушының оқу кезеңі бойында жетістіктері мен ілгерілеуін қадағалауға көмектесетін арнайы білім беру қызметтері мен шараларының тізімін қамтиды.

Жеке жұмыс жоспары нәтижелеріне қол жеткізу үшін алдымен баланың күшті және әлсіз жақтары анықталады. Бұл үшін әртүрлі тесттер қолданылуы мүмкін, олардың нәтижелері бойынша жалпы білім беру бағдарламасын белгілі бір баланың қажеттіліктеріне бейімдеу дәрежесі туралы қорытынды жасалады. Жеке жұмыс жоспары нақты оқушы үшін оқу жылы ішінде жоспарланған түпкі нәтижелерді; мақсаттарға жету үшін қажетті қосымша қызметтердің тізімін; бейімделген оқу материалдарының, сондай-ақ оқыту стратегиялары мен бағалау әдістерінің тізімін қамтуы тиіс. Ең күрделі қажеттіліктері бар оқушылар, соның ішінде мүгедек балалар үшін 20-ға дейін білім беру өзгерістері мен бейімдеу технологиялары қарастырылған. Жеке жұмыс жоспары дарынды және аса дарынды балаларды, сондай-ақ жеке білім беру траекториясын қажет ететін кез келген басқа санаттағы оқушыларды оқыту кезінде де жасалады.

Жеке жұмыс жоспар не үшін қажет?

Жеке жұмыс жоспары әзірлеу бірнеше мақсатқа қол жеткізуге көмектеседі. Жеке жұмысты жоспарлау шешімдері мен үдерістерін ресми түрде рәсімдейді, бағалау мен бағдарламалауды біріктіреді. Ол ата-аналар, мұғалімдер және оқушылар үшін оқушының жеке білім беру бағдарламасынан өтуінің жазбаша дәлелі ретінде қызмет етеді және оның жетістіктерін бағалау негізі болып табылады.

Жеке жұмыс жоспары оқу үдерісінің нақты өтуін жоспарланған мақсаттар мен міндеттермен салыстыруға мүмкіндік береді. Ол ата-аналарға жеке жоспарлау үдерісіне қатысу механизмі ретінде қызмет етеді.

Жеке жұмыс жоспары келесі мәліметтерді қамтуы тиіс: оқушының оқу үлгерімінің ағымдағы деңгейі; білім беру бағдарламасы жүзеге асырылатын

орта сипаттамасы; оқу жылы барысында білім беру бағдарламаларын іске асыратын және оқушыға қосымша қызметтер көрсететін барлық қызметкерлердің аты-жөндері; Жеке жұмыс жоспарын қайта қарау мерзімі мен үдерісі; бағалау немесе сараптама нәтижелерін растау, оған жоспарды қайта қарау және мақсаттарға қол жеткізуді бақылау кіруі мүмкін; оқушының келесі білім беру кезеңіне өту жоспары (оның ішінде мектеп аяқтағаннан кейінгі өтпелі кезеңдер); лицей оқушылары үшін (10–12-сыныптар) бітіруші портфолиосына сілтемелер.

Жеке жұмыс жоспары кемінде жылына бір рет қайта қаралып, қойылған міндеттердің баланың мүмкіндіктеріне сәйкестігі талданады. Мектеп директоры жасалған білім беру бағдарламасының орындалуына жауап береді. Ол әрбір осындай оқушыға Жеке жұмыс жоспарын әзірлеу, құжаттау және іске асыру жөніндегі үйлестірушіні тағайындайды. Егер білім беру бағдарламасының белгілі бір бөлігіне маман (мысалы, логопед) жауап беретін болса, ол сынып жетекшісінің есебіне қосымша ретінде оқушының үлгерімі туралы жазбаша есеп ұсынуы керек. Ата-аналарға арналған есептердегі бағалар оқу бағдарламасында қандай да бір өзгерістер енгізілгенін көрсетуі қажет.

Оқу нәтижелерін бағалау

Мүмкіндігінше ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар жалпы жүйе бойынша бағаланады. Бағалау және есеп беру рәсімдері модификациялар тізімін қамтуы маңызды, осылайша ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар жалпы білім беру бағдарламасы бойынша кейбір бейімделген аспектілермен білім алуынан айқын көрінеді. Оқушылар, жалпы кесте бойынша білім алады, дегенмен кейбір мазмұндық аспектілерді бейімдеу немесе өзгерту қажет болуы мүмкін (мысалы, оқушы барлық пәндерге қатысады, бірақ кейбір оқу материалдарына өзгерістер енгізіледі); жалпы білім беру бағдарламасында модификацияланған компоненттерімен оқи алады (мысалы, математика курсы толықтай жеке сабақтарға ауыстырылып, өмірлік дағдыларға бағытталуы мүмкін); тек толығымен өзгертілген бағдарлама бойынша оқи алады (мысалы, зияты зақымдалған оқушы дербес өмір сүру және өз-өзіне қызмет көрсету дағдыларын дамытуға бағытталған бағдарлама бойынша оқиды). Педагогтар бағалаудың бейімделген түрлерін қолдана алады (мысалы, жазбаша емтиханның орнына ауызша сынақ). Олар оқушылардың оқу нәтижелері бағалау бағдарламасы немесе курста белгіленген мақсаттарға қол жеткізу дәрежесіне негізделеді.

Әріптік немесе пайыздық бағалау (Канададағы 4–12 сынып оқушыларының үлгерімін бағалаудың қарапайым әдісі) ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға қолданылуы мүмкін, егер оқушы оқу бағдарламасының талаптарына сәйкес оқу нәтижелерін көрсете алған болса. Егер оқу бағдарламасының белгілі бір бөлігін мектеп мұғалімі емес, маман оқытса, онда

бұл маман оқушының үлгерімі туралы жазбаша есептерді ұсынуы керек, олар мектеп мұғалімінің есебіне қоса беріледі.

Ерекше мәдени-лингвистикалық өткен тәжірибесі бар оқушылардың (иммигранттар мен қоныс аударған балалардың) жеке оқу траекториясын бағалау және жоспарлау үдерісінде алдымен оқушының ата-аналарымен байланысып, оқу үлгеріміне әсер етуі мүмкін факторларды талқылау ұсынылады. Егер тілдік кедергі болса, аудармашының көмегі қарастырылады. Аудармашының ата-аналар мен оқушының мәдениеті мен тілін жақсы білуі ұсынылады. Оқушының есту және көру қабілеті тексеріледі және қажет болған жағдайда оның медициналық тексеруі жүргізіледі. Медицина қызметкерлері оқушының мәдени-лингвистикалық ерекшеліктері туралы хабардар болуы тиіс. Бастапқы бағалау рәсімдерін жүргізу кезінде тесттерді таңдау және орындау барысында мәдени және лингвистикалық ықпалды барынша азайту маңызды. Тест нәтижелерін түсіндіру кезінде мәдени-лингвистикалық факторлар мен бұрынғы оқу тәжірибесі факторына ерекше назар аудару қажет [18].

Индивидуалды білім беру жоспарын әзірлеу.

Индивидуалды жоспарды әзірлеу және іске асыру үдерісі бес кезеңге бөлінеді:

- 1) мәселені анықтау/бағалау;
- 2) жоспарлау;
- 3) индивидуалды жоспарды жүзеге асыру;
- 4) нәтижелерді бағалау;
- 5) есеп беру.

Бұл бөлімдер өзара байланысқан, икемделген үдерісті құрайды және бес жеке кезеңнен тұрмайды. Бір кезеңнен екіншісіне ауысу бірізділікті қамтамасыз етуі тиіс, осылайша баланың қажеттіліктеріне сәйкес мектеп, аудан, қауымдастық немесе аймақтық және муниципалдық қызметтер тарапынан уақытылы көмек көрсетілуі мүмкін. Бұл үдеріс ең тиімді түрде жүзеге асырылады, егер мұғалімдер, әкімшілік, қызметкерлер, ата-аналар, оқушылар және аудандық/муниципалдық қызметтердің өкілдері арасында тұрақты ынтымақтастық пен бірлескен кеңес беру жолға қойылса. Ата-аналар/қамқоршылар мен оқушылар бұл үдерісте белсенді қатысу мүмкіндігіне ие, оқу барысына қатысты мәселелерді көтеруге немесе қолдау сұрауға құқылы. Ата-аналар өз үлесі мен қатысуы бағаланатынын сезінуі керек және олар жеке оқыту жоспарын жүзеге асырудың маңызды қатысушылары болып табылады. Әдетте, оқушылар барлық кезеңдерге қосылады, егер оларда мұндай мүмкіндік пен ынта болса. Әр мектепте бірлескен кеңес беру мен жоспарлау үшін жауапты қызметкерлер тағайындалады, олар қолдау көрсетуге, жеке жағдайларды қарастыруға және қажет болған жағдайда мемлекет немесе аймақтық және муниципалдық әкімшілік тарапынан

ұсынылған тәсілдерді енгізуді жеңілдетуге көмектеседі. Канадалық педагогтар оқушының білім алуындағы жетістігі көбінесе мектептің басқа қызметтер мен серіктестермен байланысын жоспарлау мен нығайту деңгейіне байланысты екеніне сенімді. Жалпы, Канададағы ұлттық білім беру жүйесінің міндеті – әр баланың білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін жайлы жағдайлар іздеу және қамтамасыз етуі керек. Канада – дамыған инклюзивті қоғамы бар ел, бұл оның сапалы инклюзивті білім беру жүйесінде айқын көрініс табады [18].

Франция елінің тәжірибесі.

Инклюзивті білім беру жүйесі - қоғамдағы барлық адамдардың білім алу құқығын қамтамасыз ету мақсатында жүзеге асырылатын білім беру формасы. Франция тәжірибесі бойынша инклюзивті білім беру ынтымақтастық, теңдік және білім алу мүмкіндіктерінің шектеусіздігі ұстанымдарына негізделген. Бұл модельдің табысты жүзеге асырылуы үшін бірқатар тетіктер қарастырылады.

Франциядағы инклюзивті білім берудің маңызды аспектілерінің бірі – оның саяси және әлеуметтік негізі. Абу-Талебтің (2021) пікірінше, инклюзивті білім беру саяси тұрғыдан негізделген және тарихи тұрғыдан қалыптасқан, бұл ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беру жүйесіне қабылдаудың қажеттілігін айқындайды. Бұл модель әртүрлі бұзылыстары бар балалардың шынайы оқу ортасында өз қабілеттерін дамытуына мүмкіндік бере отырып, әлеуметтік интеграцияға ықпал етеді. Сонымен қатар, Esengulova және әріптестері (2023) атап өткендей, педагогтардың кәсіби құзыреттерін дамыту инклюзивті білім беруді табысты енгізуде шешуші рөл атқарады. Мұғалімдер ерекше білім беруді қажет ететін оқушылармен жұмыс істеуге дайын болуы және білім беру үдерісінің ажырамас бөлігіне айналып келе жатқан цифрлық технологияларды тиімді қолдануы тиіс (Lobanova & Nazarova, 2023).

Бұл білім беру жүйесі тек зақымдануы бар оқушыларға ғана бағытталмай, барлық білім алушыларға тең мүмкіндіктер ұсынатын әмбебап оқыту тәсілін қалыптастыруды көздейді. Мұндай жүйенің табысты жұмыс істеуі үшін мұғалімдердің инклюзивті ортада жұмыс істеуге психологиялық тұрғыдан дайын болуы және олардың эмоционалдық интеллектісін дамыту аса маңызды. Бұл білім беру үдерісінде туындауы мүмкін қиындықтар мен кедергілерді ескеруге мүмкіндік береді (Сардарова, 2024).

Осылайша, Франциядағы инклюзивті білім беру мұғалімдерді даярлауды да, технологияларды кешенді пайдалануды да қамтитын кешенді тәсілді талап етеді.

Инклюзивті білім берудің заманауи үрдістерін ескере отырып, мамандарды белсенді түрде тарту және оқытудың инновациялық әдістерін енгізу қажеттілігі туындайды. Buryakova және Yendretskaya (2019) атап

өткендей, дәстүрлі оқыту әдістерінен құзыреттілікке бағытталған тәсілдерге көшу білім алушылардың оқу үдерісіне көбірек тартылуына және оны олардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге ықпал етеді. Бұл өз кезегінде әрбір оқушының әлеуетін барынша ашуға мүмкіндік беретін қолдаушы әрі инклюзивті атмосфераны қалыптастырады.

Осы негізде, Франциядағы инклюзивті білім беру – ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беру ортасына интеграциялауға бағытталған, динамикалық түрде дамып келе жатқан үдеріс болып табылады. Бұл үдеріс мұғалімдерді тиісті даярлауды да, заманауи білім беру технологияларын тиімді пайдалануды да талап етеді [19]

Францияның инклюзивті білім беру жүйесінің моделі.



Сурет 2 – Франция елінің инклюзивті білім беру моделі.

Францияда білім туралы заңда инклюзивті білім берудің негізгі ережелері баяндалып, жаңа ұран ұсынылған: «Мектеп – барлығына әділетті және әрқайсысына талапшыл» [19]. Оған сәйкес, инклюзивті сыныптарда бірнеше педагог жұмыс істейді: мұғалімдер мен ерекше білім беру

қажеттіліктері бар балалармен айналысатын мамандар, мектептерде сыныптар санынан мұғалімдер санының артуына алып келген. Францияда мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру үдерісіне қосу төрт нұсқада жүзеге асырылады:

1. Бала жалпы мектеп бағдарламалары бойынша оқиды, бірақ мектепте және мектептен тыс уақытта оған қосымша қызметтер ұсынылады: емдік шаралар, тәрбиелік шаралар және т.б. Мысалы, тірек-қимыл аппараты зақымдалған бала жалпы сыныпта оқиды және осы мектепте немесе жақын маңда орналасқан бейімдеу орталығына барады.

2. Бала жалпы мектеп бағдарламалары бойынша оқиды, қосымша күтіммен қамтамасыз етіледі және жеке оқу жоспары бойынша білім алады. Мысалы, көру қабілеті бұзылған бала жалпы сыныпта оқиды, сабаққа дайындалу кезінде көмек алады, мұғаліммен қосымша сабақтар өтеді, кеңістікте бағдарлану бойынша арнайы түзету-дамыту сабақтарына қатысады.

3. Бала негізгі мектеп уақытында арнайы сыныпта жеке оқу жоспары бойынша оқиды (әдетте психикалық дамуы тежелген балалар). Арнайы дағдыларды қажет етпейтін сабақтарға олар өз қатарластарымен бірге жалпы бағдарлама бойынша қатысады (дене шынықтыру және жүзу, музыка немесе ән айту, сурет салу және т.б.).

4. Бала тек арнайы сыныпқа барып, онда арнайы бағдарлама бойынша оқиды (әдетте зияты зақымдалған балалар). Бірақ сонымен бірге ол мектеп өміріне белсенді қатысады: бірге таңғы ас ішу, бос уақытты ұйымдастыруға байланысты іс-шараларға қатысу, спорттық жарыстарға және әртүрлі сыныптан тыс іс-шараларға қатысу.

Мұндай жіктеуді келесі түрде толығырақ сипаттауға болады. Интеллектуалдық даму деңгейі дені сау құрдастарымен тең немесе соған жақын оқушылар үшін оқыту процесін жекелеу жеткілікті болып табылады. Денсаулығында шектеуі бар балаларды оқытудың жекелендірілген тәсілі келесіні көздейді: тапсырмаларды жеке фрагменттерге бөлу және оларды кезең-кезеңмен орындау, сыныпта жұмысты орындау немесе үй тапсырмасын тапсыру үшін қосымша уақыт беру, балама жауап нысанын қолдану мүмкіндігі (жазбаша жауаптың орнына ауызша жауап беру немесе тест түріндегі жауаптар) және т.б. Денсаулығында шектеуі бар балаларды сыныптың жалпы қызметіне қосу үшін жағдайлар жасалады. Бұл барлық оқушылардың кезекпен жалпы тапсырмаларды орындауға тартылуы үшін ортақ тақырыптар мен сабақтарды белгілеу арқылы жүзеге асырылады. Ерте жастан бастап мейірімді және дені сау ортаға қосылған денсаулығында шектеуі бар балалар кейіннен оңайырақ әлеуметтенеді, ал олардың қалыпты дамып келе жатқан құрдастары ерте жастан бастап ерекше қажеттіліктері бар адамдарды қабылдауға және оларға лайықты қарауға үйренеді, оларға жанашырлық танытып, олардан қорықпайды. Білім, білік және дағдылар әртүрлі жолдармен алынады. Бұл

ретте өмірлік мәселелерді түсінуге және оларды шешу жолдарын таңдауға әсер ететін тұлғааралық байланыстардың тәжірибесінің маңызы зор. Бұл тәжірибе жағымды немесе жағымсыз болуы мүмкін, алайда мұндай «өмірден үйренудің» нәтижелері белгілі бір мағынада ресми түрде ескерілмеген білім көрсеткіштерінің бірі болып табылады [20].

2011–2012 оқу жылы ішінде Франция мектептерінде барлығы шамамен 210 300 мүгедек оқушы білім алды [20]. Есту, көру немесе қозғалыс кемшіліктері бар балалар «мектептік инклюзия сыныптарында» (CLIS) оқуға мүмкіндік алады. Мұндай сыныптар, әдетте, бастауыш және орта мектептерде, сондай-ақ балабақшаларда жұмыс істейді. Балалар қарапайым мектеп ортасында болып, өздерінің жасына, қабілеттеріне және бейімділіктеріне сәйкес білім алады. Мұнда оқушылар саны 10-15 адамнан аспайды. Сабақтарды мектептік инклюзия және қолдау саласында кәсіби дайындық дипломы бар мұғалімдер, сондай-ақ балаларды күту және оларға қажетті көмек көрсету үшін арнайы дайындалған қызметкерлер жүргізеді. Ерекше қажеттіліктері бар балалардың толық оқу кезеңінде олардың «құзыреттіліктер кітабы» жүргізіледі. Онда алынған білімдер, дағдылар, жетістіктер және табыстар тіркеліп, олардың кейінгі мектептік бағдарын (кәсіби бағдарын) анықтауға көмектеседі.

Интеллектуалдық дамуында зақымдануы бар оқушыларды оқыту міндетті түрде білім беру мазмұнын өзгертуді талап етеді, өйткені жалпы білім беру мектебінің оқу бағдарламасын толық меңгеру мұндай балалар үшін мүмкін емес. Жеке білім беру жоспарын әзірлеу барысында міндетті түрде оқытылуы қажет тақырыптар мен ұғымдар таңдалады. Бұл ретте негізгі қағида – жасалған бағдарламаның нақты оқушының мүмкіндіктеріне сәйкестігі болып табылады. Мұндай сыныптарда мұғалімнің мақтауы күнделікке қойылған бағаға қарағанда анағұрлым ынталандырушы рөл атқарады. Өзін-өзі бағалауды арттыру және жетістік жағдайын жасау үшін бағалаудың жеке шкаласын қолдану ұсынылады. Бұл шкала тек тікелей нәтижеге ғана емес, сондай-ақ жұмсалған күш-жігер деңгейіне, ынтаға және баланың жеке «өсуіне» бағытталуы тиіс [21].

Оқытуға жеке көзқарасты дамыту мұғалімнен бақылаушылықты, шыдамдылықты және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаға назар аударуды талап етеді. Франция Білім министрлігінің ұсынымдарында оқушылардың үлгерімін бағалау ең алдымен олардың жетістіктері мен оқу барысындағы дамуын ескеріп, сәтсіздіктерге назар аудармау керектігі айтылған. Оқу орындарының басшылығы мектепті оқушылар мен барлық мектеп қызметкерлері үшін «ортақ үйге» айналдыру мақсатында мейірімді және төзімді атмосфера құруға ұмтылуы тиіс [21].

Орта және жоғары мектептерде денсаулығында күрделі мәселелері және мінез-құлқында зақымдануы бар балалар үшін бейімделген жалпы және

кәсіптік білім беру бөлімшелері (SEGPA) жұмыс істейді. Мұндай сыныптарда оқитын жастарға кәсіби дағдыларды меңгеру арқылы даму перспективасы беріледі. Олар үшін мектептегі оқу «айнымалы сабақтар» қағидаты бойынша жеке білім беру траекториясы негізінде ұйымдастырылады, яғни сабақтар мектепте және кәсіпорында өтеді. Мектепті бітіріп, тиісті бітіру емтиханын тапсырғаннан кейін жастар қызмет көрсету саласына немесе өнеркәсіптік кәсіпорындарға жұмысқа орналасады. Бейімделген оқыту сыныптарына көбінесе иммигранттар ортасынан шыққан балалар түседі. Францияға келген әрбір мектеп жасындағы бала (6 жастан 16 жасқа дейін) тестілеуден өтеді, содан кейін иммигрант оқушылар даярлық деңгейіне байланысты сыныптарға бөлінеді. Егер оқушылар оқу үлгерімінен артта қалса немесе осыған дейін мектепке бару мүмкіндігі болмаған болса, олар бір сынып төмен қабылдануы мүмкін. Әрбір жаңадан келген оқушымен жылдық жеке жұмыс жоспары әзірленеді. Жоспарда оқушының барлық деректері, ата-анасының байланыстары, алдыңғы білімі туралы ақпарат көрсетіледі. Оқушы Францияға келген кездегі және бірнеше ай бойы француз мектебінде оқығаннан кейінгі бақылау нәтижелері туралы баға беріледі. Жетістіктер мен кемшіліктер, мінезі мен мінез-құлқының ерекшеліктері тіркеледі. Сонымен қатар, күтілетін нәтижелерді көрсете отырып, француз тілі бойынша жеке жұмыс жобаланады. Арнайы күнделікке мұғалімдер оқушылардың француз тілін меңгеруінің негізгі құзыреттіліктеріне қол жеткізуге бағытталған іс-шараларды тіркейтін кесте толтырады, сондай-ақ осы үшін жауапты мұғалімдер белгіленеді, бағалар қойылады және болашаққа ұсыныстар беріледі. Мектеп алдында екі міндет тұр: жаңадан келген оқушыларды француз тілінің ауызша және жазбаша формасын меңгеруге үйрету және балаларды қабылдаушы елдің құндылықтары мен мәдениетін мойындай отырып, бірге өмір сүруге үйрету.

Жеке білім беру жоспары оқыту мақсаттарын, әрбір пән бойынша, әсіресе француз тілі бойынша, оқу жылының соңында оқушы қол жеткізуі тиіс нақты нәтижелерді; оқушыға қажетті қосымша қызметтерді; сондай-ақ оның үлгерімін қадағалау тәсілдерін сипаттайды. Мақсат – осындай оқушыларды оқу ортасына барынша біріктіру, оқу жылының соңында немесе ең көбі екі жыл ішінде бейімделуін қамтамасыз ету. Оқушыны бақылау күнделігі жүргізіледі. Бұл күнделікте оқыту жүйесі мен құрылымы, әдістері мен формалары, сондай-ақ аралық және түпкі мақсаттар көрсетіледі. Келесі сыныпқа ауысу кезінде мұғалімдер сабақтастық қағидатын сақтап, келесі оқу жылының мұғалімдеріне толық ақпарат беруге міндетті, бұл иммигрант балалармен барлық мектептік білім беру деңгейлерінде жүйелі жұмыс жүргізілетінін көрсетеді. Арнайы сыныптан жалпы білім беру сыныбына ауысқан кезде оқушыны бақылау және оған жан-жақты көмек көрсету жалғасады. Арнайы сынып мұғалімдері мен қарапайым сынып мұғалімдері арасында тұрақты байланыс болуы міндетті.

Францияның Ұлттық білім министрлігі оқытудың мазмұны, әдістері және формалары туралы ақпарат алмасу мақсатында әртүрлі мектеп мұғалімдері арасында өзара әрекеттестік орнатуды, сондай-ақ басқа елдердің, ең алдымен еуропалық елдердің, қазіргі бағдарламаларынан шабыттандыратын идеяларды іздеуді ұсынады. Бұл ескі сипаттарды уақтылы жоюға, олқылықтарды толтыруға, әртүрлі санаттағы балалармен жұмыс істеудің жаңа тәжірибесін алуға мүмкіндік береді [22].

АҚШ елінің тәжірибесі

АҚШ-тың инклюзивті білім беру жүйесі қазіргі уақытта білім беру саласындағы теңдікті қамтамасыз ету үшін өте маңызды рөл атқарады. Инклюзивті білім беру білім алушылардың әртүрлілігіне қалыпты көзқараспен, сонымен қатар мүгедектіктері бар оқушылардың қажеттіліктеріне жауап беруге бағытталған.

АҚШ-тағы инклюзивті білім беру – әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға тең мүмкіндіктер қалыптастыруға бағытталған білім беру жүйесінің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Мүмкіндігі шектеулі адамдардың білім алу құқығын қамтамасыз ету туралы заңға (IDEA) сүйене отырып, АҚШ-та ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларды жалпы білім беру үдерісіне кіріктіру белсенді түрде жүзеге асырылуда. Бұл тек білім алушылардың сыныптағы физикалық қатысуын ғана емес, сондай-ақ олардың құрдастарымен табысты өзара әрекеттесуіне мүмкіндік беретін тиісті білім беру ресурстарын және бейімделген жағдайларды қамтамасыз етуді де қамтиды (2023).

Ғылыми әдебиеттерде атап өтілгендей, инклюзияның көптеген артықшылықтары бар, соның ішінде академиялық үлгерімді арттыру және әлеуметтік дағдыларды дамыту. Инклюзивті сыныптарда айырмашылықтар мойындалып, құрметтелетін орта қалыптасады, бұл өз кезегінде оқу орнының жалпы ахуалына оң әсер етеді. Сыныптарда білім алушылардың бірлік сезімі мен өзара ынтымақтастығын қолдау маңызды, бұл барлық оқушылар үшін жалпы білім беру сапасының артуына ықпал етеді (2023).

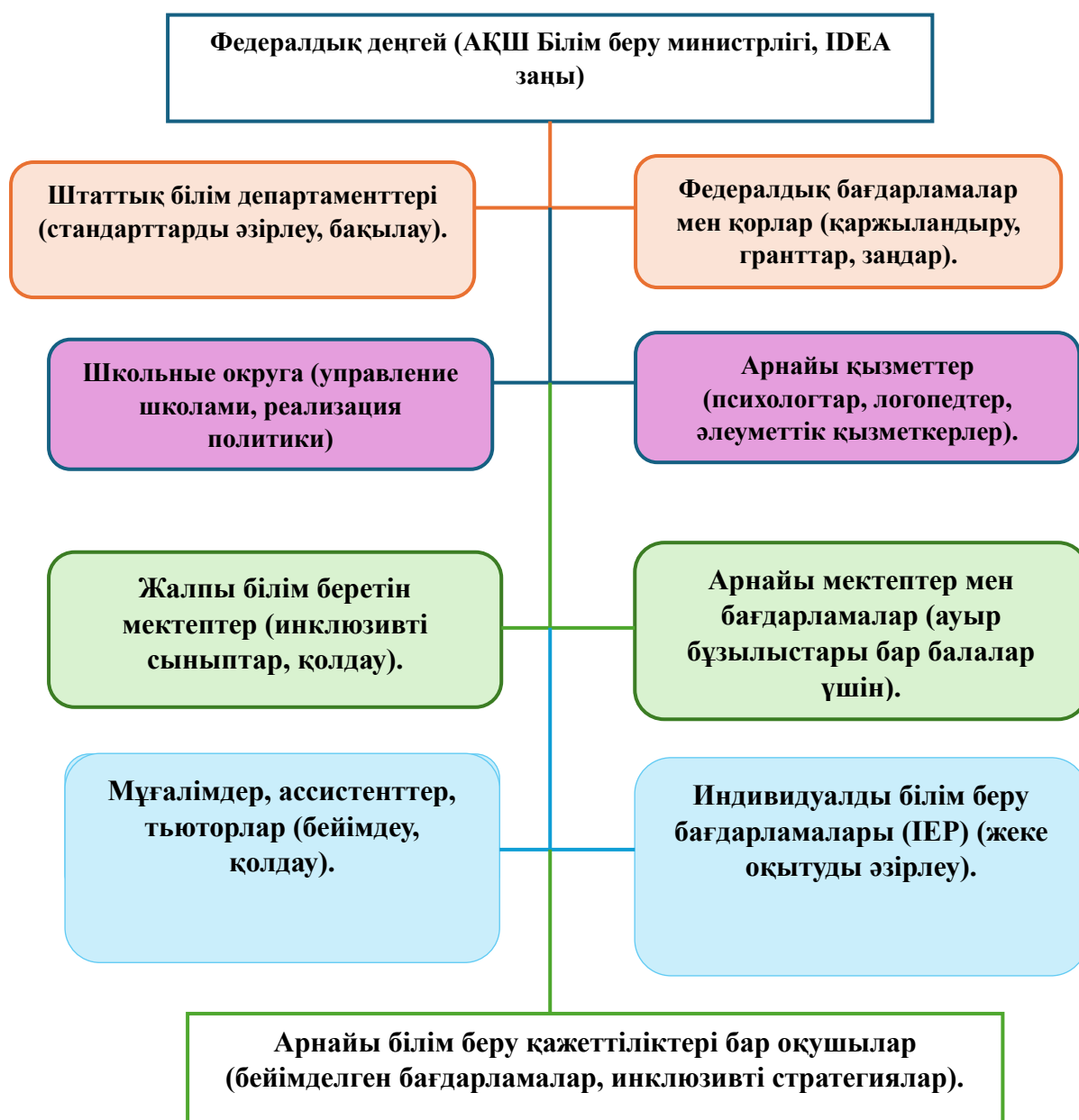
Инклюзивті оқытуға көшу кешенді тәсілді талап етеді, оған мұғалімдерді даярлау, білім беру ұйымдары үшін жеткілікті ресурстармен қамтамасыз ету және ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларға практикалық қолдау көрсету жатады (Engelbrecht, 2013). Ауқымды жұмыстар атқарылғанына қарамастан, АҚШ-тағы инклюзивті білім беруде шешімін күткен мәселелер бар. Олардың қатарында білім беру инфрақұрылымындағы өзгерістерді қолдауға арналған қаржыландырудың жеткіліксіздігі және әртүрлі білім алушы топтарымен тиімді жұмыс істей алатын білікті мамандардың тапшылығы бар (Coos & Kiru, 2018).

Инклюзия тәжірибесінде жиі кездесетін мәселелердің бірі – ресурстарға қолжетімділіктегі теңсіздік. Бұл әсіресе материалдық жағдайы

төмен аудандардағы кейбір оқушылар топтарының мүмкіндіктерін шектей алады (Соос & Kiru, 2018). Инклюзияны табысты жүзеге асыру үшін үдерісте үкімет, педагогтар және ата-аналар сияқты барлық мүдделі тараптардың өзара тығыз ынтымақтастығы қажет. Мұндай өзара әрекеттестік барлық білім алушылар үшін шынайы тең мүмкіндіктер қалыптастыруға ықпал етеді (Belay & Yihun, 2020).

Сондықтан, АҚШ-тағы инклюзивті білім беру – әлеуметтік әділеттілік пен білім берудегі теңдікті қамтамасыз ететін маңызды бағыт. Инклюзияны тиімді іске асыру үшін кадрлық әлеуетке, инфрақұрылымға және қаржылық қолдауға үздіксіз назар аудару, осылайша барлық білім алушылар үшін сапалы білім беру ортасын қамтамасыз ету қажет [23].

АҚШ инклюзивті білім беру жүйесінің моделі



Сурет -3 АҚШ тағы инклюзивті білім беру моделі.

АҚШ-тағы мемлекеттік мектептердің көпшілік сыныптарында кем дегенде екі ерекше білім беруді қажет ететін оқушы оқиды. АҚШ-тың Ұлттық білім беру орталығының статистикалық деректеріне сәйкес, 2018 оқу жылының күзіне қарай 6 жастан 21 жасқа дейінгі ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың шамамен 95%-ы жалпы мемлекеттік білім беру ұйымдарына қабылданған. Ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың шамамен 3%-ы арнайы мектептерде (жеке және мемлекеттік) білім алған, ал 1%-ы ата-аналарының сұранысымен жалпы білім беретін жеке мектептерге орналастырылған. Ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың 1%-дан азы үйде оқытылған, ауруханаларда білім алған немесе жабық түзету білім беру мекемелеріне барған [23].

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың көпшілігі, күннің көп бөлігінде өздерінің дені сау құрдастарымен бірге оқитындар – бұл зияты сақталған балалар. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың басым бөлігі (87%) сөйлеу бұзылыстарына ие. Өздерінің дені сау құрдастарымен бірге оқу уақытын көп өткізетін ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың шамамен үштен екісі келесі ерекшеліктерге ие: жалпы дамудың тежелуі (65%), есту қабілетінің бұзылуы (62%), көру қабілетінің бұзылуы (68%). Сондай-ақ, оқуда ерекше қиындықтары бар оқушылар кездеседі (дислексия, дисграфия, СДВГ, сөйлеуді түсінудің бұзылуы, диспраксия және т. б.). Алайда, зияты зақымдалған оқушылардың тек 17%-ы және дамудың көптік бұзылыстары бар оқушылардың 14%-ы өздерінің дені сау құрдастарымен бірге оқу күнінің көп бөлігін өткізеді [24].

АҚШ-та инклюзивті білім беру жүйесінің жұмысы келесідей ұйымдастырылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушы мектепке қабылданған кезде, психологиялық-педагогикалық консилиум жиналады. Бұл жиынға баланың ата-анасы немесе қамқоршысы, мұғалім, психолог, әлеуметтік қызметкер, кейде оқушының өзі де қатысады. Жиналыста оқу жылының мақсаттары мен міндеттері анықталып, оларды жүзеге асыру әдістері белгіленеді. Жоспарға кең ауқымды мамандар тарапынан қажетті қосымша көмек енгізілуі мүмкін.

Оқу жылы барысында жеке оқу жоспары түзетілуі мүмкін, ал қойылған мақсаттарға жету нәтижелері тұрақты түрде талданады. Оқу жоспарын бекіткен кезде мамандар тобы оқушының қай жерде және қалай білім алатынын шешеді – ол жалпы сыныпта өз бетінше оқи ма, ұстаз-тәлімгердің көмегін қажет ете ме, әлде арнайы түзету сыныбына баруы тиіс пе, және оның дені сау құрдастарымен бірге қандай сабақтарға қатыса алатыны айқындалады. Мысалы, ол музыка, дене шынықтыру сабақтарына қатысып, әлеуметтік ортада бола алады.

Сонымен қатар, «Ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалардың білім туралы» заңы (көбінесе IDEA – Individuals with Disabilities Education Act деп аталады) оқушылардың барынша инклюзивті ортада білім алу құқығын қорғайды. Сирек жағдайларда ғана оқушы арнайы түзету сыныбында білім алады (ол - ішінара инклюзия). Сонымен қатар, бала сабақтың бір бөлігін жалпы білім беру сыныбында дені сау құрдастарымен бірге өткізіп, қалған уақытын арнайы сыныпта өткізе алады. Яғни, мамандар тобы баланың мүддесін ескере отырып жұмыс істейді және әрбір ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушы үшін мүмкіндігінше инклюзивті орта қалыптастыруға тырысады. Сонымен қатар, ата-аналар немесе ресми қамқоршылар кеңестің шешіміне әрдайым қарсылық білдіру және оны қайта қарауды талап ету құқығына ие.

АҚШ мұғалімдерінің пікірінше, инклюзия идеяларын жүзеге асыру барысында кездесетін қиындықтар туралы тақырып көбінесе тыйым салынған мәселе болып табылады. Зерттеулердің басым көпшілігі инклюзивті білім берудің білім беру үдерісіне қатысушыларға теріс әсер ету мүмкіндігін қарастырмаған. Алайда, мұндай қиындықтар бар, және соңғы жылдары осы мәселені зерттеуге арналған еңбектер саны артып келеді.

АҚШ - тың білім беру жүйесінде инклюзия саласында кездесетін негізгі мәселелерді атап өтіп, осы мәселеге арналған соңғы зерттеулерді қарастырайық.

Бірінші кезекте атап өту қажет мәселе – мұғалімдердің арнайы білім беру саласындағы білімінің, дағдыларының және икемдерінің жеткіліксіздігі. Олар ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың мәселелі мінез-құлқына қалай әрекет ету керектігін білмейді, оқу материалын барлығына бірдей түсінікті және қызықты етіп қалай жеткізу керектігін түсінбейді. Мектеп мұғалімдері өтетін курстар көбінесе үстірт болып келеді және қажетті білім мен дағдыларды толық көлемде бермейді.

Темпл университетінің арнайы білім беру профессоры Алисон Гилмордың зерттеулері көрсеткендей, эмоционалдық деңгейде және мінез-құлықында зақымдануы бар балалар оқитын сыныптардағы мұғалімдер ең үлкен қиындықтарға тап болады. Мәселен, сыныбында осындай балалардың үлесі 20%-ды құрайтын мұғалімдер бұл санаттағы оқушылары жоқ әріптестеріне қарағанда мектепті немесе мамандығын ауыстыру ықтималдығы 2,15%-ға жоғары [25].

Қазіргі уақытта Алисон Гилмор АҚШ-тағы инклюзивті білім беру саласындағы жетекші мамандардың бірі болып саналады және инклюзивті білім беруді енгізу мен оның оқушыларға әсерін зерттеуге арналған ұзақ

мерзімді (лонгитюдтік) зерттеулер жүргізудің маңыздылығын үнемі атап өтеді [26].

Инклюзивті сыныптарда арнайы педагогтың әлеуметтік-педагогикалық қолдауы көзделгенімен, көптеген мектептерде қажетті мамандарды жалдауға жеткілікті қаражат жоқ. Сондай-ақ, ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланы мектеп күні бойы сүйемелдейтін тьютордың жалақысы көбінесе арнайы білім беру саласында білікті әрі нәтижеге ынталы маманды табуға мүмкіндік бермейді.

Сабақты жоспарлау мен уақытты басқару (тайм-менеджмент) мәселесі де өзекті болып отыр. Мұғалімдер жеке білім беру жоспарларын орындауға байланысты оқу уақытын жеткіліксіз сезінетінін атап өтеді. Сонымен қатар, уақыттың көп бөлігі ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың мінез-құлықтық мәселелерін шешуге жұмсалады, ал басқа оқушылар пәнге деген қызығушылығын тез жоғалтады. Мұғалімдердің қиын жағдайларда қалай әрекет ету керектігі туралы білімінің жеткіліксіздігі бұл мәселені одан әрі күрделендіреді.

Эмоционалдық деңгейде зақымдануы бар оқушылармен жұмыс істейтін мұғалімдер арнайы дайындықтың ерекше қажеттілігін сезінеді. 2009 жылы Джейсон Флетчердің зерттеуі көрсеткендей, эмоционалдық және мінез-құлықтық мәселелері бар балалар оқитын сыныптарда математика бойынша нәтижелер 9%-ға, ал оқу бойынша 13%-ға төмендеген [25].

Калифорния университетінің профессоры Майкл Готфрид кең ауқымды лонгитюдтік зерттеу жүргізді. Ол эмоционалдық/мінез-құлықтық зақымданулары бар балалар мен олардың дені сау құрдастары оқитын балабақшаның жоғарғы топтары мен бірінші сынып оқушыларын қарастырды. Бақылау нәтижелері көрсеткендей, математика және оқу бойынша бағалар эмоционалдық/мінез-құлықтық бұзылыстары бар оқушылар жоқ сыныптарға қарағанда төмен болды, ал мінез-құлықтық мәселелер көбейді. Сонымен қатар, мұндай сыныптарда оқушылар сабаққа жиі қатыспайтын болып шықты.

Арнайы педагогика бойынша білімі мен тәжірибесі бар мұғалімдер туындайтын мәселелердің көпшілігін тиімді шеше алар еді және өз оқушыларының нәтижелерін жақсартуға көмектесе алар еді. Алайда, тәжірибе көрсеткендей, АҚШ-та мұндай мұғалімдер қатты жетіспейді. Оның үстіне, арнайы педагогика саласында оқитын болашақ мұғалімдердің саны жылдан-жылға азайып келеді [27].

Нот Куктың зерттеулері де көптеген мұғалімдердің уақытын негізінен күрделі жағдайларды шешуге жұмсайтынын, ал оқу материалын түсіндіруге аз уақыт бөлінетінін растайды [28]. Сонымен қатар, Алисон Гилмор инклюзивті білім берудің тиімділігін көрсеткен көптеген зерттеулердің негізгі мәселесі

таңдаудың жеткілікті түрде ашық болмауында екенін атап өтеді. Себебі инклюзивті сыныптарда оқитын оқушылар көбінесе түзету сыныптарда оқитын балаларға қарағанда оқу қабілеті жоғары [29].

Көптеген зерттеулер мұғалімнің рөлінің маңыздылығын ерекше атап көрсетеді, ол тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін ғана емес, сонымен қатар қарапайым құрдастары үшін де аса маңызды. Алайда, білікті мамандарды даярлау мәселесі әлі де өзекті болып отыр. Себебі арнайы білім беру саласындағы мұғалімдердің саны азайып келеді, өйткені ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың басым бөлігі қарапайым сыныптарға ауыстырылуда [30].

Дегенмен, мұғалімдердің өздері арнайы білім беру саласындағы білім мен тәжірибенің жетіспейтінін атап өтеді. Барлық санаттағы оқушыларға материалды барынша қолжетімді етіп түсіндіру үшін арнайы білім қажет. Ең үлкен қиындықтар ауыр аутизм және зияты зақымдалған балалармен жұмыс істеуде туындайды.

Аутизммен ауыратын балалар үшін қолданбалы мінез-құлық талдауын (АВА) қолдану тиімді әдіс болғанымен, оның құны жоғары, сондықтан бұл терапия барлық отбасылар үшін қолжетімді емес. Кейбір сақтандыру компаниялары қажетті мамандардың шығындарын өтемейді, сондықтан көптеген мектептер мінез-құлық мамандарының қызметтерін пайдалана алмайды және туындаған мәселелерді өздігінен шешуге мәжбүр.

АҚШ-тың арнайы білім беру бағдарламалары бойынша директорының орынбасары Рут Ридер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мектеп қабырғасында әлеуметтік дағдыларын дамыту мәселесін жеке атап өтеді. Руттың пікірінше, көптеген мұғалімдер бұл оймен келіседі, қазіргі жүйеде қарым-қатынас дағдыларын дамытуға арналған оқу сағаттары жетіспейді [31]. Сонымен қатар, әлеуметтік бейімделу қиындықтарын қалыпты сыныптастары да бастан кешіреді. Буллинг мәселесі АҚШ мектептерінде кең ауқымды антибуллингтік компанияларға қарамастан, әлі де өзекті болып отыр [31]. Сондықтан білім беру бағдарламаларына әлеуметтік-педагогикалық тренингтерді енгізу қажет.

Мұндай тренингтер мұғалімдерге өз оқушыларын терең тануға, олардың күшті және әлсіз жақтарын анықтауға, оқу тобын біріктіруге және әр оқушының жеке басын бағалайтын қолайлы орта қалыптастыруға көмектеседі. Сонымен қатар, бұл тренингтер мұғалімнің әлеуметтік-педагогикалық құзыреттілігін арттырып, барлық санаттағы балалармен жұмыс істеуге қажетті білім, дағды және икем береді.

Инклюзивті білім беру тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін ғана емес, барлық білім алушыларға сапалы және қолжетімді

білім беру ортасын ұйымдастыруға арналған. Барлық балаларда тең мүмкіндіктер берілуі, соның қатарында әлеуметтену ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға қалыпты даму ортасын құруда маңызды компонент. Қоғам мен мемлекеттің даму деңгейі де әлеуметтік саясат пен қолжетімді орта деңгейіне қарап бағаланады.

Әлеуметтік, этникалық және тілдік әртүрлілігі бар мемлекет – Америка Құрама Штаттары – арнайы білім беру және инклюзивті тәжірибе саласында ұзақ тарихы бар зерттеулер мен практикаларға ие. «Мүгедектігі бар адамдарды оқыту туралы» заңның (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) басты мақсаты – барлық мүгедек балаларға тегін әрі тиісті мемлекеттік білім беруді қамтамасыз ету. Тегін және тиісті білім беруден мазмұнды инклюзияға бағытталған мақсат қоюға көшуге бірнеше онжылдықтар қажет болды. Саяси, эпистемологиялық және институционалдық факторлардың кең ауқымы қазіргі АҚШ - та білім беру жүйесінің балаға бағытталған инклюзия векторын айқындады. Бірқатар маңызды заңнамалық үдерістер барлық балалардың тегін және тиісті мемлекеттік білімге қолжетімділігін қамтамасыз етті. Бұл жұмыста АҚШ-та мүмкіндігі шектеулі оқушылар үшін инклюзияны қолдайтын сәтті тәжірибелер мен заңнамалық шараларға тарихи шолу ұсынылады.

АҚШ-та ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған білім беру қозғалысын үш негізгі кезеңге бөлуге болады: оқшаулау және қуғындау, қолжетімділік және инклюзия, сондай-ақ тіркеу (бақылау) және құқықтар мен мүмкіндіктерді кеңейту. Моктер Хоссейн өз еңбегінде АҚШ үшін екі маңызды кезеңді бөліп көрсетеді: оқшаулау кезеңі (1900–1970 жж.) және инклюзия кезеңі (2001 жылдан бастап).

XX ғасырдың ортасына дейін мүмкіндігі шектеулі адамдар қоғамнан оқшауланды, оларды жиі сыртқы әлемнен және отбасыларынан бөліп, арнайы мекемелерге орналастырылды. Мұндай адамдар "қалыпты емес" және қоғамда өмір сүруге қабілетсіз деп есептелді. Олар басқаларға жағымсыз әсер етеді деген түсінік кең таралған болатын, соның салдарынан көптеген отбасылар мүмкіндігі шектеулі туыстарын шатырларға немесе көршілер мен қоғамнан алшақ жерлерге жасырып ұстады. Мүмкіндігі шектеулі адамдар екінші дәрежелі азаматтар ретінде қабылданды және көбінесе мемлекет тарапынан қамқорлыққа алынып, ата-аналардың өз баласына қатысты құқықтарынан айырылуына себеп болды. Мұндай адамдар қоғамға салмақ және оқытуға келмейді деп есептелгендіктен, арнайы мекемелердегі жағдайлар жиі ізгілік ұстанымдарынан тыс жалғыз оқшаулау қалыпты жағдай ретінде қарастырылды.

Митчелл Л. пікірінше, АҚШ-тағы мемлекеттік білім беру туралы кең таралған қате түсініктердің бірі – оның федералды конституциямен

кепілдендірілгені. Шын мәнінде, білім беру – бұл штаттардың құзырындағы мәселе. АҚШ Конституциясының Оныншы түзетуіне сәйкес, білім беру мәселесі штат үкіметтерінің міндеті болып табылады. Бұл шешім штат үкіметтері халықтың қажеттіліктеріне неғұрлым жақын және тығыз байланысты деп есептелгендіктен қабылданған.

Род-Айленд 1840 жылы міндетті білім беру туралы заң қабылдаған алғашқы штат болды; Массачусетс 1852 жылы екінші болып осыны қабылдады, ал қалған штаттар бұл үлгіні кейіннен ұстанды. 1918 жылға қарай барлық штаттарда міндетті білім беру заңдары енгізілді. Алайда, осы заңдардың қабылдануына қарамастан, мүгедектігі бар балалар көбінесе мемлекеттік мектептерден шеттетілді.

1950-1960 жылдардағы азаматтық құқықтар қозғалысы өкілдерінің, әсіресе афроамерикалықтардың тең мүмкіндіктерге ие болуын қамтамасыз етуге бағытталған өзгерістерге ұмтылыс, мүмкіндігі шектеулі адамдармен жұмыс тәсілдеріне үлкен әсер етті. Бұл қозғалыстың толқыны әсері бірнеше сот істеріне тарады. «Браун білім беру кеңесіне қарсы» (Brown v. Board of Education (1954)) сот ісі Азаматтық құқықтар қозғалысының үлкен жеңісі болып, әрі қарайғы әрекеттердің негізін қалады. Браун шешімі азат ету өкілдерінің әлеуметтік құқықтарына ғана емес, білім беру құқығының көптеген аспектілеріне де ықпал етіп, білім беру саласындағы барлық топтарға деген көзқарасты түбегейлі өзгертті. Бұл жағдай «әділетті білім» мәселесін алдыңғы қатарға шығарды, нәсіл, мүгедектік сипаттамаларына негізделген бөлуді заңсыз деп таныды, өйткені ол тең қорғау қағидатын бұзып, балаларды білім алуда тең мүмкіндіктерінен айырды.

Браун ісі бойынша сот шешімінен он алты жыл өткен соң, тең мүмкіндіктер тұжырымдамасы федералды округ сотында мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты қолданылды. 1972 жылы екі маңызды сот ісі қаралды: «Пенсильванияның дамуы тежелген азаматтары қауымдастығы Пенсильвания штатына қарсы» (Pennsylvania Association for Retarded Citizens (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania) және «Миллс Колумбия округінің білім беру кеңесіне қарсы» (Mills v. Board of Education of the District of Columbia). Бұл істер бойынша қабылданған шешімдер мүмкіндігі шектеулі оқушыларды білім беру үдерісінен шығарып тастайтын мемлекеттік заңдар мен ережелерге қарсы бағытталып, мүгедектер қоғамының білім алуға құқығын қорғау қозғалысына түрткі болды.

Пенсильвания қауымдастығының шешімінде зияты зақымдалған 6-21 жас аралығындағы адамдарға олардың құрдастарына сәйкес келетін бағдарламалар бойынша тегін мемлекеттік білім берілуі тиіс екендігі көрсетілген. Миллс ісі мүмкіндігі шектеулі оқушылар үшін тиісті құқықтық

рәсімдер мен соттағы процессуалдық кепілдіктерді бекіту жолын ашты. Бұл шешімдер елдің түкпір-түкпірінде осындай істердің қаралуына құқықтық негіз болды. Қабылданған шешімдерден кейінгі екі жарым жыл ішінде 28 штатта мүмкіндігі шектеулі балалардың атынан 46 сот ісі қозғалды. Бұл жағдайлардың нәтижелері Пенсильвания қауымдастығы мен Миллс істеріндегі шешімдерге сәйкес болды. Соттағы жетістіктерге қарамастан, көптеген мүмкіндігі шектеулі оқушылар әлі де лайықты мемлекеттік білім алудан бас тартты.

«Америкалықтар мүгедектер туралы заңы» (the Americans with Disabilities Act (ADA)) 1990 жылдары «Барлық мүгедек балалардың білім туралы заңының» қайта қаралуына елеулі әсер етті. 1990 жылы бұл заң қайта шығарылғанда, оның атауы «Мүмкіндігі шектеулі адамдарды оқыту туралы заң» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) болып өзгертілді. «Мүгедек» сөзі «мүмкіндігі шектеулі адам» сөзіне ауыстырылды, онда ең алдымен адамдардың өздері емес, олардың мүгедектігі туралы айтылды. Сонымен қатар, орта мектепті бітірген 16 жастан асқан оқушыларға ересек өмірге сәтті көшуге мүмкіндік беретін жоспар (жоба) қосылды. Бұл жоспар әртүрлі аспектілерді қамтуы мүмкін: тұрғын үй, қоғамдағы қызметтер, кәсіби дағдыларды үйрету арқылы жұмысқа орналасу мүмкіндігі және қаржылық әрі кеңестік көмек арқылы колледжге түсуге дайындық.

1997 жылғы заңға енгізілген түзетулер (Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997) мемлекеттік білім беру мекемелерінде мүмкіндігі шектеулі оқушыларға деген көзқарасқа айтарлықтай әсер етті. Бұл түзетулер олардың құқықтарын кеңейтіп, тегін және тиісті білімге қол жеткізу мүмкіндігін арттырды. Осы түзетулерге дейін мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға көрсетілетін қызметтер, негізінен, үйде оқыту моделі немесе «ресурстық бөлме» деп аталатын арнайы сынып арқылы жүзеге асырылатын. Бұл арнайы бөлмеде оқушыларға жалпы білім беру сыныбынан тыс қызметтер көрсетілетін. Сонымен қатар, мектептер жиі жалпы білім беру мекемелеріне қарағанда төмен стандарттардағы оқу бағдарламаларын қолданатын.

1997 жылғы түзетулердің маңызды толықтыруларының бірі – мүмкіндігі шектеулі оқушылардың тәртібімен байланысты бөлім болды. 1997 жылғы түзетулерге сәйкес, егер мүмкіндігі шектеулі оқушыда тәртіп мәселелері туындаса (оның мүгедектік санатына қарамастан), оның жеке оқу бағдарламасын (Individual Educational Program (IEP)) әзірлейтін топ осы мәселелерді шешу үшін балаға қолдау көрсету стратегияларын қарастыруы қажет болды. Мұндай жағдайларда мінез-құлықтың функционалдық бағалауы негізінде дайындалған девиантты мінез-құлықтың алдын алу жоспары оқушының жеке оқу бағдарламасына (IEP) енгізілуі тиіс болды.

Нәтижесінде, 1990-жылдар оқушылардың құқықтарын кеңейту және есепке алу дәуірінің басталуын көрсетті, өйткені американдық қоғамның санасы сапалы өзгерістерге ұшырады. Осыған дейінгі білім беру жүйесінің жұмыс барысы жекелеген штаттардың конституцияларымен реттеледі, алайда 1990-жылдардағы заңдардың қабылдануымен арнайы білім беру іс жүзінде федералдық бақылауға өтті.

2004 жылғы «Мүмкіндігі шектеулі адамдарды оқыту туралы заңға» (Individuals with Disabilities Education Act) енгізілген түзетулер құқықтарды есепке алу және кеңейту бағдарламасын ілгерілетуді жалғастырды, стандарттарға негізделген оқу бағдарламасы мен ғылыми дәлелденген нұсқаулықтарды жүзеге асыруға баса назар аударып, мұғалімдердің біліктілігіне қойылатын талаптарды анықтады. Енді мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы оқу бағдарламасына қолжетімділігі туралы мәселе мүлде туындамайды. Керісінше, оқушылардың осы білімге қолжетімділігіне мүмкіндік беру үшін мазмұн мен технологиялардың дұрыс бейімделуін сыни тұрғыдан талдау өзекті бола бастады.

Моктер Хоссейннің айтуынша, арнайы білім берудегі инклюзия (қосу) кезеңі 2001 жылы қабылданған «Ешбір бала артта қалмауы тиіс» заңының (the No Child Left Behind – NCLB) және 2004 жылы қайта қаралған «Мүмкіндігі шектеулі адамдарды оқыту туралы заңның» (Individuals with Disabilities Education Act) қабылдануымен басталды. «Мүмкіндігі шектеулі адамдарды оқыту туралы заң» мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты алдыңғы «Ешбір бала артта қалмауы тиіс» (the No Child Left Behind – NCLB) заңындағы көптеген талаптарды қамтиды. Ол мектептердің оқу кабинеттеріне тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге және мүмкіндігі шектеулі оқушылардың жалпы оқу бағдарламасында табысқа жетуіне жауапты екендігін атап көрсетеді. Екі заң бірігіп, барлық оқушыларға барынша мүмкін болатын дәрежеде жалпы білім беру ортасына қосылу мүмкіндігін береді. Күтілетін нәтижеге қол жеткізу үшін мақсаттар айқындалып, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың үлгерім көрсеткіштері анықталды. Мектептер білім беру стандарттарын орындау нәтижелілігі үшін жауапкершілікті көтерді.

АҚШ-тың білім беру заңнамасында «инклюзия» (inclusion) термині кездеспейді. Бұл – арнайы педагогтар, мүгедектік мәселелері бойынша белсенділер және мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналары қалыптастырған тәжірибе. АҚШ-та инклюзивті және арнайы білім беру, сондай-ақ арнайы білім беруді қолдау және қызметтер барлық оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға арналған. Елдегі барлық жалпы білім беру сыныптарында кем дегенде бір немесе бірнеше мүмкіндігі шектеулі оқушы

оқиды. АҚШ-тағы барлық мемлекеттік мектептер мүмкіндігі шектеулі және басқа да ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды оқытуға жауапты. Арнайы білім беруді «ерекше» ететін элементтер – оның қарқындылығы, құрылымы, оқу бағдарламасы, ынтымақтастығы және мониторинг/бағалау жүйесі. Қазіргі уақытта ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың шамамен 75%-ы оқу күнінің барлығын немесе бір бөлігін өздерінің қарапайым құрдастарымен бірге жалпы білім беру сыныптарында өткізеді. Қалған балалар академиялық білімді сыныптан тыс, автономды сынып бөлмелерінде, тұрғылықты жерлерінде немесе ауруханаларда алады.

АҚШ-тағы оқушылар жалпы білім беру сыныптарында, тұрғылықты орнына жақын маңдағы мектептерде білім алады. Бұл қызметтер және «қолдаулар» (қолдау – мұғалімнің тарапынан көрсетілетін қарқынды көмек) білім берудің әртүрлі деңгейлерінде әртүрлі тәсілдермен жүзеге асырылады. Бастауыш және орта білім деңгейлерінде араласудың әртүрлі стратегиялары мен әдістері қолданылады. Бастауыш білім деңгейінде жеңіл және орташа дәрежедегі мүгедектігі бар оқушылардың көпшілігі оқу күнінің көп бөлігін жалпы білім беру сыныптарында өткізеді. Кейбір оқушылар оқу күнінің белгілі бір бөлігінде арнайы сыныптарға жіберіледі. Өте аз бөлігі ғана оқу күнінің көп бөлігін балама оқу бағдарламасы бар арнайы сыныптарда өткізеді. Оларға академиялық және әлеуметтік дағдыларды тиісті деңгейде меңгеруге көмектеседі. Орта мектеп деңгейінде бұл оқушыларға достық қарым-қатынастарды дамыту, құрдастарымен өзара әрекеттесу және жыныстық тәрбие туралы білім алу сияқты бағыттар бойынша арнайы қолдау көрсетіледі. Мүгедектігі бар оқушылар мемлекеттік мектептер жүйесіндегі ең күрделі топ болып табылады. Бастауыш білім беру деңгейінде олардың көпшілігі оқу күнінің басым бөлігін немесе белгілі бір бөлігін жалпы білім беру сыныптарында өткізеді. Дегенмен, олардың көпшілігі бөлек мектептерде немесе арнайы сыныптарда оқу күнінің көп бөлігінде білім алады. Интернат типіндегі мектептерде немесе ауруханаларда өзгертілген оқу бағдарламасымен және жүйелі оқыту әдісімен білім алады. Орта мектеп деңгейінде бұл оқушыларға болашақта білім алуына немесе жұмысқа орналасуына көмектесетін арнайы нұсқаулықтар беріледі.

2004 жылы заң шығарушылар ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды анықтаудың неғұрлым тиімді әдістерін қолдануды ұсынды, бұл оқуында қиындықтары бар оқушыларға жедел көмек көрсетуге мүмкіндік береді. Бұл көмек оқушы меңгеруі қажет әрбір дағдыны толық игеру идеясына негізделген. Егер оқушы белгілі бір дағдыны алғашында меңгере алмаса, мұғалім оған қарқынды қолдау көрсетеді (бұл үдеріс «ақолдау» деп аталады), оқушы дағдыны қажетті деңгейде меңгергенше. Қолдау барған сайын

карқынды бола түседі (яғни, бір дағдыға көбірек уақыт бөлінеді), оқушы оны толық меңгергенше жүреді.

Келесі кезең – «ресми бағалау» («Formal Assessment»). Бағалау (Assessments) диагностикалық құралдар болып табылады; оларда дайын жауаптар немесе шешімдер болмайды. Бұл – баланың үлгерімі, оның негізгі танымдық қызметтері немесе күшті және әлсіз жақтары туралы жалпы түсінік беретін тесттер; олар сондай-ақ есту және көру қабілеттерін тексере алады. Бағалау баланың болашақ үлгерімі мен қабілеттерін болжай алмайды, дегенмен олар өте тиімді құрал болып табылады, өйткені олар баланың оқу үлгерімін белгілі бір дағдыларға бөледі, мысалы, оқығанын түсіну, емле ережелері және негізгі арифметика. Сонымен қатар, олар оқуға әсер ететін көру немесе есту қабілетінің бұзылуы сияқты қарапайым мәселелерді анықтауға көмектеседі. Бұл ақпарат өте құнды, өйткені ол оқу үдерісін түзетуге мүмкіндік береді. Мұғалімдер баланың білім алу мақсаттарын анықтай алады, ал ата-аналар бағалау рәсімдері арқылы алынған ақпарат негізінде белгілі бір қызметтерді сұрай алады.

Маңыздысы – әр бала арнайы білім беру қызметтеріне құқылы бола бермейді. Бағалау нәтижелері баланың оқуда қиындықтары жоқ екенін немесе оған арнайы білім беру қызметтерін алуға мүмкіндік беретін басқа да зақымдану жоқ екенін көрсетеді. Егер балада оқу қабілетінің зақымдануы немесе басқа да зақымданулар анықталса, келесі қадам – оның жеке білім беру бағдарламасын (individualized education program – IEP) әзірлеу. «Мүмкіндігі шектеулі адамдарды оқыту туралы заң» (IDEA) мектеп ауданына баланың мүгедектігі туралы құжаттарды алған күннен бастап 30 күн ішінде оның жеке білім беру бағдарламасын жасауға міндеттейді. Ата-аналар бастапқы бағдарламаны іске асыруға рұқсат беруі керек және бала мектепті аяқтаған уақытқа дейін немесе арнайы білім беруді тоқтатқанша жыл сайын жеке білім беру бағдарламасын (IEP) талқылауға арналған кездесулерге қатысуы тиіс. Заңға сәйкес, IEP тобының әрбір кездесуінде білім беру үдерісінің келесі субъектілері болуы керек: ата-ана; арнайы білім беру мұғалімі; жалпы білім беру мұғалімі; тестілеу нәтижелерін түсіндіре алатын маман және әкімшілік басқару өкілі. Бұл әр кездесуге бес өкілдің міндетті түрде қатысуы керек дегенді білдірмейді; кейбір жағдайларда бір адам екі рөлді орындай алады. Мысалы, арнайы білім беру мұғалімі көбінесе тест деректерін түсіндіруге қажетті біліктілікке ие. Бала да кездесулерге қатысып, команда мүшесі (кәсіби қауымдастықтың белсенді мүшесі) бола алады. Кездесулерде команда әр баланың үлгерімін талқылайды, жаңа академиялық мақсаттар қояды, енгізу және ауысу жоспарларын қарастырады, сондай-ақ қажетті өзгерістерді енгізеді. Шын мәнінде, әрбір кездесу идеялармен алмасу алаңы болып

табылады, ал IEP тобының мүшелері түзету және жоспарды жақсарту бойынша бағалы ұсыныстар бере алады. Осылайша, 1900 жылдардың басында барлық штаттарда міндетті білім беру туралы заңдар қабылданды, бірақ мүмкіндігі шектеулі балаларды оқшаулау әлі де кең таралған тәжірибе болып қала берді. Тарихи тұрғыдан алғанда, 1960-1970 жылдардың ортасына дейін мүгедектік ауытқушылық немесе «табиғи кемістік» ретінде қабылданды, ал мүмкіндігі шектеулі адамдар оқшауланып, қоғамнан шеттетілді. Азаматтық құқықтардың даму кезеңінде, 1980 жылдарға дейін, ата-аналар мен құқық қорғаушылардың белсенді қызметінің арқасында бұл көзқарас өзгерді және қолжетімділік пен инклюзия қағидаттарын жүзеге асыру арқылы мүмкіндігі шектеулі адамдардың құқықтарын қорғау бағыты күшейді. Барлық мүмкіндігі шектеулі оқушыларға, жалпы білім беру сыныптарында тең мүмкіндіктері жоқ оқушыларға қызмет көрсету кез келген ел үшін күрделі мәселе болып табылады. АҚШ - та мектепке баратын әр он баланың кем дегенде біреуі қандай да бір мүгедектік түріне ие деп танылады. 1975 жылғы «Мүгедек балаларға арналған білім туралы заң» (Education for All Handicapped Children Act (EANCA)), 1990 жылғы «Америкалықтар мүгедектігі туралы заң» (the Americans with Disabilities Act (ADA)), 2001 жылғы «Ешбір бала тысқары қалмайды» (the No Child Left Behind (NCLB)), 2004 жылғы «Мүмкіндігі шектеулі адамдарды оқыту туралы заң» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) сияқты кең ауқымды заңдардың қабылдануы, сондай-ақ инклюзия мен арнайы білім беру саласындағы ұзақ жылдық зерттеулер мен тәжірибелердің арқасында АҚШ барлық оқушыларды, олардың мүгедектік мәртебесіне қарамастан, тегін және лайықты мемлекеттік біліммен қамтамасыз етуде көптеген жетістіктерге қол жеткізді. АҚШ-тағы интеграция қозғалысы барлық мүмкіндігі шектеулі оқушылардың білім алуы – негізгі құқықтардың бірі деп санайды. Бұл жалпы білім беру және арнайы білім беру мұғалімдерін мүмкіндігі шектеулі оқушыларды өз құрдастарымен бірге оқыту жауапкершілігіне тартты. Жалпы және арнайы педагогтардың ынтымақтастығы мүмкіндігі шектеулі оқушыларға академиялық, әлеуметтік және өмірлік дағдыларды толық меңгеру үшін қажетті қолдау мен қызметтерді қамтамасыз етуге кепілдік береді. Америка Құрама Штаттарында мектеп оқушыларының басым көпшілігі өздерінің жақын маңдағы мектептерінде, жалпы білім беру сыныптарында білім алады.

Ұлыбритания елінің тәжірибесі

Ұлыбританияның инклюзивті білім беру – бұл барлық оқушылардың, олардың физикалық, зияткерлік немесе эмоциялық ерекшеліктеріне қарамастан, бір ортада бірге білім алуына мүмкіндік беретін білім беру ортасын қалыптастыруға бағытталған негізгі тұжырымдама болып табылады.

Басқа елдердегідей, Ұлыбританияда да барлық адамдар үшін білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету мақсатында заңнамалық және әлеуметтік өзгерістердің қажеттілігіне баса назар аударылады.

Ұлыбританияда инклюзивті білім беру бірқатар заңнамалық бастамалар мен халықаралық міндеттемелер арқылы қолдау табуда. Алайда инклюзияны жүзеге асыруда айтарлықтай қиындықтар әлі де бар. Негізгі мәселелердің бірі – арнайы және жалпы білім беру жүйелері арасындағы үйлестірудің жеткіліксіздігі, бұл инклюзияға қатысты тәсілдердің біркелкі еместігіне әкеледі (Runswick-Cole, 2011). Зерттеулер көрсеткенде, мұғалімдердің көзқарасы инклюзияның табысты болуына әсер ететінін көрсетеді. Бұл әртүрлі педагогтердің пікірлерінен көрінеді – кейбіреулері инклюзияны оң қабылдаса, басқалары оны қажетсіз деп санайды (Sharma et al., 2018). Инклюзияны жүзеге асыруға кедергі келтіретін басты кедергілерге мұғалімдерді дайындығының жеткіліксіздігі, ресурстардың жетіспеушілігі және құрылымдық түрде оқушыларды бөлу (сегрегация) жатады (Runswick-Cole, 2011; Sharma et al., 2018).

Инклюзивті білім беру жекелеген оқушыларды қолдаудың құралы ғана емес, білім берудегі әлеуметтік теңдік пен демократияны қамтамасыз етудің қажетті шарты ретінде қарастырылуы тиіс деген негізделген пікір бар (Lubin & Fernal, 2021). Бұл фактіні түсіну инклюзияның мәдени контекстін қалыптастыру қажеттігін тудырады. Мұндай контекст әртүрлілікті жай ғана қабылдап қоймай, оны белсенді түрде қолдайтын орта құруды көздейді. Әртүрліліктің білім беру үдерісіне әсері оқу орындарының тұрақты өзгерістерді қамтамасыз ету үшін бірлесіп жұмыс істеу қажеттілігін көрсетеді (Forrest et al., 2022). Сонымен қатар, білім беру үдерісіне барлық қатысушыларды, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың өздерін де тарту маңызды (Kiru, 2018).

Ұлыбританиядағы инклюзивті білім беруге қатысты мәселелер кешенді көзқарасты қажет етеді. Бұл тек заңнамалық өзгерістерді ғана емес, сонымен қатар педагогтарды даярлауды, қолдаушы инфрақұрылым құруды және инклюзия бағдарламаларын жеткілікті қаржыландыруды қамтиды. Инклюзияның тиімді жүзеге асуы – білім беру үдерісіне қатысушылардың барлығының ынтымақтастығына және ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға қатысты таптаурындар мен теріс көзқарастарды жоюға деген ұмтылысына байланысты (Lalvani, 2012).

Қазіргі жағдайда Ұлыбритания инклюзивті білім беруге ықпал ететін оқу жүйесінің маңыздылығын мойындайды. Бұл тек академиялық жетістіктер тұрғысынан ғана емес, әртүрлі қабілеттері мен шығу тегіне ие оқушылар арасындағы әлеуметтік өзара әрекеттесу тұрғысынан да маңызды (Rodríguez et

al., 2017). Алайда, шынайы инклюзияға қол жеткізу үшін барлық студенттерге тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етіп, бар кедергілерді жоюға бағытталған жүйелі және дәйекті шаралар қажет (Sharma et al., 2018; 2024). Осылайша, Ұлыбританиядағы инклюзивті білім беру өз дамуының маңызды кезеңінде тұр және бұл кезең оқытуға жүйелі көзқарастарды кешенді қайта қарауды талап етеді. Мақсат – шынайы инклюзивті әрі қолдаушы білім беру ортасын қалыптастыру.

Ұлыбританияның инклюзивті білім беру жүйесінің моделі.



Сурет – 4. Ұлыбритания инклюзивті білім беру моделі.

Ұлыбританияда да, АҚШ-тағы сияқты, денсаулығына байланысты шектеулері бар балалардың құқықтарын реттейтін заңнамалық құжат бар. Бұл құжат 2004 жылы Білім министрлігі тарапынан әзірленіп, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар мен олардың ата-аналарына әлеуметтік бейімделу үдерісінде алдын алу және ерте көмек көрсетуді қамтамасыз етуге бағытталған. АҚШ-та қабылданған NCLB (No Child Left Behind) саясатынана айырмашылығы, Ұлыбританиядағы ECM («Әр бала маңызды» – *Every Child*

Matters) бағдарламасы тек білім беру саласын ғана емес, сонымен қатар денсаулық сақтау, қауіпсіздікті қамтамасыз ету, қоғамда өзін-өзі жүзеге асыру және экономикалық тұрақтылықты да қамтиды [32]. Аталған мемлекеттік бағдарлама баланың тиімді әлеуметтенуін қамтамасыз етуге, сондай-ақ оның жеке қасиеттерін дамытуға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде мемлекет үшін оң әсер береді.

Қоғам мұндай өзгерістерді жалпы оң қабылдайды. Қайырымдылық ұйымдары мен арнайы педагогтер инклюзия қағидатын қамтамасыз ететін заңның енгізілуін қоғамның әрбір мүшесіне өзін-өзі жүзеге асыру үшін үлкен мүмкіндік ретінде бағалайды.

Дегенмен, бұл мәселеге мүлде қарама-қарсы көзқарастар да кездеседі, әсіресе ғалымдар арасында. Заңда көрсетілген инклюзияны қамтамасыз ететін бес негізгі фактордың үйлесімі – пікірталас туғызатын мәселе. Зерттеушілер ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдардың әлеуметтік әл-ауқатты қамтамасыз ететін осы факторлардың толық іске асырылуына қызығушылығы төмен екенін атап өтеді. Бұл жағдай дамуында ауытқулары бар қоғам мүшелерінің біртіндеп шеттетілуіне алып келеді.

Ұлыбританияда шамамен 1,3 миллион оқушы (жалпы оқушылар санының 15,5%-ы) ерекше білім беру қажеттіліктеріне ие. Елде ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы мектептердің кең жүйесі бар: осындай балалардың шамамен 7%-ы арнайы мектептерде оқиды. Алайда соңғы жылдары ерекше қажеттіліктері бар балалардың көбі жалпы білім беретін мектептерді таңдауда.

Ұлыбританияда мектептердегі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін қолжетімді орта — бұл 2010 жылғы Теңдік туралы Заңмен бекітілген құқық. Мектептер мүмкіндігі шектеулі оқушылардың барлығымен тең дәрежеде білім алуын қамтамасыз ету үшін «арнайы бейімдеулерді» жасауға міндетті. Бұл талаптар мыналарды қамтиды: пандустар мен лифтілер орнату, есік ойықтарын кеңейту, бейімделген дәретханалармен жабдықтау, сондай-ақ сыныптарда визуалды және акустикалық бейімдеулер енгізу.

Алайда, іс жүзінде мектептер бірқатар қиындықтарға тап болуда. Ұлыбританиядағы көптеген мектеп ғимараттары ескі болғандықтан, оларды бейімдеу қиын. Сонымен қатар, кейбір мектептер қажетті қайта құру жұмыстарына қаржыландыру жетіспеушілігін сезінуде.

«Арнайы бейімдеулерге» жеке оқыту жоспарын әзірлеу, оқу материалдарын бейімдеу, қосымша қолдау көрсету, бағалау әдістерін өзгерту және тағы басқа шаралар жатады. Мысалы, дислексиясы бар оқушыға үлкейтілген қаріппен жазылған мәтіндер ұсынылуы және жазбаша тапсырмаларды орындауға қосымша уақыт берілуі мүмкін.

2022 жылы Ұлыбритания үкіметі мектептердегі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдауға қосымша 2,6 миллиард фунт стерлинг бөлді. Бұл қаражат негізінен мұғалімдердің біліктілігін арттыруға, мектеп ортасын бейімдеуге және мамандандырылған қызметтерді дамытуға бағытталған.

Кез келген сыныпта балалар әртүрлі жылдамдықпен және әртүрлі тәсілдермен оқиды. Сондықтан мұғалімдер сабақтарын жоспарлау кезінде түрлі әдістерді қолданады және әрбір баланың жетістікке жетуіне көмектесетін әртүрлі оқу материалдарын таңдайды. Ерекше білім беру қажеттіліктері оқушыға әдеттегі оқыту әдістерінен тыс қосымша қолдау қажет екенін білдіреді. Бұл қолдау оқушының жас ерекшелігіне сәйкес білім алуын қамтамасыз етуге бағытталған.

Кейбір балаларға келесідей мәселелерге тап болса көмек қажет болады:

- мінез-құлық немесе әлеуметтік дағдылар (мысалы, зейін тапшылығы және гиперактивтілік синдромы немесе аутизм салдарынан);
- оқу, жазу, есептеу (мысалы, дислексия немесе басқа да арнайы оқу қиындықтары);
- эмоциялық жағдай немесе психикалық денсаулық (олардың психологиялық жағдайы оқу қабілетіне әсер етеді, мысалы, оқу қиындықтары);
- физикалық бұзылулар (көру немесе есту қабілетінің төмендеуі, созылмалы аурулар немесе қозғалыс мүмкіндіктерінің шектелуі).

Қосымша көмек қажет ететін кез келген бала ерекше білім беру қажеттіліктері (SEN) бар деп есептеледі. Кейбір балалардың ерекше білім беру қажеттіліктері олардың денсаулығы мен мүгедектігіне байланысты болса, басқаларында ресми диагноз қойылмаған болуы мүмкін. Ұлыбританияда ЕНС (Education, Health and Care) жоспарын алудың ең кең таралған себебі – аутистік спектр бұзылыстары. Сонымен қатар, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың көбісі сөйлеу, тіл және қарым-қатынас саласында қиындықтарға тап болады.

Қазіргі уақытта Ұлыбританияда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған 352 мектеп, онда балалар арнайы сыныптарда оқиды; сондай – ақ, 1066 мектеп, онда балалар жалпы білім беру сыныптарында оқиды, бірақ оларды қажетті жабдықтармен қамтамасыз етеді және қосымша педагогикалық қолдау көрсетіледі.

Ерекше қажеттіліктері бар балаларға ерте жастан қолдау көрсету. Мектепке дейінгі мекемелердің қызметкерлері, егер баланың ерекше білім беру қажеттіліктері немесе мүгедектігі бар деп есептесе, оның ата-аналары немесе қамқоршыларымен байланысады. Олар отбасымен кездесіп, қандай

қолдау қажет екенін талқылайды, содан кейін баланың даму жоспарын жасайды. Егер бала SEN қолдауын қажет ететін деп танылса, персонал оның ойыны мен даму барысын мұқият бақылап отырады. Отбасылармен жылына кемінде үш рет кездесу өткізіледі, онда баланың жағдайы мен даму жоспарлары талқыланады. SEN балалардың ата-аналары мен қамқоршылары сонымен қатар келесі қызметтерді пайдалана алады: бала күтушілерінің көмегі, мектепке дейінгі мекемелер, мейрам күндеріне арналған ойын бағдарламалары, баланың өз үйінде ұйымдастырылған арнайы күтім қызметтері. Барлық мектепке дейінгі білім беру тәрбиешілері Ұлыбританияда бекітілген "Ерте даму қоры" (Early Years Foundation Stage) бағдарламасына сәйкес қызмет етуі тиіс.

Жалпы білім беру мекемелерінде қосымша көмек түрлері. Ұлыбританияда ерекше білім беру қажеттіліктері (SEN) бар балалар қарапайым балабақшалар мен мектептерге немесе тек ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға арналған арнайы мекемелерге бара алады. Жалпы білім беру мекемелерінде ерекше білім беру қажеттіліктері бойынша үйлестіруші (SENCO) қосымша көмек көрсету үдерісін ұйымдастыруға жауап береді. Көптеген SEN оқушылары қарапайым мектептерде оқиды, ал заң ата-аналарға өз баласы үшін қолайлы білім беру форматын таңдауға құқық береді.

Мектептер, балабақшалар және колледждер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар мен жастарды қолдауға және оларға әділ қарым-қатынас жасауға міндетті. Денсаулығы нашар балаларға дәрі-дәрмектерін қабылдауға, жеке күтімге және сабақтан қалған материалдарды меңгеруге көмектеседі. Мұғалімдер немесе мұғалім көмекшілері оларға жеке көмек көрсетеді немесе шағын топтарда сабақ ұйымдастырады. Қосымша мамандар, мысалы, логопедтер де шақырылуы мүмкін.

Күрделі қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы мектептер. Бұл мектептерде тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар оқиды. Мұнда арнайы оқытылған мұғалімдер, медициналық қызметкерлер жұмыс істейді және ерекше балаларды қолдауға арналған қосымша жабдықтар бар.

Арнайы мектептердің артықшылықтары:

- Сыныптағы оқушылар саны аз, кейбір жағдайларда жеке оқыту қарастырылған.
- Білім беру баланың жеке қажеттіліктеріне бейімделген және оның мақсаттарына сәйкес келеді.
- Оқыту және бағалау әдістері баланың оқу стилі мен күшті жақтарына сәйкес бейімделеді.
- Баланың өз жасына сай ортасы болады, сондықтан ол өзін басқалардан өзгеше сезінбейді және достасу оңайырақ.

- Мамандар балалардың қажеттіліктерін жақсы түсінеді және оларды оқытудың тиімді жолдарын біледі.
- Әр оқушының дамуы мұқият қадағаланады.
- Ата-аналармен тығыз байланыс орнатылған.

16 жастан кейінгі білім. SEN жүйесі ерекше қажеттіліктері бар балалар мен жастарға болашағына дайындалуға көмектесуге ерекше назар аударады. Ұлыбританияда бала 16 жасқа толғаннан кейін маусым айының соңғы жұмасында "жасөспірім" деп саналады. Ол мектепті 16 жасында (әдетте 11-сыныптан кейін) тастай алады, бірақ 18 жасқа дейін қосымша білім немесе кәсіби оқудан өтуі тиіс. Бұл оқуды жұмыспен немесе еріктілік қызметімен қатар алып жүруге болады.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар жастар білім алу кезінде келесі кедергілерге тап болуы мүмкін:

- Болашақ мүмкіндіктері туралы ақпараттың жеткіліксіздігі.
- Қабілеттеріне қатысты төмен күтілімдер, яғни қоғам олардың мүмкіндіктерін толық бағаламауы.
- Өз ойын білдіруде және шешімдер қабылдауда қиындықтар.
- Мектептен колледжге немесе ересек өмірге көшу кезінде қосымша қолдау қажеттілігі.

Ұлыбританиядағы SEN жүйесі бұл мәселелерге ерекше назар аударады және жастарды жоғары білім алуға, жұмысқа орналасуға, өз бетінше өмір сүруге және қоғам өміріне белсенді араласуға дайындайды.

Финляндия тәжірибесі

Финляндиядағы инклюзивті білім беру – бұл барлық балаларға білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге бағытталған заңнамалық өзгерістерді, педагогикалық тәсілдерді және мәдени трансформацияларды біріктіретін көпқырлы үдеріс. Финляндия инклюзивті білім беру жүйесімен басқа елдерден ерекшеленеді, бұл жүйе теңдік, сенім және мұғалімдердің кәсібилігі қағидаттарына негізделген (Pesonen et al., 2014; Ahtiainen et al., 2021).

Халықаралық білім беру бағалауларында, мысалы, PISA зерттеуінде жоғары нәтижелер көрсетіп жүрген финдік білім беру жүйесі инклюзивті тәжірибелерді ерте жастан бастап белсенді енгізуде. Басты назар – оқытуда жекелеген тәсілге аударылады, мұнда ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға қажетті қолдау жедел түрде және бюрократиялық кедергілерсіз көрсетіледі (Takala & Hausstätter, 2012). Инклюзияның табысты жүзеге асуы көбіне мұғалімдерге деген сенім тетіктеріне және олардың кәсіби нормаларына байланысты екені атап өтіледі. Бұл – финдік білім беру саясатына тән ерекше сипат (Pesonen et al., 2014).

Фин білім беру жүйесіндегі қазіргі өзгерістер иммигранттар мен осал топтарды қолдауға бағытталған көпмәдениетті көзқарас пен бейімделген тәжірибелердің маңыздылығын ерекше атап көрсетеді. Мұғалімдер инклюзивті оқу форматтарын қалыптастыруда басты рөл атқарады, бұл форматтарда мәдени әртүрлілік құндылық ретінде қарастырылады және барлық оқушылардың интеграциясына қолдау көрсетіледі (Sinkkonen & Kytälä, 2014; Arvola et al., 2017). Зерттеулер көрсеткендей, бірлесіп жоспарлау мен оқыту, сондай-ақ оқу үдерісінде ассистенттерді қолдану — әртүрлі мәдени қабаттардан шыққан оқушылардың әлеуметтік интеграциясы мен табысты оқуына едәуір ықпал етеді (Sinkkonen & Kytälä, 2014).

Арнайы білім беру саласындағы заңнамалық өзгерістер де инклюзивті ортаны қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Жергілікті деңгейде неғұрлым икемділік пен қолдауды қамтамасыз ететін жаңа нормалардың қабылдануымен бірге, Финляндиядағы мұғалімдер өз сыныптарында инклюзивті практикаларды белсенді түрде жүзеге асыра бастады (Ahtiainen et al., 2021). Алайда бұл тәжірибе бірқатар қиындықтармен байланысты, соның ішінде оқу жоспарларын бейімдеу және әртүрлі оқушылар тобымен жұмыс істеу үшін педагогтарды тиісті даярлаумен қамтамасыз ету қажеттілігі бар (Mihajlovic & Meier, 2022; Malinen et al., 2012).

Инклюзия мақсатына жету үшін тек заңнамалық бастамалар жеткіліксіз, сонымен қатар білім беру тәсілдері мен тәжірибелерін үнемі жетілдіру қажет. Бұл саясат, оқыту және қолдау жүйелерінің түрлі деңгейлеріндегі өзара әрекеттестікті талап етеді (Ahtiainen et al., 2021; Okkolin et al., 2018). Инклюзивті білім беруді дамыту барысында ата-аналар мен жергілікті қауымдастықтардың пікірін ескеру де аса маңызды, өйткені олар бұл жүйенің белсенді қатысушылары болып табылады (Varjo et al., 2014).

Осылайша, Финляндиядағы инклюзивті білім беруді жүзеге асыру тәжірибесі заңнамалық бастамалар, мұғалімдердің кәсіби даярлығы және қауымдастықтардың белсенді қатысуы арасындағы үйлесімділікті ерекше атап көрсетеді. Бұл аталған модельді тиімді әрі бірегей етеді.

Финляндия елінің инклюзивті білім беру жүйесінің моделі.



Сурет – 5. Финляндиядағы инклюзивті білім беру моделі.

Финляндияда инклюзивті білім беру туралы арнайы заңның болмауына қарамастан, ерекше білім беру қажеттіліктері (ЕБҚ) бар балаларды оқу үдерісіне тиімді түрде кіріктіру жүзеге асырылуда. Басқа елдерден айырмашылығы, мұнда инклюзия тек мүмкіндігі шектеулі балаларға ғана емес, сонымен қатар қабілетті оқушылар мен мигрант отбасыларынан шыққан балаларды да қамтиды.

Финляндияның Білім және мәдениет министрлігінің мәліметтері бойынша, 2022/2023 оқу жылында фин мектептерінде шамамен 72 000 ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушы білім алған. Бұл жалпы оқушылар санының 12%-ын құрайды. Финляндия білім беру жүйесінің айқын ерекшелігі – дәстүрлі мағынада арнайы мектептердің болмауы. ЕБҚ бар балалар қарапайым мектептерде, жалпы сыныптарда оқиды. Жеке қолдауды қамтамасыз ету үшін "екі мұғалім сыныпта" жүйесі қолданылады. Бұл жүйе сабақ кезінде арнайы педагог немесе көмекші мұғалімнің болуын білдіреді. Ол негізгі мұғаліммен бірлесе отырып, барлық оқушылардың қажеттіліктерін ескере отырып сабақ жоспарлайды және сабақ барысында ЕБҚ бар балаларға

көмектеседі. Бұл әрбір балаға көбірек көңіл бөлуге, ЕБҚ бар балалардың сәтті бейімделуіне, әлеуметтік дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, бұл әдіс мұғалімнің жүктемесін азайтып, сыныпта толерантты ахуал қалыптастыруға көмектеседі.

Мұғалімдердің біліктілігі және олардың даярлығы. Финляндияда мұғалімдерге қойылатын талаптар өте жоғары. Барлық мұғалімдер педагогика саласында магистр дәрежесіне ие болуы керек. Бұған қоса, олар үнемі біліктілікті арттыру курстарынан өтеді, соның ішінде инклюзивті білім беру бойынша. Мысалы, 2022 жылы Хельсинки университетінде инклюзивті білім беру бағдарламасын 5000-нан астам мұғалім аяқтады.

Универсалды дизайн және қолжетімді орта

Финляндияда мектеп ғимараттары мен оқу материалдарын әзірлеуде "универсалды дизайн" қағидасы кеңінен қолданылады. Бұл барлық оқушылар үшін қолжетімді және ыңғайлы оқу ортасын құруға мүмкіндік береді. Мысалы, жаңа мектептерде: кең дәліздер, лифттер, арнайы жабдықталған дәретханалар, көру және есту қабілеті төмен балаларға арналған бейімделген құрылғылар қарастырылған. Оқу материалдары да әртүрлі қажеттіліктерді ескере отырып жасалады. Мысалы, оқулықтар баспа, электронды және аудио форматтарда ұсынылады, бұл көру немесе есту қабілеті бұзылған балаларға ақпаратты өздеріне ыңғайлы түрде қабылдауға мүмкіндік береді.

Финляндияда жүргізілген зерттеулер инклюзивті әдістің тиімділігін айқын көрсетеді. Мысалы: Ювяскюля университетінің 2019 жылғы зерттеуі (1000-нан астам ЕБҚ бар оқушылар қатысқан) инклюзивті сыныптарда оқыған оқушылардың оқу және математикадан жоғары нәтижелер көрсеткенін анықтады. Сонымен қатар, бұл зерттеу инклюзивті білім берудің балалардың әлеуметтік дағдылары мен өзін-өзі бағалауын жақсартатынын көрсетті. Хельсинки университетінің 2021 жылғы зерттеуі инклюзивті ортада оқитын ЕБҚ бар балалардың тәртіптік мәселелерге сирек тап болатынын және мектепке жақсы бейімделетінін анықтады. Осылайша, Финляндияның инклюзивті білім беру жүйесі – әрбір бала үшін тең мүмкіндіктер жасайтын тиімді үлгі болып табылады.

Жапония елінің тәжірибесі

Жапониядағы инклюзивті білім беру – бұл маңызды әрі өзекті тақырып, оны мәдени, әлеуметтік және құқықтық аспектілерді ескере отырып терең талдау қажет. Инклюзивті білім беру тұжырымдамасы барлық оқушылардың, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың да, білім беру үдерісіне қатысуына және жалпы мектептік ортада табысқа жетуіне мүмкіндік беретін жағдайлар жасап, кедергілерді жоюды көздейді. Бұл бағыт Жапониядағы білім беруді дамытудың маңызды қадамына айналды, себебі ол мүмкіндігі шектеулі және этникалық пайызы төмен білім алушыларға қоса

алғанда, барлық білім алушылар үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз етуге бағытталған (Sh & Kokhan, 2022; Абу-Талеб, 2021).

Жапониядағы инклюзивті білім берудің басты аспектілерінің бірі – педагогтарды кәсіби даярлау болып табылады. Зерттеулер көрсеткендей, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың маңыздылығы артып келеді. Бұл, ең алдымен, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуда цифрлық технологияларды қолдануға дайындықты дамытуды қамтиды (Lobanova & Nazarova, 2023; Yastrebova et al., 2023). Әртүрлі зерттеулерде педагогтардың эмоционалдық интеллект деңгейін арттыру қажеттілігі ерекше атап өтіледі. Бұл олардың әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен тиімді жұмыс жасауына және кәсіби бейімделуіне көмектеседі (Сардарова, 2024; Esengulova et al., 2023).

Жапония да этникалық білім беру ерекшеліктерімен бетпе-бет келуде, бұл, мысалы, елдегі корей ұлты өкілдерінің білім алу жағдайымен байланысты. Олар жиі арнайы мектептерде оқиды, бұл жалпы білім беру мекемелеріне интеграциялануға қосымша кедергілер туғызады (Yem, 2023). Мәдени және әлеуметтік факторларды ескере отырып, этникалық бірегейліктердің алуан түрлілігін назарға алатын және барлық студенттердің білім беру процесіне тартылуына ықпал ететін тәсілдерді әзірлеу маңызды (Самсонова және т.б., 2022).

Сонымен қатар, оқу орындарында кедергісіз орта құру мен арнайы білім беру технологияларын енгізуге қатысты ұсыныстар бар. Олар мүмкіндігі шектеулі білім алушылар үшін жағымды білім беру ортасын қалыптастыруға бағытталған (Бонкало & Гребенникова, 2023). Бұл олардың жергілікті қауымдастықтарында сапалы білімге қол жеткізуін кеңейтіп, қоғамға барынша толыққанды интеграциялануына мүмкіндік береді.

Осылайша, Жапониядағы инклюзивті білім беру – бұл педагогтарды кәсіби даярлау, заманауи технологияларды қолдану және білім беру үдерісін мәдени тұрғыда бейімдеуді біріктіретін кешенді тәсіл. Мұндай білім беру ортасын құру барлық оқушылардың ешқандай ерекшелігінсіз білім алуына жағдай жасау үшін оқу орындарының, мұғалімдердің және мемлекеттік саясаттың үнемі күш салуын талап етеді.

Жапониядағы инклюзивті білім беру моделі заманауи білім беру тұжырымдарын, цифрландыруды, әлеуметтік интеграцияны және педагогикалық инновацияларды ескере отырып, көп аспектілі тәсілмен баяндалады. Бұл жүйе тек білім берудің сапасын арттырып қана қоймай, сонымен қатар балалардың толыққанды әлеуметтенуіне ықпал етеді.

Жапонияның инклюзивті білім беру жүйесінің моделі



Сурет – 6. Жапонияның инклюзивті білім беру моделі.

Жапонияда 430 000 бала ерекше білім беру қажеттіліктеріне (ЕБҚ) ие, бұл жалпы оқушылар санының 2,6%-ын құрайды. Олардың ішінде: 104 000 бала арнайы мектептерде оқиды, 326 000 бала қарапайым мектептерде білім алады, алайда олар арнайы сыныптарда немесе интеграцияланған оқыту жүйесі бойынша оқиды.

Жапонияның инклюзивті білім беру жүйесіне көшуі ұзақ және күрделі өзгерістерді өткерді. Ұзақ уақыт бойы арнайы мектептер жүйесі басымдыққа ие болды. Алайда, соңғы онжылдықтарда инклюзивті модельге көшу үрдісі байқалуда. ЕБҚ бар балаларды қолдау үшін қарапайым мектептерде арнайы сыныптар немесе топтар құрылуда. Бұл балалар мұғалімдер мен мамандардан қосымша көмек алуына мүмкіндік береді.

Жапонияның педагогикалық жоғары оқу орындарында инклюзивті білім беру бойынша арнайы бағдарламалар бар. Сонымен қатар, мұғалімдер үнемі біліктілікті арттыру курстарынан өтеді. Мысалы, 2022 жылы 10 000-нан астам мұғалім Жапонияның арнайы білім беру ұлттық институты әзірлеген

"Қарапайым мектептердегі ерекше қажеттіліктері бар балаларды қолдау" бағдарламасы бойынша оқытылды.

Жапонияда ЕБҚ бар оқушыларды қолдауда заманауи технологиялар белсенді түрде қолданылады. Олар мыналарды қамтиды: арнайы компьютерлік бағдарламалар, коммуникаторлар, аудиокітаптар, өзге де көмекші құрылғылар. 2020 жылы Жапония үкіметі 10 миллиард иен (шамамен \$95 млн) қаржы бөліп, мектептерге жаңа ассистивті технологияларды әзірлеу және енгізу бағдарламасын іске қосты. Жапонияның бұл қадамдары инклюзивті білім берудің дамуына, балалардың тең мүмкіндіктер алуына және олардың әлеуметтенуіне үлкен ықпал етеді.

Италия елінің тәжірибесі.

Италиядағы инклюзивті білім беру елдің білім беру жүйесінде маңызды орын алады және барлық білім алушыларға, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға тең мүмкіндіктер беруге ұмтылады. Қолданыстағы білім беру стандарттарына сәйкес, Италияның инклюзивті білім беру жүйесі ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды жалпы білім беру мекемелеріне біріктіруге бағытталған. Бұл оқытудың инновациялық тәсілдерін дамытуға айтарлықтай ықпал етеді (Елеусизқызы, 2024).

Италиядағы инклюзивті білім берудің негізгі ерекшеліктерінің бірі – оның бейімделгіш құрылымы. Ол жекелендірілген оқу жоспарларын қолдануды көздейді. Бұл мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың нақты қажеттіліктерін ескеруге және оқу материалын тиімді меңгеруге мүмкіндік береді (Сериков, 2019). Цифрлық платформалар мен арнайы ресурстар сияқты технологияларды белсенді қолдану да инклюзивті білім беру ортасын құруға септігін тигізеді. Бұл пікірді зерттеулер де қолдайды, олар оқытушылар мен білім алушылар үшін сапалы ақпараттық-әдістемелік материалдарға қолжетімділіктің маңыздылығын атап өтеді (Margolis және т.б., 2018).

Сонымен қатар, инклюзивті ортада жұмыс істеуге оқытушыларды дайындау аса маңызды болып табылады. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдер жиі өздерінің мүгедектігі бар білім алушылармен жұмыс істеуге дайындығы деңгейін жеткіліксіз деп бағалайды, бұл оқытушылардың біліктілігін арттыру және хабардарлығын күшейту қажеттілігін айқындайды (Sorokin & Lukovenko, 2018; Сучков, 2020). Ерекше білім қажеттілігі бар білім алушылардың сәтті әлеуметтенуі көбіне инклюзивті оқыту талаптарына сәйкес құзыреттерін дамытуы тиіс ғылыми-педагогикалық қызметкерлердің дайындық деңгейіне байланысты болады (Krasnopevtseva et al., 2020).

Италия ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың дербестік дағдыларын дамытуға бағытталған бағдарламаларды белсенді түрде енгізуде. Бұл бағдарламалардың мақсаты тек әлеуметтенуге көмек беру ғана емес, сондай-ақ білім алушылардың жеке экономикалық тәуелсіздігін қамтамасыз ету болып табылады, бұл инклюзияның әлеуметтік аспектісін

айқындайды (Ряписов & Олейник, 2022). Сонымен қатар, онлайн-курстар мен қашықтан оқытуды қолдану өз артықшылықтарына ие болғанымен, барлық білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру мен қолжетімділікті қамтамасыз ету үшін қосымша күш-жігерді талап ететінін атап өткен жөн (Гречушкина, 2019).

Осылайша, Италиядағы инклюзивті білім беру — мемлекеттік білім беру деңгейінде, мұғалімдерді даярлауда және қолжетімді инфрақұрылымды ұйымдастыруда күш-жігерді біріктіруді талап ететін кешенді тәсіл болып табылады. Тек осылай нақты өзгерістерге қол жеткізуге және ерекше білім қажеттілігі бар білім алушылардың білім беру және әлеуметтік өміріне табысты кірігуін қамтамасыз етуге болады.

Италияның инклюзивті білім беру жүйесінің моделі



Сурет – 7. Италияның инклюзивті білім беру жүйесінің моделі.

2023 жылы ашылған Парма қаласындағы Инклюзивті білім беру орталығы Enrico Molteni Architecture сәулет бюросымен жобаланған. Бұл орталықтың ерекшелігі – оның ішінде мемлекеттік балабақша мен оқу қиындықтары бар жасөспірімдерге арналған жеке мектеп бір ғимаратта орналасқан. Құрылымдық ерекшеліктері: екі бірдей блоктан тұрады, олар

ортақ шатырмен біріктірілген, бұл шешім барлық балалар үшін тең білім алу мүмкіндігін көрсетеді.

Ішкі кеңістіктің ұйымдастырылуы: орталық ашықтық қағидаты бойынша жобаланған: 72 бөлме шыны есіктер арқылы бір-бірімен байланысады. Мұндай дизайн балалардың қарым-қатынасын дамытуға және ынтымақтастыққа ықпал етеді. Орталық ерекше қажеттіліктері бар балаларға толықтай бейімделген: кең дәліздер, пандустар, арнайы жабдықталған дәретханалар.

Орталықтағы барлық оқушыларға жеке оқу жоспары жасалады: жоспарды мұғалімдер, психологтар және ата-аналар бірлесіп әзірлейді. Бағдарлама тек академиялық мақсаттарды ғана емес, сонымен қатар оқушының әлеуметтік-эмоционалдық қажеттіліктерін ескереді. Баланың қызығушылықтары мен оқыту стиліне назар аударылады. Мысалы: егер бала музыкаға қызығатын болса, оның оқу жоспарына музыкалық сабақтар енгізілуі мүмкін. Бұл тәсіл жалпы оқу мотивациясын арттыруға көмектеседі. Италияда инклюзивті білім беру – басты басымдықтардың бірі: 2022/2023 оқу жылында итальян мектептерінде 300 000-нан астам мүмкіндігі шектеулі оқушы білім алды. Бұл жалпы оқушылар санының шамамен 3,5%-ын құрайды. Олардың 80%-дан астамы қарапайым сыныптарда қатарластарымен бірге оқиды. Италиядағы инклюзивті білім беру барлық балалардың тең мүмкіндіктерге ие болуын қамтамасыз етуге бағытталған.

Эстония.

Эстониядағы инклюзивті білім беру – барлық білім алушыларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері барларға, білім алуда тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге бағытталған білім беру жүйесінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Инклюзивті білім берудің маңызды аспектісі – әрбір білім алушының оқу үдерісіне қатысуына және жетістікке жетуіне мүмкіндік беретін кедергілерді жою (Sh & Kokhan, 2022). Әсіресе, зерттеулер инклюзияның ерекше қажеттілігі бар балалардың жалпы білім беру ортасына бейімделіп, дамуына мүмкіндік беретін жағдайлардың болуын көздейтінін атап көрсетеді (Владимирович, 2019).

Инклюзивті тәсілдерді білім беру жүйесінде дамыту тек оқыту әдістемелерін өзгерту ғана емес, сонымен қатар педагогтарды арнайы даярлауды да талап етеді. Инклюзивті білім беру жағдайында оқытушылардың цифрлық технологиялар мен арнайы оқыту құралдарын пайдалану даярлығын дамыту аса маңызды (Lobanova & Nazarova, 2023). Бұл ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың жиі қашықтан оқитынымен және бейімделген білім беру ресурстарын қажет ететінімен байланысты (Lobanova & Nazarova, 2023; Гречушкина, 2019). Педагогтардың психологиялық даярлығы, сондай-ақ олардың эмоционалдық интеллектісі инклюзивті білім

беруді табысты іске асыруда маңызды рөл атқарады, бұл әртүрлі психологиялық кедергілерді еңсеруге көмектеседі (Сардарова, 2024).

Сонымен қатар нейротехнологиялар мен цифрлық платформалар сияқты жаңа технологияларды енгізу инклюзияны қолдауда қосымша мүмкіндіктер ашады, бұл оқушылар мен оқытушыларға білім беру үдерісінде өз субъектілігін дамытуға көмектеседі (Тащёва және т.б., 2021). Осылайша, Эстониядағы инклюзивті білім беру тек қоғамның білімге тең қолжетімділік қажеттіліктеріне жауап қана емес, сонымен бірге жүйелі өзгерістер мен мұғалімдердің кәсіби құзыреттерін үнемі дамытуды талап ететін кешенді үдеріс болып табылады.

Эстониядағы инклюзивті білім беру технологиялық және психологиялық аспектілерді ескеретін, сондай-ақ жүйеде табысты өзгерістер енгізу үшін педагогтарды, мамандарды және ата-аналарды даярлауды қажет ететін тұтас тәсіл арқылы жүзеге асырылады (Esengulova және т.б., 2023).

Модель инклюзивного образования Эстония.



Сурет – 8. Эстония елінің инклюзивті білім беру моделі.

Pärnu Kuninga Tänav Põhikool – бұл Пярну қаласының орталығындағы XIX ғасырдағы тарихи ғимаратта орналасқан эстондық мектеп. Бұл

инклюзивті білім беру қағидаттарын жүзеге асыра отырып, мәдени мұраны сақтап қалудың үлгісі болып табылады. Ғимарат ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылардың қажеттіліктеріне сай болу үшін қайта жөндеуден өтіп, мұқият бейімделді.

Барлық қабаттарға қолжетімділікті қамтамасыз ету үшін лифт орнатылады, ал биіктік айырмасы бар жерлерге пандустар жасалады. Арбамен қозғалу ыңғайлы болуы үшін есіктер кеңейтіледі. Мектепте мүмкіндігі шектеулі балалардың қажеттіліктерін ескере отырып, арнайы санитарлық тораптар жабдықталады. Мектеп жанынан барлық мектептік іс-шараларға да пайдаланылатын заманауи спортзал салынады.

Pärnu Kuninga Tänava Põhikool мектебінде әртүрлі қажеттіліктері бар балалар оқиды. Мұнда іріктеу немесе конкурс жоқ – мектеп барлық балаларға ашық. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар жалпы сыныпта бірге оқиды, дегенмен олардың мүмкіндіктерін ескеретін жеке бағдарлама бойынша білім алады. Мектеп ата-аналармен белсенді ынтымақтастық орнатып, балаларға қажетті қолдау көрсетуді және оқуға қолайлы жағдай жасауды қамтамасыз етеді.

Эстония инклюзивті білім беру саласында Еуропадағы көшбасшылардың бірі болып табылады. 2010 жылдан бастап ел барлық білім беру мекемелерінде инклюзивті тәсілді енгізді. 2022/2023 оқу жылында Эстония мектептерінде шамамен 14 000 ерекше білім беру қажеттіліктері бар бала оқиды, бұл жалпы оқушылар санының шамамен 10%-ын құрайды. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың 80%-ы жалпы сыныптарда оқиды. Мектептерде ЕБҚ бар оқушыларды қолдайтын 4000-нан астам маман жұмыс істейді, Эстонияның білім және ғылым министрлігі мұғалімдерге арналған кәсіби даму бағдарламаларын тұрақты түрде өткізеді.

Германия елінің тәжірибесі

Германиядағы инклюзивті білім беру – әлеуметтік интеграцияның, психологиялық қолдаудың және білім беру тәжірибесін бейімдеудің әртүрлі аспектілерін қамтитын жан-жақты үдеріс. Инклюзивті білім берудің негізгі мақсаты – ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды және мигрант отбасыларынан шыққан балаларды қоса алғанда, барлық оқушыларға білім алу мүмкіндіктеріне тең қолжетімділікті қамтамасыз ету.

Инклюзивті білім берудің маңызды аспектілерінің бірі – оның қоғам деңгейінде сегрегация мен стигматизацияны азайтуға әсері. Осы тұрғыда мигрант білім алушылардың қажеттіліктерін түсіну маңызды рөл атқарады, өйткені олар интеграция үдерісінде жиі кедергілерге тап болады. Мысалы, мигрант білім алушылар үшін инклюзияны енгізу мәселесіне арналған зерттеу тілдік кедергілер мен мұғалімдердің инклюзивті білім беру мәселелері бойынша жеткіліксіз даярлығы жалпы жағдайды қиындататынын атап көрсетеді (Thomas және т.б., 2024). Сол сияқты, Fert еңбегінде 2023 жылғы

сәуір айындағы жағдай бойынша 205 000 украиналық баланың Германияның білім беру жүйесіне ағымдағы көші-қон сын-қатерлеріне жауап ретінде енгізілгені айтылып, олардың академиялық және әлеуметтік бейімделуін қолдау үшін инклюзивті практикаларды іс жүзінде жүзеге асыру мәселесі көтеріледі.

Сонымен қатар, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін оқу үдерісін интеграциялау жалпы және арнайы білім беру мамандары арасындағы өзара әрекеттестіктің маңыздылығын айқындайды. Инклюзияны енгізуге байланысты кедергілерді зерттеу барысында осы екі саладағы педагогтар арасындағы жеткіліксіз ынтымақтастық қосымша қиындықтар туғызатыны атап өтіледі (Ijltter, 2023). Германияда жүргізілген зерттеуге сәйкес, әртүрлі педагогикалық тәсілдердің арасындағы синергия инклюзияны табысты жүзеге асыру үшін аса маңызды (Lauterbach және т.б., 2023). Мұғалімдер арасындағы пәнаралық дайындық пен тәжірибе алмасудың рөлін атап көрсететін өзге зерттеулердің нәтижелері де растайды (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

Германияның инклюзивті білім беру моделі.



Сурет – 9. Германия елінің инклюзивті білім беру моделі.

2021 жылы sehwa architektur сәулет фирмасы салған немістің шағын Доберн қаласындағы Инклюзивті мектеп орталығы көмір шахталары жабылғаннан кейін экономикалық қиындықтарға тап болған аймақтың қайта жандануының белгісі болған. Жаңа мектеп ең бастысы – қоғамның дамуына

серпін берді. Қазір мұнда 400 оқушы оқиды, алдағы жылдары олардың саны 500-ге жетеді. Инклюзивті мектеп орталығында 30 педагог және 10 көмекші мамандар – психологтар, логопедтер және әлеуметтік қызметкерлер бар.

Мектептегі ең аз қалқалар мен үлкен терезелері бар ашық жоспар кеңдік пен жарық сезімін тудырады, кеңістіктің еркін қозғалысын және көрнекі қолжетімділігін қамтамасыз етеді. Бұл әсіресе көру қабілеті бұзылған балалар үшін өте маңызды. Мектептің ортасында аула - ойын, демалыс және іс-шаралар өткізетін орын.

Инклюзивті мектеп орталығында ерекше қажеттіліктері бар балалар жалпы сыныптарда оқиды, бірақ олар үшін жеке оқу жоспары әзірленіп, арнайы педагогтар, психологтар, логопедтер оларға қажетті қолдау көрсетеді. Оқу материалдары әртүрлі қажеттіліктерге бейімделген, мысалы, дислексиясы бар балалар үшін арнайы қаріптер мен аудио кітаптар қолданылады.

Мектеп ғимараты аймақтық жағдайды ескере отырып жасалған. Көмір түсті кірпішпен қапталған қасбет Доберн орналасқан тау-кен аймағының тарихына сілтеме болып табылады. Осылайша мектеп инклюзивті білім беріп қана қоймайды, сонымен қатар жергілікті ерекшелікпен байланысты сақтайды.

2022/2023 оқу жылында Германияда ерекше білім беру қажеттіліктері бар шамамен 730 000 білім алушы болды, бұл жалпы білім алушылардың санының шамамен 8% құрайды. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың 40%-дан астамы жалпы білім беретін мектептерде оқиды. Ауыр зақымданулары бар балалар үшін мамандандырылған қолдау мен білім беретін арнайы мектептер бар.

Көптеген елдерде инклюзивтілік қолжетімді орта ғана емес, сонымен қатар білім беру тәсілдері, жалпы қабылдау мәдениетін қалыптастыру және барлық балалардың оқуына, дамуына және әл-ауқатына ықпал ететін сәулет. Пандустар, лифтілер, арнайы дәретханалар - мұның бәрі, әрине, маңызды және қажет, бірақ бүгінгі күні бұл қалыпты жағдай. Заманауи инклюзия физикалық қолжетімділік шеңберінен шығып, мүгедектігіне қарамастан әрбір бала өзін қабылданған және құрметтелетінін сезінетін білім беру ортасын құруға ұмтылады.

Дүние жүзіндегі мектептер инклюзивті тәжірибені белсенді түрде енгізуде және бұл үдерісте сәулет басты рөл атқарады. Мысалы, Стокгольмдегі Vittra Telefonplan мектебі дәстүрлі оқу бөлмелері мен дәліздерді жойып, әртүрлі оқу және демалыс аймақтары бар ашық кеңістікті жасайды. Копенгагендегі Ørestad Gymnasium заманауи технологиялардың интеграциясын және әртүрлі деңгейде орналасқан «қалқымалы» сыныптарды көрсетеді.

Кейбір елдерде архитектуралық шешімдерден басқа, қосудың басқа аспектілеріне баса назар аударылады. Мысалы, Скандинавияда жоғары білікті мұғалімдерге және оқытуға жеке көзқарасқа көп көңіл бөлінеді. Фин

мұғалімдері инклюзивті білім беруді қоса алғанда, ауқымды және мұқият дайындықтан өтеді. Олар әртүрлі қажеттіліктері бар балалармен қызметке даяр, сыныптағы қолдау және өзара көмек ахуалын құруға мүмкіндігі бар.

Тағы бір мысал – Италия. Бұл елдегі мектептер әрқашан ең қолжетімді орталармен мақтана бермеуі мүмкін, бірақ оларда қолжетімді қолдау ахуалы бар. Мұғалімдер мен оқушылар бір-біріне көмектесуге дайын, ал мүмкіндігі шектеулі балалар өздерін мектеп қауымдастығының бір бөлігі ретінде сезінеді. Болон университетінің 2022 жылғы зерттеуіне сәйкес, итальяндық мұғалімдердің 90%-дан астамы инклюзивті білім беру мүмкіндігі шектеулі жандарға ғана емес, барлық білім алушыларға оң әсер етеді деп есептейді.

Сәулет пен жоғары сапалы мұғалімдерден басқа, табысты инклюзияға ықпал ететін басқа да маңызды факторлар бар. Заманауи технологиялар – интерактивті тақталар, планшеттер, арнайы компьютерлік бағдарламалар – оқыту мен қарым-қатынаста ерекше қажеттіліктері бар балаларға да көмектесе алады. Мысалы, арнайы компьютерлік бағдарламалар оқу мен жазуда дислексиясы бар балалар, ал арнайы мамандар сөйлеу қабілеті зақымдалған балаларға арнайы қарым-қатынас құруға көмектеседі.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың әдістемелік ұстанымдары.

Бірқатар зерттеушілер (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, Н.М. Шипицина, А.В. Ястребова және т.б.) ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБҚ) балаларды интеграциялаудың әртүрлі модельдерін сипаттап, инклюзивті білім беруді енгізудің қажеттілігін негіздеді, инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық негіздері әзірленді. Білім беру ұйымдары (мектепке дейінгі, мектептегі, қосымша білім беру) жағдайында ЕБҚ бар балалардың денсаулығы, бейімделуі, әлеуметтенуі мәселелерін шешу жолдары іздестірілуде, балалардың инклюзиясын/интеграциясын қолжетімді және табысты етуге мүмкіндік беретін нысандарды, әдістерді, технологияларды таңдау бойынша зерттеулер жүргізілуде [33].

Балаларды инклюзивті ортада оқыту барлық балаларды әр түрлі қажеттіліктері бар жеке тұлға ретінде тануға бағытталған және әрбір оқушының даралығын қабылдау идеясына сүйене отырып, ерекше білім беру қажеттіліктері бар интеграцияланған баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыруды қамтамасыз етуі керек. Сондықтан әрбір балаға психологиялық қолдау, көңіл бөлу, оның дамуы мен білім алуында ең жақсы нәтижелерге қол жеткізуге ықпал ететін қажетті жағдайлар жасалуы керек [34].

Интеграцияланған оқыту идеяларын негіздеген алғашқы авторлардың бірі Л.С. Выготский болды. Ол арнайы оқытуды қалыпты дамып келе жатқан

балаларды оқытумен табиғи түрде байланыстыра алатын білім беру жүйесін құру қажеттігін атап өтті. Арнайы мектептің барлық артықшылықтарына қарамастан, оның кемшіліктерін көрсетті: тәрбиеленушіні мектеп ұжымының тар шеңберінде шектейді; баланың зақымдануына бейімделген және соған икемделген оқшау әрі жабық әлем қалыптастырады; оның назарын дене кемшілігіне аударады және оны шынайы өмірге енгізбейді; бұл балада одан әрі оқшаулануға әкелетін және сепаратизмін күшейтетін дағдыларды дамытады. Ол дамуында зақымдануы бар баланы тәрбиелеудің міндеті – ең алдымен оның қоғамға интеграциялануы және оның кемшілігін әлеуметтік тұрғыда өтеу деп санады.

Н.М.Назарова интеграция сәтті жүретін бірқатар шарттарды белгілейді: жеке құқықтардың кепілдендірілген сақталуы, тұлғаға бағытталған тұжырымдама; интеграциялық үдерістердің материалдық қауіпсіздігі, интеграциялық үдерістердің зорлық-зомбылықсыз сипаты; білім беру және түзету қызметтерінің кепілдік берілген тізімі болған жағдайда таңдау мүмкіндігі, баламалары; қоғамның мүмкіндігі шектеулі және еңбекке қабілеттілігі шектеулі адамдармен бірге өмір сүруге және қарым-қатынас жасауға дайындығы.

Н.Н. Малофеев интеграцияны дамуында зақымдануы бар балаларды оқытудың мүмкін және қажетті тәсілдерінің бірі ретінде қарастыру орынды деп есептейді [35].

В.В. Коркунов интеграцияның мақсат емес, көптеген балаларды оңалту және қалыпқа келтіру құралы екенін атап көрсетті [36]. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқытудың үш тәсілі бар:

- саралап оқыту – балаларды бейімделген негізгі білім беру бағдарламалары бойынша оқыту;
- кіріктірілген білім беру (біріктірудің әртүрлі деңгейлерін таңдау арқылы жалпы білім беретін мекемелер негізінде жеке сыныптарда оқыту: аралас, ішінара, уақытша, эпизодтық);
- инклюзивті білім беру (мүмкіндігі шектеулі балаларды қарапайым балалармен бірге бір сыныпта оқыту).

Қазіргі заманғы тәсілдер әлеуметтік бейімделген мінез-құлық дағдылары бар әлеуметтік бейімделген тұлғаны қалыптастыруға және дамытуға бағытталған.

Инклюзия моделі жеке тұлға мен қоршаған ортаның тұтастығына (Л.С. Выготскийдің ұстанымы) негізделген, баланың дамуы үшін әлеуметтік орта бірінші кезектегі маңыздылығымен анықталады.

Бала үшін оның мүмкіндіктеріне барабар, әрекеттің барлық түрлерін жан-жақты дамытуға, жоғары психикалық қызметіндегі зақымданудағы

түзетуге, баланың жеке тұлғасын қалыптастыруға мүмкіндік беретін қорғаныс-педагогикалық және пәндік-дамытушы ортаны құру ерекше маңызға ие.

Балаға және оның отбасына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуді ұйымдастыру мен мазмұнына үлкен мән беріледі.

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі ұстанымдары сабақтастық, жүйелілік, көп салалы қолдау, жеке көзқарас, баланың бар күштері мен мүмкіндіктеріне сүйену [37].

Қажетті нұсқалар мен формаларды таңдаған кезде мыналарды ескеру қажет:

- әрбір жеке баланың даму ерекшеліктері мен мүмкіндіктері;
- білім беру мекемесінің ерекше білім қажеттілігі бар баланы оқытуға дайындығы.

Білім берудегі инклюзия ең алдымен баланы және оның отбасын әлеуметтік оңалту құралы ретінде қарастырылады, тең құқықтарды, қолжетімділікті және баланың физикалық және өзге ерекшеліктеріне қарай білім беру бағытын таңдау мүмкіндігін қамтамасыз етеді [38].

«Қалыпқа келтіру» қағидасына сәйкес инклюзивті білім беру әрбір интеграцияланған баланың жеке мүдделеріне, бейімділігіне және қажеттіліктеріне бағытталған, оған тең құқықтар мен оның жеке дамуы үшін барабар жағдайларды қамтамасыз етеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар интеграцияланған баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру, даму мен оқуда оң нәтижелерге қол жеткізу оқушының жеке даралығын қабылдау және әрбір балаға психологиялық қолдау, назар аудару және қажетті жағдайларды қамтамасыз ету арқылы мүмкін болады. Кіріктірілген баланы бірлескен іс-әрекетке қосу оның іс-әрекет тақырыбын меңгерудегі белсенділігін арттыруға және табысты әрекетке мотивацияны қалыптастыруға ықпал етуі керек.

Тек арнайы даярланған педагог қана әрбір баланың даралығын қабылдау, әрбір баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру сияқты міндеттерді орындау мүмкіндігін қамтамасыз ете алады [39].

Стратегиялық мақсаттар негізінде мұғалім мен мамандардың негізгі міндеттері айқындалады:

- бала дамуының жеке ерекшеліктерін зерттеу;
- қосымша зақымданулардың алдын алу бойынша сапалы көмек көрсету;
- педагогикалық, психологиялық, дефектологиялық және медициналық қызметтердің әрекетін үйлестіру;
- баланың дамуын қолдау үдерісіне ата-аналарды тарту.

Интеграцияға негізделген мамандардың өзара әрекеті білім беру үдерісіне енгізілген әрбір баланың әлеуметтік бейімделу мәселесін шешуге бағытталуы керек.

Түзетушілік оқу-тәрбие үрдісін жүзеге асыратын мұғалімде тек кәсіби құзіреттіліктер ғана емес, сонымен қатар кәсіби қасиеттер де болуы керек. Мұғалімнің міндеті:

- құндылықтардың жаңа жүйесін қабылдай білу, оқытудың жаңа технологияларын шығармашылықпен енгізу, кәсіби қызметінде жүйелі түрде жоғары нәтижелерге қол жеткізу, оның ішінде қоршаған қоғаммен тиімді өзара әрекеттесу;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру мәселесін шеше білу, білім беру бағдарламаларының ерекшеліктерін білу;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытудың психологиялық-педагогикалық диагностика әдістерін, әдістері мен технологияларын меңгеру.

Мұғалім келесі қасиеттерге ие болуы керек:

- психологиялық-педагогикалық позициядан баланың мәселелерін қабылдау және түсіну;

- функционалдық міндеттерді сауатты орындау;

- кемістіктің құрылымын, баланың қазіргі даму деңгейін, білім, білік, дағды, идеялардың қалыптасу деңгейін және оқушының денсаулық жағдайын ескере отырып, жеке және топтық түзету-дамыту бағдарламаларын құруда шығармашылық әрекетке дайын болу;

- балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, сараланған тәсілді жүзеге асыруға дайындық.

Инклюзивті білім беру мұғалімі өзінің кәсіби қызметін кешенді түрде жүзеге асыруға, басқа мамандардың – білім беру үдерісіне қатысушылардың қызметімен байланысын түсінуге шақырылады. ЕБҚ бар балаларды оқыту мазмұнының әдіснамалық негізін Л.С. Выготскийдің жалпы теориялық тұжырымдамалары құрайды:

- ерекше білім беру қажеттілігі бар баланың дамуы қалыпты даму деңгейіне сай бала дамуымен бірдей негізгі заңдылықтарға бағынады;

- білім алу дамуға, оқытуға және тәрбиелеуге әкеледі және психикалық дамуда жетекші рөл атқарады;

- баланың барлық мүмкіндіктері жұмылдырылған жағдайда психиканың қайталама өзгерістеріне арнайы педагогикалық әсер ету тиімді болуы мүмкін; бірінші кезеңде жақын даму аймағында іске асады және екінші кезеңде нақты даму деңгейіне көшеді.

Дидактиканың «алтын ережелері»: кезеңділік, жүйелілік және жеке көзқарас дамуында зақымдануы бар балалардың дамуына және интеграцияланған оқыту жүйесінде өзге балалармен қарым-қатынас кезінде психологиялық кедергіні жоюға оң әсер етуі мүмкін.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен педагогикалық жұмыстың табыстылығы мыналарға байланысты:

- балалар дамуының нақты үлгілерімен айқындалатын ерекше білім беру қажеттіліктерін есепке алу;
- зақымданудың сипаты мен деңгейі;
- зақымданудың көріну уақыты мен сипаты;
- мүгедектерді ескере отырып, тиімді білім беру бағдарламалары мен оқыту технологияларын таңдау;
- қоршаған ортадан ЕБҚ бар балалармен қарым-қатынас жүйелері;
- олардың білім алуына жағдай жасау;
- инклюзивті білім беруде балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуді ұйымдастыру және мазмұны.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланы қолдау, түзету, дамыту, оқыту, тәрбиелеу, әлеуметтендіру, баламен бірге, оның жанында қозғалу мәселелерін шешуге бағытталған мамандардың кешенді қызметі ретінде ұсынылады.

Негізгі, басымдық ұстанымы – баланың мүддесін құрметтеу қағидасы [40].

Барлық қолдау көрсету субъектілерінің негізгі міндеті бала туралы ақпаратты алу және оны өңдеу болып табылады:

- жеке мақсатты оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыру;
- тұлға дамуының жаңа формацияларының қалыптасу барысын және бар әлеует динамикасын бақылау;
- дамудың нормативті сипатын бағалау (тұлғаның оның жеке ерекшеліктеріне және педагогтар мен мамандардың ішінара пәндік болжамына қатысты қызмет етуінің жеке нысаны);
- түзетуді, психологиялық қолдауды, әлеуметтік қолдауды, оқуға жеке көмек көрсетуді көздейтін негізгі бағыттарды таңдау (білім беру процесі, қосымша білім беру жүйесі) [39].

Қазіргі уақытта ЕБҚ бар балаларға репетиторлық қолдау көрсету өте өзекті. Табысты оқу және әлеуметтік бейімделу үшін инклюзивті білім беру кеңістігі жағдайында мұндай балаларға педагогикалық қолдаудың ерекше түрі ретінде репетиторлық:

- мамандармен белсенді ынтымақтастық және ата-аналармен тығыз байланыс арқылы балаға қолайлы жағдай жасау;

- оқушының танымдық қызығушылығын сақтау, оның ауқымын кеңейту алғышарттары мен мүмкіндіктерін талдау [39].

Сонымен, ғылыми зерттеулер мен практикалық тәжірибені талдау инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды дамыту мәселелерін шешу білім беру кешенін білдіретін білім беру кеңістігінің моделін құруға байланысты екенін көрсетеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланы инклюзивті білім беруге қосу үшін мыналар қажет:

- интеграцияланған баланың мәртебесін анықтау;
- баланы дамыту үшін педагогикалық (түзету) орта құру;
- баланың жан-жақты даму үдерісін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін балаға қажетті көлемде психологиялық көмек көрсету;
- түзету білім беруде реабилитациялық сабақтастықты жүзеге асыру.

Болжамдалған модель шеңберінде әрбір интеграцияланған бала үшін таным, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, қажеттіліктер процестерінің дамуының нормативтік деңгейін қамтамасыз ететін осындай жағдайларды жасау анықталуы керек.

Нақтырақ айтсақ, бұл өз қызметін ұйымдастыру, қажетті жалпы интеллектуалдық, пәндік дағдыларды меңгеру, әлеуметтік рөлдер мәнмәтініндегі нормативті мінез-құлықты сақтау қабілетінде көрінуі керек [39].

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды интеграциялаудың тиімділігі жалпы педагогикалық факторларға байланысты:

- әр баланың жеке мүмкіндіктерін, оның білім, білік, дағдыны меңгерудегі, тұлғалық дамуын жетілдірудегі ішкі қажеттіліктерін ескере отырып, арнайы психологиялық-педагогикалық процесті түзету;
- мамандардың кәсіби дайындығы;
- оқу іс-әрекетінде өзара әрекеттесу дағдыларын дамытуға, әр баланы өнімді және шығармашылық іс-әрекет пен қарым-қатынас түрлеріне қосуға бағытталған топтағы өзара әрекеттесу құралдары мен әдістерін таңдау [41].

Инклюзивті білім беру кеңістігі шеңберінде оқу үдерісін дербестендіру, баланың мәселелері мен оның резервтерінің ерекшеліктерін ескере отырып, түзету-дамыту бағдарламаларын әзірлеуге баса назар аударылады.

Қазіргі заманғы әлеуметтік-философиялық мағынада интеграция барлық адамдардың бірлескен өмір сүру формасы ретінде түсініледі. Білім берудегі интеграция әрбір оқушының оқыту орнын, әдісін және тілін таңдау құқығы ретінде қарастырылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін, егер олар оқу орны ретінде жалпы мақсаттағы оқу орнын таңдаса, интеграция арнаулы білім беру қызметтерінің сапасына барабар жағдай жасауды және жалпы білім беру ұйымының оқу үдерісіне толық

енгізуді (қосуды) көздейді. Тұрақты білім алушылар үшін білім беру интеграциясы инклюзивті және тұрақты сынып арасында таңдау еркіндігін және білім беру стандартында талап етілетін оқу сапасы мен қарқынын қамтамасыз етуді білдіреді.

Инклюзия ізгілік ұстанымдарына негізделген «бірге өмір сүруге үйрену» қағидасы ретінде жүзеге асырылады. Бұл инклюзивті тәсілге сәйкес барлық оқушылар жалпы білім беретін мектепте білім алады, мұнда барлық балалардың қажеттіліктерін қанағаттандыратын ыңғайлы, бейімделген білім беру кеңістігі жасалған. Жалпы алғанда, инклюзивті көзқарас мыналарды қамтиды: білім беру үдерісінің барлық қатысушыларының қосу философиясын қабылдауы; балалардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін түсіну және білім беру үдерісіне көбірек қатысу, қоғамдастықты тарту және білім берудегі кемсітушілікті жою арқылы осы қажеттіліктерді қанағаттандыратын қызметтерді көрсету.

Бұл интеграцияланған (инклюзивті) білім берудің гуманистік идеясы білім беру кеңістігін кеңейту нысаны ретінде, оның ішінде барлық балаларды, қабілеттері мен мүмкіндіктерінің айырмашылығына, олардың мәдени және әлеуметтік мәртебесіне қарамастан, адам санасына барған сайын еніп келеді. «Инклюзивті білім беру» ұғымы салыстырмалы түрде жақында пайда болғанымен, білім берудің инклюзивті моделі – бұл адамдардың ешбір тобы басқалардан оқшауланбайтын, адамдардың бірде-бір бөлігінің мүдделері басқалардың мүдделері мен қажеттіліктерімен қысым жасамайтын әділ әлем туралы адамзаттың мәңгі ізгілік арманының іске асуы.

Инклюзивті білім беруді дамыту әдістемесінің негізгі бағыттарының ішінде келесілерді жиі атайды:

- қоғамды балалардың ерекшеліктеріне қарамастан теңдік мәртебесін қабылдауға дайындау; инклюзивті білім берудің мақсаттарын, міндеттерін және негізгі бағыттарын бұқаралық ақпарат құралдарында және қатысушы елдердің оқу орындарының веб-сайттарында кеңірек көрсету;
- зақымдануға бағытталған тәсілден әрбір баланың әлеуетін дамытуды қолдауға көшу;
- оқушылардың барлық санаттарының білім беру қызығушылықтары мен қажеттіліктерін қанағаттандыру мақсатында мектептегі білім беру мазмұнын әртараптандыру;
- ақпараттық технологияларды пайдалану және әр адамның сапалы білімге тең қолжетімділігін қамтамасыз ету үшін қашықтықтан білім беруді дамыту;
- педагогикалық ұжымды инклюзивті білім беру жағдайында қызметке дайындау [42].

Инклюзивті білім беру мәселесін сырттан шешу мүмкін емес, оны тек қоғамның өзі ғана шеше алады. Қиындыққа ұшыраған, басқаларға өте тәуелді, оларсыз өмір сүре алмайтын адамға қадам жасау – инклюзияның ізгілік тұжырымдамасының мәні осында. Бұл жеке адам мен қоғамның бір-біріне өзара бейімделуі. Бұл жеке тұлғаның сыныптастары немесе курстастары қауымдастығына бейімделіп қана қоймай, қоғамдастықтың өзі осы жеке тұлғаға бейімделу үшін қажетті қадамдарды жасайтын білім беру үдерісі [43].

Сондықтан инклюзивті білім беру тұжырымдамасы адамдардың білім алу мүмкіндіктерінің теңдігінің іргелі ізгілік қағидасының құрамдас бөлігі болып табылады. Инклюзия тұжырымдамасы адами мәселелердің көпшілігін шешуге арналған тұтас көзқарас болып табылады. Мұның бәрі олардың мәдени және әлеуметтік деңгейі мен мүмкіндіктеріне қарамастан барлық балалар мектепке баруы керек деген сенімнен туындайды. Біз білім берудің барлық түрлеріне тең ресми қолжетімділікті қамтамасыз етуге назар аударуымыз керек. ЮНЕСКО инклюзияны «оқуға, мәдениеттерге және қауымдастықтарға қатысуды арттыру және мектепті тастап кетулер мен шеттетуді азайту арқылы барлық оқушылардың қажеттіліктерінің әртүрлілігін шешу және оларға жауап беру үдерісі» деп анықтайды. «Бұл көзқарастағы өзгерістер мен түрлендірулерге, мазмұндағы құрылымға, белгілі бір жастағы барлық балаларға әсер ететін ортақ көзқарасқа және барлық балаларды оқыту жүйенің міндеті деген сенімге әкеледі» [44].

Инклюзивті білім беруді саралау объективті болып табылады, өйткені ол балалардың даму ерекшеліктеріне, олардың денсаулық жағдайына және осыдан туындайтын көп деңгейлі білім беру қажеттіліктеріне байланысты мазмұны, бағыты, мақсаты мен оқыту әдістері бойынша өзгереді.

Инклюзивті білім беру тұжырымдамасы әртүрлі тәсілдерді қолдануды, сәйкес оқу жоспарлары мен білім беру бағдарламаларын әзірлеуді және пайдалануды көздейді, бірақ оның мақсаттарына – сапа мен нәтижелерге, ең алдымен, жалпы гуманистік білім беру атмосферасын, барлық балалар үшін, оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін қажетті жағдайларды жасау арқылы қол жеткізіледі. Сонымен қатар, бұл балаларды оқшауламай, керісінше, адамгершілік қарым-қатынастар қоғамына біріктіру керек (инклюзияның негізгі мағынасы - жеке адамның қоғамға қосылуында). Педагогикалық тұрғыда бұл жерде ең орынды термин тәрбие субъектісі (мұғалім) мен объекті (оқушы) арасындағы ең ізгілікті қарым-қатынас сипатына келгенде ізгілік принципіне негізделген «ізгілік тәрбиесі» болып табылады. Ізгілік қатынастарға келетін болсақ, «бұл қарым-қатынастардың ерекше түрі, оның субъектілері топтар болуы мүмкін..., бірақ ізгілік қатынастардың тікелей субъектісі жеке адам» [45].

Бұл парадигманың жалпы тұжырымдамасы ізгілік шығармашылық тұжырымдамасы болып табылады, «адамгершілік іс-әрекет арқылы тұлғаның өзін-өзі танытуының ерекше тәсілі, «Айқын ізгілік мәні бар, басқа адамдар үшін игіліктер жасауға бағытталған және жеке тұлғаның шығармашылық әлеуетін дәйекті жүзеге асыруға негізделген іс-әрекет» [46].

Инклюзивті білім беру тұжырымдамасы сонымен қатар білім беру үдерісіне қатысушылар арасында ізгілік қарым-қатынас ахуалын құруды, қолайлы түзету-дамыта оқыту үдерісін ұйымдастыруды, білікті мамандардың болуын және олардың сынып жетекшісімен бірлескен қызметін қамтиды. Бір мұғалімнің жұмысы ұжымдық жұмыспен ауыстырылады. Баламен жұмыс істейтін топ үйлестірушіден, жалпы білім беретін мұғалімнен, ерекше білім беру мұғалімінен және ата-анадан тұрады. Ата-аналар ұжымның белсенді мүшелеріне айналады және балаларының жеке білім беру бағдарын жобалау, енгізу және бақылау үшін педагогикалық ұжыммен бірге жұмыс істейді. Тек мұғалімнің, тәрбиешінің, психологтың, логопедтің, дефектологтың, әлеуметтік қызметкердің, психофизиологтың, медицина қызметкерлерінің, ата-аналардың ұжымдық жұмысы ғана оның сәтті әрі нәтижелі шешілуін қамтамасыз етеді [46].

Инклюзивті білім беру жалпы білім беруді дамыту үдерісіі деген келесі тұжырымдамалық идея да адамгершілікке негізделген, өйткені бұл үдеріс жүйені балалардың, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар балалардың әртүрлі қажеттіліктеріне бейімдеу тұрғысынан білімнің барлығына қолжетімділігін білдіреді. Білім беру ортасы мен оқу-тәрбие үрдісінің технологияларының белгілі бір даму кезеңіндегі нақты баланың әлеуметтік дамуының қажеттіліктеріне сәйкес келуін қамтамасыз етумен байланысты. Білімді инклюзивті білімге айналдыру әрбір оқушының оқу мүмкіндіктерін ескере отырып, әлеуметтік әділеттілікке қарай ұжымдық ойлауды және әрекетті қажет етеді. Сондықтан әртүрлі сала мамандарының әртүрлі ұстанымдарын тыңдап, қабылдауға, баланың мүддесі үшін бір рет қана емес, ұзақ мерзімді алғышарттарда үйлесімді және тиімді әрекет етуге, білім алушылардың мүдделерін қорғауда жауапкершілік пен үйлестіруге, кәсіби қарым-қатынастың жаңа принциптерін меңгеруге үйрететін өзара әрекеттестіктің жаңа гуманитарлық технологияларын дамыту қажет.

Инклюзивті білім беруді дамытудың алғышарттары мен тұжырымдамасын зерттеу барлығына білім беруге бағытталған алғашқы бастамаларда ерекше қажеттіліктерді қанағаттандыру белгісінің принцип ретінде көбірек пайда болғанын көрсетті. Алайда уақыт өте келе инклюзивті көзқарас «Баршаға арналған білім беру» бағдарламасының бүкіл мазмұнының негізгі қағидасы ретінде қарастырыла бастады. Осылайша, интеграция

ұғымының орнына, т.б. Қолданыстағы жүйе шеңберінде ерекше қажеттіліктері бар балаларға арнайы жағдай жасау арқылы жүйенің өзін өзгертпестен, біз инклюзивті білім берудің тұтас мазмұнының гуманистік тұжырымдамасының пайда болғанын көреміз, оның негізгі мақсаты барлық оқушылардың қажеттіліктеріне сәйкес мектептерді қайта құрылымдау болып табылады.

Кіріктірілген арнайы сыныпта оқыту жалпы білім беретін бағдарламалар негізінде, психологиялық-медициналық және психологиялық-педагогикалық комиссиялардың негізінде сынып жетекшілері мен Кеңес мүшелері бірлесіп әзірлеген жеке-бағдарланған оқу жоспарлары мен бағдарламалары бойынша жүзеге асырылады [47].

Инклюзивті білім берудің маңызды мәселелерінің бірі - ерекше қажеттіліктері бар балалар тобын анықтау үшін мұғалімдердің, психологтардың және дәрігерлердің ізгілік көзқарасының қажеттілігі. Көбінесе бұл топқа физиологиялық, интеллектуалдық және эмоционалдық дамуында зақымдануы бар балалар кіреді. Сонымен қатар, дарынды балалардың да өзіндік ерекше білім беру қажеттіліктері бар. Сонымен қатар, қалыпты топқа кіретін балалар да ауыр неврологиялық немесе соматикалық диагноздарға ие болуы мүмкін екенін ескеру қажет. Нәтижесінде әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балалар өте көп, сондықтан барлығына біртұтас білім беру кеңістігі жасалған инклюзивті мектеп қазір өміріміздің қажеттілігіне айналды.

Білім беру ортасы сапасының ізгілік критерийі баланың жеке дамуын және қоғамға интеграциялануын қамтамасыз ету қабілеті болып табылады. Біріншіден, бұл айырмашылықсыз барлық балалардың шынайы өзара әрекеттесуі мен қарым-қатынасына көшу. Осы мақсаттарда балалардың өзара әрекеттесу үдерісінде әлеуметтік мінез-құлық нормаларын меңгеруі және оларды жаңғырту тәжірибесін алуы үшін кедергісіз ортада бірлескен іс-әрекеттің әртүрлі формалары қолданылады.

Интеграцияның екінші маңызды деңгейі барлық санаттағы балалардың (қалыпты және ерекше қажеттіліктері бар) мүдделерін ескеретін оқу жоспарын, бағдарламаларын, педагогикалық технологияларды анықтаумен байланысты. Дифференциалды білім беру үдерісінде әр адамға өзінің тән еңбек қабілетіне сәйкес оқу мүмкіндігін беретін ортақ жұмыс уақытының арақатынасын орнату маңызды. Интеграцияның бірдей маңызды шарты баланың оқу жетістіктері мен жеке даму жетістіктерін бағалауға қатысуы болып табылады [48]. Заманауи білім беруде дамыған технологиялық тәсіл «портфолио» осындай табысты инновациялық педагогикалық технологиялардың бірі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, ол тек білім алушы жұмыстарының қарапайым жиынтығын, оның оқудың белгілі бір

кезеңіндегі жетістіктерінің дәлелдерін ғана емес, сонымен қатар қызмет нәтижелерінің динамикасын, өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі бақылаудың дамуында тәуелсіз үздіксіз жүйесін қамтиды. «Портфолио, оның түріне қарамастан, бір мезгілде көрсетуге, талдауға және бағалауға, рефлексияны дамытуға, олардың хабардар болуына және өз қызметінің нәтижелерін бағалауға арналған білім алушылардың өзіндік шығармашылық, зерттеушілік, жобалық немесе танымдық әрекеттерінің өнімдерімен жұмыс істеу формасы, ұйымдастыру үдерісі және технологиясы» [49].

Сонымен қатар, жалпы білім беру бағдарламасын ойдағыдай меңгеру үшін ЕБҚ бар оқушыларға арнайы жағдай жасау қажет. Ең алдымен, біз оқытудың тәсілдерін даралау туралы, атап айтқанда, оқытуды ұйымдастырудың шарттарын таңдау туралы, тапсырмаларды орындау формасын даралау туралы, нәтижелерді ұсынудың оңтайлы әдістері мен мерзімдерін таңдау туралы, нәтижелерді бағалаудың сапалы тәсілі туралы айтып отырмыз. Оқытудағы тәсілдердегі кез келген өзгеріс оның деңгейіне теріс әсер етпеуі керек екенін атап өткен жөн. Тәсілдерді даралау жалпы білім беру бағдарламасы аясында жүзеге асады және алынған білімнің сапасы мен санына әсер етпейді. Қажетті өзгерістерді алдын ала – білім алушылардың жеке оқу жоспарына енгізуге болады [50].

Тұжырымдамадан инклюзивті білім берудің кең ауқымды жаңа мәселелерін шешу білім беру саласы үшін мамандарды даярлаудың барлық жүйесін қайта құрылымдау мен өзгертуді талап ететіні анық. Қорыта айтқанда, инклюзия (интеграция) күрделі өзгерістердің тұтас кешені болып табылады: бүкіл мектеп жүйесіндегі, құндылықтар жүйесіндегі, мұғалімнің, ата-ананың рөлін түсінудегі және жалпы педагогикадағы өзгерістер. Тұлғааралық өзара әрекеттестікте жылдам, икемді, дәл реттеу және жауап беру қажеттілігі барлық инклюзивті білім беру мамандарының жеке ерекшеліктеріне және олардың құзыретіне жаңа жоғары талаптар қояды.

Жаңа күтілетін нәтижелер (бірақ жаңа тенденциялар емес) сонымен қатар педагогикалық ұжымды басқару мен жұмыс істеуге қойылатын жаңа талаптарды, оларға жаңа өкілеттіктер мен жауапкершіліктің жаңа деңгейін беруді, яғни ішкі және сыртқы байланыстар жүйесін қайта құруды білдіреді. Білімді инклюзивті білім беруге айналдыру әрбір оқушының оқу әлеуетін ескере отырып, әлеуметтік әділеттілікке қарай ұжымдық ойлауды және әрекетті талап етеді. Сондықтан әртүрлі сала мамандарының әртүрлі ұстанымдарын тыңдап, қабылдауға, баланың мүддесі үшін бір рет қана емес, ұзақ мерзімді алғышартта үйлесімді және тиімді әрекет етуге, білім алушылардың мүдделерін қорғауда жауапкершілік пен үйлестіруге, кәсіби

қарым-қатынастың жаңа ұстанымдарын меңгеруге үйрететін өзара әрекеттестіктің жаңа гуманитарлық технологияларын дамыту қажет.

Индивидуалды тәсілдеме

Жеке білім беру бағыттарының негізгі идеясы - әр баланың оқудағы табысына әсер ететін өзіндік ерекшеліктері, қызығушылықтары мен қалауы бар. Жеке білім беру бағытын құра отырып, мұғалімдер әр оқушының өз әлеуетін ашуға және қажетті дағдыларды дамытуға көмектесетін оқу бағдарламасын жасайды.

Жеке білім беру бағыты (ЖББ) – оқушының қызығушылығына, қабілетіне және мүмкіндіктеріне қарай әзірленген білім беру қызметінің бағдарламасы.

ЖББ – оқу үдерісін әрбір жеке балаға бейімдеуге мүмкіндік беретін білім беруді дербестендіру құралдарының бірі.

Жеке білім беру бағыттарының технологиясы «Барлық балалар бірдей емес» деген тезиске негізделген. Бұл әр баланың оқудың өзіндік жылдамдығы, оқыту әдістеріне өз қалауы және белгілі бір пәндік салалардағы жеке қызығушылықтары бар екенін білдіреді.

ЖББ - ның арқасында әр бала өз қарқынымен оқып, өзіне қызықты және болашақ өмірінде ең пайдалы пәндерді таңдай алады.

Жеке білім беру бағытының технологиясын қолдану мұғалімдерге білім беру бағдарламасын әрбір оқушының қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді. Бұл мұғалімдерге балалардың әртүрлі топтарымен, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар балалармен тиімдірек жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

ЖББ пайдалану ата-аналарға өз баласын білім беру мекемесінен тыс жерде ғана емес, сонымен қатар оның қабырғасында да белсенді қатысуға мүмкіндік береді: жеке білім беру бағытын әзірлеу баланың және оның ата-анасының өтінішін өңдеуден басталады, ал дайын ЖББ олардың жалпы тілектерін қамтиды.

Жеке білім беру бағыты - бұл таңдалған оқытушылар мен пәндер тізімі бар, нәтижелерді бақылау мүмкіндігі және кері байланыс нысаны бар толық оқу жоспары.

ЖББ заманауи білім беруде, әсіресе жеке оқу орындарында белсенді түрде қолданылады, өйткені мемлекеттік мектептерде өзгеріс енгізуге және білім алушыларға жеке көзқарасты енгізуге аз орын қалдыратын әлдеқайда қатаң ережелер бар.

ЖББ-ның негізгі мақсаты - әрбір баланың дамуы үшін оңтайлы жағдай жасау. Сондықтан, жеке білім беру бағыттарын құрастыру кезінде мұғалім тек білім беру міндетін ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың болашақ оқу

және кәсіптік қызметін сәтті жүзеге асыруға көмектесетін дағдыларды дамыту міндетін қояды.

ЖББ-ның негізгі мақсаттары:

- Оқуға жеке көзқарасты қамтамасыз ету;
- Әр оқушының қабілетін дамыту;
- Оқушылардың өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі дамыту дағдыларын қалыптастыру;
- Білім алушылардың дербес өмірге және болашақ кәсіби іс-әрекетке дайындау.

ЖББ негізгі ұстанымдары

Оқушылардың қажеттіліктері мен қабілеттерін ескеру: әр баланың өзіндік ерекшеліктері, қызығушылықтары, күшті және әлсіз жақтары болады. Оқудың әмбебап бағытын құрастырған кезде әрбір білім алушы үшін оңтайлы білім беру ортасын құру үшін осы факторлардың барлығын ескеру қажет.

Икемділік және бейімделушілік: білім беру кез келген уақытта әрбір баланың жеке қажеттіліктеріне сәйкес болуы керек. Бұл оқу жоспарын өзгертуді, пәндерді таңдауды кеңейтуді немесе білім алушылардың қажеттіліктеріне байланысты әртүрлі оқыту әдістерін қолдануды білдіруі мүмкін.

Оқушылардың оқу-тәрбие пүдерісіне қатысуы: бала тек оқу объектісі ретінде ғана емес, сонымен қатар өз мақсатын өз бетінше анықтайтын, өзінің қабілеттері мен қызығушылықтарын білетін субъект ретінде де әрекет етеді. Мұғалім баланың дамуына, алға қойған мақсатына жетуіне көмектесетін тәлімгер, серіктес болуы керек.

Жұмысты жеке бағалау: бағалаудың дәстүрлі түрлері әр баланың жеке үлгерімін өлшеу үшін жеткілікті тиімді болмауы мүмкін. Сондықтан ЖББ шеңберінде жұмыс портфолиосы, жоба тапсырмалары немесе білім алушылардың жұмысын өзін-өзі бағалау әдісі сияқты баламалы бағалау әдістерін қолдануға болады.

Барлық мүдделі тараптардың ынтымақтастығы: ата-аналар, мұғалімдер, әкімшілік, психологтар, тьюторлар және басқа мектеп мамандары әр оқушы үшін жеке білім беру бағытын әзірлеу және енгізу үшін бірлесіп жұмыс істеуі керек. Бұл барлық білім алушылардың қажеттіліктерін барынша қанағаттандыратын қолдау мен көмектің бірыңғай жүйесін жасайды.

ЖББ дамытудың негізгі ұстанымдарын сақтау әрбір баланың тиімді дамуы үшін қолайлы жағдайлар жасауға мүмкіндік береді, бұл жалпы оқу үлгеріміне оң әсер етеді және білім алушылардың жеке білім беру мақсаттарына қол жеткізуге ықпал етеді.

ЖББ артықшылықтары

ЖББ - ның басты артықшылығы - ол оқу үдерісін әр баланың нақты қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді. Бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін немесе белгілі бір пәндерді оқығысы келетін немесе болашақ оқу мен мансап үшін қажетті дағдыларды дамытқысы келетіндер үшін пайдалы болуы мүмкін.

ЖББ білім алушылардың мотивациясына оң әсер етеді: бала оқу пәндері мен оқыту әдістерін өзі таңдаған кезде оның біліміне жауапкершілігі артып, жоспарлау, ұйымдастыру және өзін-өзі ұйымдастыру дағдылары қалыптасады.

ЖББ технологиясын пайдалану мектеп, ата-аналар және балалар арасындағы серіктестікті нығайтуға көмектеседі. Ата-аналар ЖББ дамытуға белсенді қатысады: олар өз баласын және оның қажеттіліктерін жақсы біледі және тиімді жеке білім беру бағытын құру үшін құнды кеңестер мен кері байланыс бере алады.

Медициналық-биологиялық тәсілдеме.

Н.Н. Аушева білім беру қызметінің сапасын мүдделі тараптардың талаптарын барынша қанағаттандыратын сипаттамалар жиынтығынан тұратын интеграцияланған әлеуметтік-экономикалық категория ретінде түсінеді. Маркетингтік тәсіл білім беру қызметі сапасының негізгі критерийі клиент пен тұтынушының қанағаттану дәрежесі болып табылатын жұмыстарда анықталады.

Білім беру қызметтерінің сапасын бағалаудың бұл тәсілі білім беру саласындағы басқа субъектілердің пікірлері мен қажеттіліктерін ескере отырып, университетішілік сапаны бағалауға қатысты жұмыстардың көпшілігінен ерекшеленеді.

Кәсіби құзіреттілікті тиімді дамыту үшін білім беру үдерісін өзгерту арқылы білім берудің жаңа деңгейіне жету тұрғысынан және сапаны бағалау тәсілі. Осылайша, Н.К.Шеметова университеттің маркетингтік стратегиясын жүзеге асырудың көрсеткіші ретінде тұлғалық құзыреттіліктерді дамыту нәтижесін қарастырады. Біздің зерттеуіміздің мақсаттары тұрғысынан маркетинг стратегияларында қолдануға болатын білім беру қызметтерінің сапасын бағалаудың кешенді тұжырымдамалық тәсілдері қызығушылық тудырады...».

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың медициналық-биологиялық тәсілі мүмкіндігі шектеулі оқушылар үшін тиімді білім беру жағдайларын жасауда маңызды рөл атқарады. Бұл бағалау ғылыми әдістерге негізделуі керек, оның ішінде нақты қажеттіліктерді талдау және оқу үдерісін әрбір білім алушыға бейімдеу. Заманауи зерттеулер арнайы білім беру қажеттіліктері арнайы білім беру мазмұнын құрудан бастап мүмкіндігі шектеулі оқушылардың әлеуметтік бейімделуін қамтитын

метапедагогикалық тәсілдерге дейінгі қажеттіліктердің кең ауқымын қамтитынын атап көрсетеді. Мысалы, Пономаренко және т.б. инклюзивті білім беруде цифрлық технологияларды пайдалану білім беру ресурстарына қолжетімділікті қамтамасыз етеді және білім алушылармен қоғамға интеграциясы үшін өте маңызды әдістемелік құралды жақсартады.

Сапалы білім беру үшін арнайы оқулық пен бейімделген әдістемелердің болуы қажет, бұл оқытуды дараландырудың маңыздылығын көрсетеді.

Инклюзия білім беру мекемелерінен саналы күш-жігерді қажет ететінін атап өткен жөн, бұл дарынды балалардың білім беру қажеттіліктері де инклюзивті көзқарасты қажет етеді деген идеяға сәйкес келеді (2022). Осы тұрғыда білім беру қажеттіліктерін анықтау медициналық, психологиялық және әлеуметтік аспектілерді қамтитын кешенді талдауға негізделуі керек (Kantor et al., 2021). Бұл тәсіл осы қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін қандай нақты стратегиялар мен ресурстар қажет екенін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктері туралы сөз болғанда, мұғалімнің инклюзивті білім беруге дайындығы өзекті болады (Kantor et al., 2021). Мүмкіндігі шектеулі білім алушыларға сапалы білім беру инклюзивті әдістер мен тәсілдерді жүзеге асыра алатын, тиісті деңгейде дайындалған мамандарсыз мүмкін емес (Немирова және Кантор, 2020). Зерттеулер көрсеткендей, бұл білім алушылар үшін табысты оқу тәрбиешілерден әріптестерімен және серіктестерімен күрделі өзара әрекеттесуді қалыптастыруды талап етеді (Евтушенко және т.б., 2020).

Осылайша, инклюзивті білім беруде ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың медициналық-биологиялық тәсілі барлық білім алушылар үшін, оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін қолжетімді және сапалы білім беру ортасын құруға бағытталған әртүрлі әдістерді және пәнаралық өзара әрекеттесуді біріктіруді талап етеді.

Психологиялық-педагогикалық тәсіл .

Инклюзивті білім беру жағдайында арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалаудың психологиялық-педагогикалық тәсілі ерекше өзекті бола бастайды. Ерекше білім беру қажеттіліктерін түсіну және анықтау дамуында зақымданулар әртүрлілігі мен ерекшелігіне байланысты педагогтар мен психологтардың тәсілдерін біріктіруді талап етеді.

Біріншіден, психологиялық тәсілді тиімді жүзеге асыру ЕБҚ бар балалардың эмоционалдық әл-ауқатын зерттеуді қамтиды. Зерттеулер көрсеткендей, эмоционалдық аспектілер білім беру қажеттіліктерін бағалау кезінде маңызды болып табылады, өйткені олар оқушылардың танымдық және ерікті қабілеттеріне әсер етеді (Шаймухаметова және т.б., 2023). Бұл қарым-

катынас тек академиялық қана емес, сонымен қатар эмоционалдық қолдауға ықпал ететін ортаны құрудың маңыздылығын көрсетеді, сол арқылы білім алушылардың оқу үдерісіне толық интеграциясын қамтамасыз етеді (Шаймухаметова және т.б., 2023; Кузнецов және Веричева, 2023).

Екіншіден, ерекше білім беру қажеттіліктерін сипаттау әр оқушының нақты қажеттіліктеріне бейімделген жеке білім беру бағыттарын әзірлеу қажеттілігін қамтиды. Әсіресе психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде білім беру сұраныстарының ерекшеліктеріне қатысты зерттеулер айтарлықтай жетіспейді, бұл әрі қарай талдауды және талқылауды қажет етеді (Ольхина және т.б., 2024; Қожанова, 2021). Жеке маршруттарды құрудың жүйелі тәсілі оқушылардың қабілеттерін де, ата-аналардың талаптарын да ескере отырып, арнайы білім беру қажеттіліктеріне бейімделген үлгілер ұсынылған жұмыстарда өз жауабын табады (Қожанова, 2021).

Сонымен қатар, мұғалімдерді инклюзивті жағдайда жұмыс істеуге дайындау маңызды аспект болып табылады. Педагогтар әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды алуан түрлілігін ескере отырып, оқу үдерісін ұйымдастыру үшін қажетті құралдармен жабдықталған және тиісті түрде дайындалуы керек. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдердің дайындығын арттыру үшін оқытудың барлық деңгейлерінде білім беру үдерісіне инклюзивті білім берудің интеграциялық элементтерін енгізу қажет, бұл болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруға қолайлы жағдай жасауға көмектеседі (Краснопевцева және т.б., 2020; Руднева және Шипилова, 2022; Исабаева және т.б.).

Сонымен, психологиялық-педагогикалық тәсіл білім алушылардың білім беру қажеттіліктерінің ерекшеліктерін түсіну мен талқылауды ғана емес, сонымен қатар инклюзивті ортада тиімді жұмыс істеуге қабілетті педагогикалық кадрларды даярлау жүйесін қалыптастыруды қамтиды. Түрлі мамандардың өзара іс-қимылын көздейтін бұл кешенді шешім инклюзивті білім беру ұстанымдарын тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-мәдени көзқарас.

Инклюзивті білім беру жағдайында арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалаудың әлеуметтік-мәдени тәсілі білім алушылардың әртүрлілігін және олардың бірегей білім беру қажеттіліктерін тану үшін әртүрлі тұжырымдамаларға негізделген көп қырлы үдеріс. Инклюзия оқудың физикалық жағдайларын ғана емес, сонымен қатар барлық оқушылар үшін қолайлы білім беру ортасын құруға әсер ететін психологиялық, әлеуметтік және мәдени компоненттерді де ескеруі керек.

Инклюзивті білім беру барлық білім алушылардың, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың білім беру ресурстарына тең

қолжетімділігін қамтамасыз етуді білдіреді. Зерттеулер көрсеткендей, e-learning және адаптивті бағдарламалық қамтамасыз ету сияқты заманауи технологиялар ЕБҚ бар білім алушылардың оқу үдерісін айтарлықтай жақсарты алады және олардың қоғамға интеграциялануын жеңілдетеді (Пономаренко және т.б., 2023; Лобанова және Назарова, 2023). Мұғалімдердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындығын дамытуға мүмкіндік беретін цифрлық технологияларды қолдану дәлелдейді, бұл инклюзивті енгізуді табысты жүзеге асырудың негізі болып табылады (Сардарова, 2024; Лобанова және Назарова, 2023).

Әлеуметтік-мәдени тәсілдің маңызды аспектілерінің бірі білім алушылардың нақты білім беру қажеттіліктерін білу және ескеру болып табылады. «Арнайы білім беру қажеттіліктері» түсінігінің мазмұнын нақтылау және оларды мұғалімдердің анықтау әдістерін әзірлеу қажет. Зерттеулер көрсеткендей, тиімді диагностикалау және осы қажеттіліктерді түсіну инклюзивті білім беруді табысты жүзеге асырудың қажетті шарттары болып табылады (Қожанова, 2021; Краснопевцева және т.б., 2019). Бұған білім алушылардың мәдени және әлеуметтік жағдайын ескеретін дараланған білім беру бағыттарын құру да кіреді (Краснопевцева және т.б., 2019; Ольхина және т.б., 2024).

Мұғалімдердің инклюзивті ортадағы кәсіби іс-әрекетке психологиялық дайындығының да маңызы зор. Психологиялық аспектілер, соның ішінде мұғалімдердің эмоционалдық интеллектін дамыту, қолдаушы ахуалды құруға және мүмкіндігі шектеулі оқушылармен өзара әрекеттестіктің жақсаруына ықпал етеді, бұл өз кезегінде олардың әлеуметтенуіне және оқу үдерісіне интеграциялануына ықпал етеді (Сардарова, 2024; Есенғұлова және т.б., 2023). Инклюзивтілік тек жаңа технологияларды енгізудің ғана емес, сонымен қатар білім беру үдерісіне әрбір қатысушының инклюзивті мәдениетті құрудағы жеке үлесін сезінуінің нәтижесі болуы керек екенін есте ұстаған жөн (Абу-Талейб, 2021; Коробейников және Кузьмичева, 2019).

Осылайша, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың әлеуметтік-мәдени тәсілі оқушылардың жеке ерекшеліктерін де, білім беру үдерісінің әлеуметтік, мәдени және технологиялық аспектілерін де ескеретін әртүрлі стратегияларды кешенді талдауды және жүзеге асыруды талап етеді. Бұл барлық білім алушылардың білім беру ортасына интеграциялануын жеңілдететін білім берудің неғұрлым икемді және қолжетімді түрлерін құруға мүмкіндік береді.

Интеграцияланған тәсіл.

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері педагогика саласындағы зерттеушілер мен практиктер үшін өзекті тақырыпқа

айналуда. Инклюзивті білім беру барлық оқушыларға, оның ішінде ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға тең мүмкіндіктер жасауды көздейді, бұл оларды бағалау мен қанағаттандыруға кешенді көзқарасты талап етеді (Михалчи, 2021; Шотыбаева, 2024). ОӘБ-ны тиімді бағалау білім алушылардың даму ерекшеліктері мен оқу-тәрбие үдерісінің ерекшеліктерін ескере отырып, олардың нақты қажеттіліктеріне негізделген бағдарламалар мен стратегияларды қалыптастырудың негізі болып табылады (Шотыбаева, 2024).

ОӘБ бағалаудың кешенді тәсілі білім беру ортасының ағымдағы жағдайын диагностикалау, білім алушылардың нақты қажеттіліктерін анықтау және талдау, сондай-ақ оларды қанағаттандыру және білім беру тәжірибесін оңтайландыру бойынша ұсыныстар әзірлеу сияқты бірнеше кезеңдерді қамтиды (Шотыбаева, 2024). Диагностикалық тапсырмаларға баса назар аудару оқуға нақты қауіптермен жұмыс істеуге мүмкіндік беріп қана қоймай, сонымен қатар шетелде заңнамада белгіленген критерийлерге назар аударады (Шотыбаева, 2024). Атап айтқанда, инклюзивті білім беру саласындағы шетелдік тәжірибені зерттеу отандық шындыққа бейімделетін жаңа тәсілдер мен диагностикалық әдістерді ұсына алады (Шотыбаева, 2024).

Сонымен қатар, маңызды құрамдас бөлігі электрондық білім беру жүйесінің тиімділігін бағалау әдістемесі сияқты заманауи технологиялар мен бағалау әдістерін пайдалану болып табылады (Воронов және Часовских, 2022). Бұл жүйелер оқытуға дараланған тәсілді және білім алушылардың үлгерімі мен ерекше қажеттіліктері туралы деректерді біртұтас әлеуметтік бейнеге біріктіруді қамтамасыз ете алады, бұл олардың білім беру қажеттіліктерін неғұрлым толық қанағаттандыруға ықпал етеді (Воронов және Часовский, 2022).

Инклюзивті білім беруді табысты жүзеге асыру үшін сонымен қатар мұғалімдерді дағдылар мен құзыреттіліктерді дамыту үдерісіне тарту қажет, бұл зерттеулерге сәйкес, олардың оқу бағдарламаларын ОЖСБ ескере отырып бейімдеу қабілетін арттырады (Чернобай және Ташибаева, 2020). Мұғалімдердің біліктілігін арттыру жүйесі икемді болуы керек және мұғалімдердің инклюзивті талаптарға бейімделу әрекеттеріне қолдау көрсету үшін олардың нақты қажеттіліктерін ескеруі керек (Чернобай және Ташибаева, 2020).

Осылайша, инклюзивті білім беруде ЕБҚ бағалауға кешенді көзқарас әртүрлі компоненттер: диагностикалық міндеттер, заманауи технологиялар, заңнамалық шаралар және педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуы арасындағы синергияны талап етеді. Осы элементтердің біріккен күш-жігері ғана барлық

оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыратын тиімді білім беру ортасын құра алады.

Белсенділікке негізделген тәсіл

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың белсенділік тәсілі білім беру үдерісінің барлық қатысушылары, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін тиімді білім беру ортасын қалыптастыруға ықпал ететін негізгі әдістеме болып табылады. Белсенділікке негізделген әдістің маңыздылығы оның білім аруды меңгеруіне ғана емес, сонымен қатар қоғамға табысты қатысу үшін қажетті негізгі құзыреттер мен дағдыларды дамытуға мүмкіндік беретін оқу үдерісіне оқушылардың белсенді қатысуына бағытталғандығында.

Зерттеулер көрсеткендей, белсенділікке негізделген әдіс оқытуды жекелендіруге әкеледі, бұл әсіресе инклюзивті контекстте өзекті болып табылады. Бұл тәсіл мүмкіндігі шектеулі әрбір оқушының әр түрлі іс-әрекеттер арқылы өз әлеуетін жүзеге асыруға жағдай жасауға бағытталған, бұл тек академиялық қана емес, сонымен қатар әлеуметтік дамуын қамтамасыз етеді (Кузьмичева және т.б., 2020; Пономаренко және т.б., 2023). Ұжымдық жұмыстарда ұсынылған әдістемеге сәйкес, инклюзивті білім берудегі даралау шынайы инклюзивті үдеріске мүмкіндік беретін оқушылардың білім беру қажеттіліктерінің әртүрлілігін түсінуге негізделуі керек (Кузьмичева және т.б., 2020).

Арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалаудың негізгі аспектісі білім беру мазмұны мен әдістерін әрбір оқушының ерекше қажеттіліктеріне бейімдеуге ықпал ететін педагогикалық құралдарды пайдалану болып табылады. Мысалы, инклюзивті білім беруде репетиторлық қолдау мүмкіндігі шектеулі оқушылардың әлеуметтенуіне және дербестігін дамытуға әсер ететін маңызды факторлардың бірі ретінде қарастырылады (Любимов және Теров, 2019). Ғылыми зерттеулерде тьюторлардың студенттердің әртүрлі категорияларымен жұмыс істеуге ерекше дайындығы болуы керек, бұл өз кезегінде оқу және бейімделу процесінің тиімділігін анықтайтынын атап көрсетеді (E.S. & A.A., 2024).

Сонымен қатар, білім беру үдерісіне технология мен онлайн ресурстарды енгізу де маңызды рөл атқарады. Электрондық оқыту әдістері ақпаратты берудің мазмұны мен формаларын мүмкіндігі шектеулі оқушылардың қабылдау ерекшеліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді, бұл білім беру нәтижелеріне қол жеткізу үшін жаңа мүмкіндіктер ашады (Пономаренко және т.б., 2023). Сонымен қатар, аралас оқыту сияқты икемді білім беру форматтары инклюзивті қолдау және білім беру қажеттіліктерін тиімді бағалау үшін әсіресе өзекті бола бастады (Лапчик және т.б., 2021).

Осылайша, инклюзивті білім берудегі белсенділікке негізделген тәсіл ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауға ғана емес, сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі оқушылардың толық әлеуметтік интеграциясын дамытуға айтарлықтай әсер етуге мүмкіндік береді. Ол студенттердің белсенді, дербес позициясын дамыту үшін негіз жасайды және олардың ерекше қажеттіліктері мен қабілеттерін ескеретін білім беру ортасын құруға ықпал етеді, сол арқылы жоғары оқу жетістіктерін және оң әлеуметтенуді қамтамасыз етеді (Дерябин, 2024; «анықталмаған», 2021).

Тұлғаға бағытталған көзқарас

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың тұлғалық-бағдарлы тәсілі оқушылардың жеке ерекшеліктерін есепке алуға және толыққанды білім беру қызметі үшін жағдай жасауға бағытталған қазіргі заманғы педагогиканың маңызды элементі болып табылады. Бұл тәсіл педагогикалық және әлеуметтік қажеттілік болып табылатын жалпы білім беру үдерісіне ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды барынша тартуға ықпал етеді (Әбдіманапов, 2023; Ш және Қохан, 2022).

Инклюзивті білім беруде білім алушыларға бағдарланған тәсілді қолдану білім беру бағдарламалары мен әдістерін әр оқушының жеке қабілеті мен талғамына қарай бейімдеуді көздейді. Авторлар атап өткендей, бұл әдіс білім алушылардың әлеуетін ашуға және олардың оқудағы дербес белсенділігін қолдауға, олардың оқу және жеке мақсаттарына жетуге жағдай жасауға мүмкіндік береді (Абдиманапов, 2023; Максимук және Левонюк, 2020). Сонымен қатар, білім алушыға бағытталған әдіс оң оқу ортасына ықпал ететін және білім алушылар арасындағы өзара әрекеттесуді жақсартатын технологиялар мен әдістерді қолдануды қамтитынын атап өткен жөн, бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін өте өзекті (Савченков, 2020).

Инклюзивті білім беруде тұлғаға бағдарланған тәсілді енгізу үдерісінде мұғалімдерді әртүрлі оқу қажеттіліктерімен жұмыс істеуге дайындау қажет. Тәжірибе көрсеткендей, бұл саладағы табыс мұғалімдердің кәсіби дайындық деңгейіне, олардың психологиялық дайындығына және инклюзивті сыныпта жұмыс істеу дағдыларына байланысты. Бұл мұғалімдердің эмоционалдық интеллектін дамыту олардың инклюзивті білім беруге дайындығының маңызды құрамдас бөлігі болып табылатынын көрсететін зерттеулермен расталады (Сардарова, 2024). Мұғалімдер қолданыстағы әдістер мен тәсілдерден хабардар болып қана қоймай, сонымен қатар оқу үдерісін тиімді басқаруға және білім беру мақсаттарына жетуге мүмкіндік беретін әртүрлі

білім алушыларға арналған материалдарды бейімдеу дағдыларына ие болуы керек (Владимирович, 2019).

Сонымен, инклюзивті білім беру жағдайында арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалаудың тұлғаға бағытталған тәсілі педагогикалық, психологиялық және технологиялық аспектілерді біріктіруді талап ететін көп қырлы бағыт болып табылады. Оның табысты жүзеге асуы мұғалімдердің дайындығына, білім беру бағдарламалары мен технологияларының икемділігіне, сондай-ақ білім беру жүйесінің оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімделуіне байланысты (Әбдіманапов, 2023; Ш & Кохан, 2022; Сардарова, 2024). Бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды кіріктіру ғана емес, сонымен қатар қоғам өміріне белсенді қатысуға қабілетті жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

Дифференциалды тәсіл .

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың сараланған тәсілі барлық білім алушылардың, соның ішінде ЕБҚ бар білім алушылардың сапалы білімге тең қолжетімділігін қамтамасыз ету үшін маңызды. Жүргізген зерттеуге сәйкес, ЕБҚ бар балаларды инклюзивті білім беру ортасына біріктіру олардың кәсіби қажеттіліктерін анықтау және қанағаттандыру қажеттілігіне ықпал ететін білім беру жүйесі үшін күрделі мәселе болып табылады (Бутабаева және т.б., 2024). Бұл мәселелерді тиімді шешу білім беру қажеттіліктерін бағалауға жүйелі көзқарасты талап етеді, бұл Қожанованың жұмысында көрсетілген, мүмкіндігі шектеулі оқушылардың нақты қажеттіліктерін анықтаудың маңыздылығын көрсетеді (Қожанова, 2021).

Тиімді сараланған тәсіл білім беру қажеттіліктерін бағалау үшін әртүрлі әдістер мен құралдарды пайдалануды қамтиды. Электрондық білім беру құралдары есту қабілеті зақымдалған білім алушылардың қажеттіліктеріне сандық технологияларды бейімдеудің маңыздылығын көрсететін Пономаренко және т.б. зерттеуінде айтылғандай, табысты бейімделудің маңызды құрамдас бөлігіне айналу (Пономаренко және т.б., 2023). Сонымен қатар, технологияны пайдалану мұғалімдердің әдістемелік арсеналын байытып, оқыту құрылымын жақсартуға мүмкіндік береді, бұл білім беру ортасының сапасы мен оның білім алушыларының оқуына әсері арасындағы байланысты зерттейтін Гаврюшин мен Фролованың еңбектерінде анық көрсетілген (Гаврюшин және Фролова, 2017).

Білім алушылардың жеке ерекшеліктері мен мәдени контексттерін ескеру де маңызды. Илкевич және т.б. мақаласында айтылғандай, халықаралық білім алушылардың сәтті бейімделуі олардың әлеуметтік және мәдени

қажеттіліктерін жүйелі түрде түсінуге негізделуі керек (Ilkevich et al., 2021). Сонымен қатар, Михалчидің зерттеулері инклюзивті білім беру әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды дамыту үшін маңызды болып табылатын барлық білім беру ресурстарына тең қолжетімділікті қамтамасыз етудің кілті ретінде қарастырылады (Michalsi, 2021).

Инклюзивті білім беру аясындағы ЕБҚ тиімді бағалау және қанағаттандыру әр оқушының нақты қажеттіліктерін ескере отырып, әртүрлі тәсілдер мен құралдарды біріктіруді талап етеді. Бұл өнімді және әділ оқу ортасын құру үшін сандық құрылғыларды пайдалану және жеке және мәдени айырмашылықтар сияқты техникалық аспектілерді де қамтиды.

Арнайы білім беру қажеттіліктерін инклюзивті білім беру аясында қамту қазіргі білім беру жүйелерінің маңызды аспектісі болып табылады. Инклюзивті білім беру барлық оқушылардың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып, білім алуға тең қолжетімділік үшін жағдай жасауды көздейді. Бұл педагогтардан білім беру қажеттіліктерін бағалау үшін әртүрлі диагностикалық әдістер мен тәсілдерді қолдануды талап етеді.

Инклюзивті көзқарас .

Инклюзивті білім беру барлық білім алушылардың, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың білімге тең қолжетімділігін қамтамасыз етуі керек. Бұл білім беру тәсілдерінің әртүрлілігін қамтамасыз ету және оқушылардың жеке мүмкіндіктерін тану деп түсініледі. Дегенмен, жалпы мектептерде мұндай модельді енгізу көбінесе қоғамда тиісті талқылаусыз жүзеге асырылады, бұл тәрбиешілер мен ата-аналардың инклюзивті табысты жүзеге асыруға жеткіліксіз дайындығына әкеледі (Хуснутдинова, 2017). Педагогикалық тәжірибе мамандардан ЕБҚ бар білім алушыларға қолдау көрсетудің ерекшеліктері мен нысандарын білуді қоса алғанда, оқушылардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыратын стратегияларды білуді және әзірлеуді талап етеді.

Мәселені тереңірек зерттей отырып, осы білім беру қажеттіліктерін анықтау және қанағаттандыру үшін қолдануға болатын стратегиялар мен критерийлерді талдау қажет. Зерттеулерге сәйкес (Қожанова, 2021) шешуші мәселе «арнайы білім беру қажеттіліктері» түсінігін нақтылау болып табылады, бұл мұғалімдерге оқудағы кедергілерді анықтау және жою бойынша тиімді ұсыныстарды әзірлеуге ықпал етеді. Сондай-ақ, дараланған білім беру жолдары ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен тартудың сапасын айтарлықтай жақсартатынын ескеру маңызды (Ольхина және т.б., 2024).

Инклюзивті білім беру тәжірибесі оқытуға әсер ететін әлеуметтік және эмоционалдық аспектілерді ескеретін ұстанымдарға негізделуі керек. Инклюзия шеңберінде әлеуметтік-мәдени құзыреттіліктерді дамытуға ықпал

ететін қауіпсіз және қолайлы білім беру ортасын құру негізгі міндеттер болып табылады (Большакова және Большаков, 2020). Сонымен қатар, зерттеулер (Власова және Молокова, 2022) атап өткендей, инклюзивті білім берудің табысты болуы үдеріске барлық қатысушылардың: мұғалімдердің, ата-аналардың және балалардың өздерін тартуға байланысты. Олар тиімді білім беру стратегияларын әзірлеу үшін бірлесіп жұмыс істеуі керек.

Инклюзивті білім беру көптеген артықшылықтарды ұсынса да, оны іске асырумен байланысты кәсіби кадрлардың тапшылығы, қаржыландырудың жетіспеушілігі және қатысушылардың психологиялық дайындығы сияқты тәуекелдер әлі де бар. Бұл мәселелер оқу бағдарламаларын білім алушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеу қажеттілігімен ұштасып, тереңірек талдауды және білім беру үдерісіндегі барлық мүдделі тараптардың өзара әрекетін талап етеді (Дикова-Фаворска, 2020).

Осылайша, білім беру ортасындағы ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың инклюзивті тәсілі барлық оқушылар үшін қолжетімді оқу ортасын құруға бағытталған жеке ерекшеліктерді де, білім берудің жалпы мақсаттарын да ескеретін кешенді және стратегиялық көзқарасты талап етеді.

Құзыреттілікке негізделген тәсіл.

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың құзыреттілік тәсілі қазіргі білім беру үдерісінің маңызды аспектісі болып табылады. Ол жоғары сапалы білім беру нәтижелеріне жету үшін барлық оқушылардың жеке мүмкіндіктерін және олардың қажеттіліктерін ескеру қажеттілігіне негізделген. Инклюзивті білім беру аясында оқушылардың әртүрлілігін тану және олардың оқуға тең қолжетімділігін қамтамасыз ету маңызды болып табылады. Бұл зерттеушілер инклюзия білім беру саясатында айтылған заманауи талаптарға сай келетін оқу үдерісін шебер басқаруды талап ететінін атап көрсетеді.

Құзыреттілік тәсілдің негізі тек білім беру бағдарламаларының мазмұны ғана емес, сонымен қатар критериялды бағалауды қолдануды көздейтін оларды жүзеге асыру әдістері болып табылады. Критериялды бағалау оқушылардың құзыреттіліктерін талдау нәтижелеріне назар аудару арқылы олардың оқу жетістіктерін тиімді өлшеуге көмектеседі. Сонымен қатар, бұл тәсілді жүзеге асыру мүмкіндігі шектеулі оқушылардың қажеттіліктеріне бейімделген бағалау құралдарын жасауға, олардың оқу үдерісіне толық енуін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың маңызды аспектісі білім беру бағыттарын оқушылардың жеке қабілеттеріне қарай анықтау және бейімдеу қажеттілігі болып табылады. Бұл міндетті сипаттай отырып, ерекше білім беру қажеттіліктерін түсіну және оларды анықтаудың сәйкес әдістерін

әзірлеу инклюзивті білім беруді табысты жүзеге асырудың негізгі шарттары екенін айтады. Оның пікірінше, мұндай түсіну мұғалімдерден айтарлықтай кәсіби дайындық пен психологиялық дайындықты қажет етеді.

Инклюзивті білім беруді енгізуге байланысты тәуекелдерді де ескеру қажет. Көптеген мұғалімдер мен ата-аналар жаңа жағдайларға дайын емес, бұл оқу үдерісіне қатысушылардың арасында қақтығыстар мен наразылықтарға әкелуі мүмкін. Осы тұрғыда инклюзивті тәжірибені дамытуға және ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен жұмыс істеу ерекшеліктерін түсінуге бағытталған мұғалімдердің біліктілігін арттыруды енгізу маңызды.

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың құзыреттілік тәсілі оқушылардың жеке мүмкіндіктерін есепке алуды, білім беру бағдарламалары мен әдістерін бейімдеуді, мұғалімдерді жаңа кәсіби міндеттерге дайындауды қамтитын кешенді тәсілді талап етеді. Бұл білім беру мекемелері, әлеуметтік қызметтер мен ата-аналар тарапынан қолдауға тиіс көп қырлы үдеріс.

Қолжетімділік принципі .

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауға қолжетімділік принципі барлық білім алушыларға, соның ішінде ЕБҚ бар балалар үшін тең мүмкіндіктерге кепілдік беретін білім беру ортасын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Инклюзивті білім беру оқушылардың жеке қажеттіліктерінің әртүрлілігін ескере отырып, білім беру ресурстарына тең қолжетімділікті қамтамасыз ету ретінде анықталады. Инклюзияның негізгі мақсаты – әрбір бала өзінің қабілетіне қарамастан максималды дамуға қол жеткізе алатын білім беру тәжірибесін құру, бұл оқыту мен бағалаудың бейімделген тәсілдерін енгізуді талап етеді.

Инклюзивті білім берудің маңызды аспектілерінің бірі арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалауды ұйымдастыру қажеттілігі болып табылады. Бұл әртүрлі диагностикалық және аналитикалық әдістерді қолдану арқылы қол жеткізілетін әрбір оқушының өзіндік ерекшеліктерін анықтау және құрметтеуді қамтиды (Қожанова, 2021; Өмірбекова және т.б., 2023). Мұндай балалармен жұмыс істеу үшін мұғалімдердің арнайы білімдері мен дағдылары болуы маңызды, бұл оларды оқыту және кәсіби дамыту қажеттілігін көрсетеді. Бұл міндетті сәтті жүзеге асыру білім беру мекемелері қолдаушы және инклюзивті атмосфераны құруға дайын болған жағдайда ғана мүмкін болады (Малярчук және т.б., 2019; Бобкова және Гороховицкая, 2016).

Айта кету керек, инклюзивті тәсілдер білім беру тәжірибесін өзгертуді ғана емес, сонымен қатар мұғалімдер, оқушылар және олардың ата-аналары арасындағы өзара әрекеттестіктің мәдени және әлеуметтік аспектілерін қайта қарауды талап етеді (Беспаева, 2024; Бобкова & Гороховицкая, 2016). Ерекше

білім беру қажеттіліктерін сәтті бағалау және жүзеге асыру үшін қолдаушы инфрақұрылым, дефектология және педагогика саласындағы мамандардың тұрақты кеңестері мен ынтымақтастығы маңызды (Шадырова, 2023; Дударева, 2021). Инклюзивті білім беру тек оқуға қолжетімділікті қамтамасыз етіп қана қоймайды, сонымен қатар тең қоғам құрудың маңызды бөлігі болып табылатын әлеуметтік интеграцияға ықпал етеді (Хайдарова, 2025; Подкопаев және Некипелов, 2021).

Осылайша, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауға қолжетімділік мыналарды қамтитын кешенді және көп деңгейлі құрылымды құруды болжайды: мұғалімдердің кәсіби дайындығы, оқытудың бейімді әдістерін қолдану, білім беру ұйымдары әкімшілігінің қолдауының болуы және, ата-аналар мен қоғамның білім беру үдерісіне белсенді қатысуы. Бұл білім беру үдерісінің барлық деңгейлерінде жүйелі көзқарас пен ынтымақтастықты талап етеді («Инклюзив университеттерде: жаһандық трендтер және жергілікті стратегиялар», 2020; Тугулева және т.б., 2019).

Тең мүмкіндіктер принципі.

Инклюзивті білім беру барлық білім алушыларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін маңызды тәсіл болып табылады. Бұл тәсілдің маңызды аспектісі әрбір оқушының жеке қабілеттері мен қажеттіліктерін ескеретін, олардың жан-жақты дамуына және әлеуметтенуіне ықпал ете алатын білім беру ортасын құру болып табылады (Габдуллина, 2023; Любимов және Теров, 2019).

Инклюзивті білім беруде тең мүмкіндіктер принципін қолдану ерекшеліктеріне қарамастан барлық білім алушылардың бірдей білім беру ресурстарына және қолдауына қол жеткізуін білдіреді. Бұл инклюзивті білім берудің заманауи талаптарына сәйкес келеді, ол барлық оқушыларды жалпы білім беру үдерісіне қолжетімді қолдау және интеграциялау қажеттігін атап көрсетеді (Габдуллина, 2023; Тәжина, 2023). Зерттеулер көрсеткендей, инклюзивті білім тек адам құқықтарына жауап беріп қана қоймайды, сонымен қатар білім берудегі әлеуметтік әділеттілік пен теңдікке ықпал етеді (Тажина, 2023; Ешпанов және т.б., 2023).

Инклюзивті білім берудің маңызды құрамдас бөлігі мұғалімдердің әр оқушының қажеттіліктерін ескеруге мүмкіндік беретін бейімді әдістер мен технологияларды қолдануға дайындығы болып табылады. Мысалы, зерттеулер қол жетімді білім беру ортасын құру үшін мұғалімдерді цифрлық технологияларды қолдануға үйрету қажеттілігін көрсетеді (Лобанова және Назарова, 2023; Е.С. & А.А., 2024). Мұғалімдердің инклюзивті білім беруге

дайындығын дамыту көптеген зерттеулермен расталған мұндай бағдарламалардың табыстылығының негізгі факторына айналуға (Любимов және Теров, 2019; Абдина және т.б., 2023).

Дегенмен, тең мүмкіндіктер қағидатын жүзеге асыруда да қиындықтар туындайды, соның ішінде оқытылған мамандардың жетіспеушілігі және жалпы жұртшылық арасында инклюзивтіліктің маңыздылығын түсіну (Габдуллина, 2023; Ибрагимова және Франц, 2020). Кадрларды даярлау және білім беру саясатын инклюзивтілікке қарай өзгерту білім алушылардың барлық санаттары үшін білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету үшін өте маңызды. Инклюзивті білім беру тәжірибесін сәтті енгізу мысалдары бар, бұл осы бағыттағы жұмыстың өзектілігін және қажеттігін көрсетеді (Габдуллина, 2023; Жүсіпбек және т.б., 2021).

Сонымен, инклюзивті білім берудегі тең мүмкіндіктер қағидасы білім беру мекемелерінің барлық оқушылардың қажеттіліктеріне бейімделу мүмкіндігімен және мұғалімдердің мұндай бейімделуді қамтамасыз етуге дайындығымен тығыз байланысты кешенді көзқарас болып табылады. Инклюзивті бағдарламалардың табыстылығы персоналды даярлауға да, қоғамдағы инклюзия туралы хабардар болу деңгейіне де байланысты, бұл барлық мүдделі тараптардың белсенді қатысуын талап етеді.

Өзгергіштік принципі

Инклюзивті білім берудегі ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудағы өзгермелілік пен икемділік принципі әртүрлі қабілеттері мен қажеттіліктері бар білім алушыларды тиімді өзара әрекеттесу үшін негіз болып табылады. Инклюзивті білім беру барлық білім алушыларға, соның ішінде ЕБҚ бар білім алушыларға сапалы білім алуға мүмкіндік беретін жағдайлар жасауға бағытталған. Бағалаудағы вариативтілік пен икемділік білім беру қажеттіліктерін толық қанағаттандыруға негіз жасайтын әртүрлі педагогикалық тәсілдерді, әдістер мен технологияларды біріктіруді талап етеді.

Вариативтіліктің маңызды аспектілері білім алушыларды инклюзивті ортаға дайындауды қамтамасыз ететін кешенді педагогикалық шарттар болып табылады. Мысалы, білім беру ұйымдарында интерактивті платформаларды құру білім алушылардың өзін-өзі танытуына және өзін-өзі жүзеге асыруына ықпал етеді, бұл олардың ерекше білім беру қажеттіліктерімен әрі қарай өзара әрекеттесуі үшін маңызды (Кузнецов және Веричева, 2023). Сондай-ақ инклюзивті білім беру үдерісінің барлық қатысушыларының өзгермелі қажеттіліктерін зерттеу мүмкіндіктерін кеңейтетінін ескеру қажет, бұл оқушылардың жеке ерекшеліктеріне дәлірек бейімделуге мүмкіндік береді (Тәжина, 2023).

Ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар оқу үдерісін жеңілдетуде маңызды рөл атқара алатын ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) пайдалану өзектілігі кем емес. Бұл технологиялар қажетті ресурстарға қолжетімділікті қамтамасыз ету және оқу материалдарын оқушылардың жеке талаптарына бейімдеу арқылы білім беру ортасын жақсартуға көмектеседі (Головина және Никешина, 2024). АКТ көмегімен мұғалімдер оқу үдерісін бағалау мен жоспарлаудың икемді тәсілдерін енгізе алады, бұл өз кезегінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру ортасына жақсырақ енгізуге ықпал етеді (Ri, 2022).

Сонымен қатар, инклюзивті білім беруде бағалау икемділігін енгізудің маңызды аспектісі ЕБҚ бар оқушылардың әлеуметтенуіне ықпал ететін білім беру ортасын құру болып табылады. Бұл мұғалімдерді әртүрлі қажеттіліктермен жұмыс істеу үшін сәйкес тәжірибеге үйретуді, сондай-ақ барлық білім алушылардың, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың белсенді қатысуына ықпал ететін вариативті оқыту әдістерін қолдануды қамтиды (Любимов және Теров, 2019; Самсонова және т.б., 2022).

Осылайша, инклюзивті білім беруде бағалаудың вариативтілік және икемділік принципі ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс істеуде қолданылатын әдістер мен тәсілдерді терең талдауды талап етеді. Бейімделуден ғана емес, сонымен қатар барлық оқушылардың толық әлеуметтенуіне және оқуына ықпал ететін оқыту мен бағалаудың инновациялық түрлерін дамытудан тұратын инклюзивті және сапалы білім беру үдерісін қамтамасыз ету үшін педагогикалық және технологиялық мүмкіндіктерді де ескеру қажет.

Жекешелендіру принципі.

Инклюзивті білім беру жағдайында арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалаудағы даралау принципі білім алушылардың мүмкіндіктерінің, ерекшеліктері мен қажеттіліктерінің алуан түрлілігін барабар есепке алу қажеттілігін алдын ала анықтайды. Бұл түсінік білім беру ұйымдарындағы стратегиялық және практикалық тәсілдер туралы ақпарат беруі маңызды. Жалпы алғанда, инклюзив контекстіндегі даралау білім беру үдерісін әрбір оқушының, оның ішінде ЕБҚ білім алушының бірегей талаптарына бейімдеуді білдіреді.

Даралау процесі білім беру бағдарламаларымен оқушыларды жалпы білім беру іс-әрекетіне біріктіруге бағытталған әдістемелік-педагогикалық құралдарды қамтиды. Балалардың даму мүмкіндіктерінің әртүрлілігін және олардың сәйкес білім беру қажеттіліктерін ескеру табысты инклюзияның кілті болып табылады (Кузьмичева және т.б., 2020). Бұл педагогикалық

стратегиялар әр оқушының ерекшеліктері мен қажеттіліктеріне сәйкес қолдау алатын икемді оқу ортасын құруға бағытталуы керек дегенді білдіреді.

ЕБҚ бар балалардың оқу үдерісін бейімдеуде электронды платформалар мен мамандандырылған бейне курстар сияқты заманауи білім беру технологиялары маңызды рөл атқарады. Цифрлық технологияларды пайдалану оқудың бай ресурстарына қол жеткізуді қамтамасыз етеді, осылайша әртүрлі санаттағы білім алушыларға, соның ішінде нашар еститін оқушыларға арналған материалды игеруді жеңілдетеді. Сол сияқты, инклюзивті білім беру экожүйесі мұғалімдерден барабар жауап алу үшін ЕБҚ бар оқушылардың білім беру қажеттіліктерін тұрақты бақылауды, диагностикалауды және талдауды қажет етеді (Гусейнова және т.б., 2023).

Халықаралық тәжірибені талдау инклюзивті білім беру сапасын арттыру үшін әртүрлі елдердегі арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау тәсілдерінің айырмашылығын ескеру қажет екенін көрсетеді. Мысалы, АҚШ пен Германияда әртүрлі бағалау әдістерін мен критерийлері бар, бұл қазақстандық білім беру жүйесін реформалау үшін пайдалы болуы мүмкін (Шотыбаева және Абаева, 2023). Мұғалімдерді инклюзивті тәжірибеге дайындау олардың кәсіби және психологиялық қажеттіліктерін терең түсінуге негізделуі маңызды, бұл оларға ЕБҚ бар оқушылармен тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік береді (Бутабаева және т.б., 2024; Сардарова, 2024).

Сондай-ақ, ЕБҚ бар білім алушыларға арналған білім беру бағыттары олардың жеке қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып жасалуы тиіс екенін ескерген жөн, бұл мұғалімдерден кәсіби құзыреттілік деңгейінің жоғары болуын және үздіксіз өзін-өзі дамытуға дайын болуын талап етеді (Лапшина және Коробинцева, 2023; Қожанова, 2021). Тиісінше, мұғалімдердің психологиялық дайындығы мен эмоционалдық интеллектін дамытуға бағытталған кәсіби дайындығы инклюзивті білім берудің табысты болуының қажетті факторы болып табылады (Михалчи, 2021; Лобанова және Назарова, 2023; Kantor & Proekt, 2021).

Осылайша, инклюзивті білім беруде білім беру бағдарламаларын бағалаудағы даралау ұстанымы оқу материалдары мен технологияларын бейімдеуді ғана емес, сонымен қатар инклюзивті білім берудің нақты міндеттеріне мұғалімдерді үздіксіз даярлауды қамтитын кешенді тәсілді талап етеді.

Пәнаралық қатынас принципі.

Инклюзивті білім беру ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауға жүйелі көзқарасты талап етеді. Яғни, әртүрлі пәндерді біріктіруге және білім алушылардың қажеттіліктерін тұтас түсінуді қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін пәнаралық тәсілді жүзеге асыру. Скотт пен Уайттың зерттеуінде

көрсетілгендей, инклюзивті білім беру аясында пәнаралық әдістерді қолдану білім алушылары сыни ойлауын, мәселелерді шешу дағдыларын және ынтымақтастықты жақсартады, бұл пәнаралық білім беру білімдерді біріктіру және оқушылардың сыни ойлауын дамыту қабілетін жақсартатынын көрсетеді (Скотт және Уайт, 2024).

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар барынша сәйкес келетін оқыту тәсілдерін әзірлеу үшін мұғалімдерді, психологтарды және әлеуметтік қызметкерлерді қоса алғанда, білім беру үдерісіндегі әртүрлі мүдделі тараптар арасындағы үйлестіру бірдей маңызды. Фокс пен Андерсон пәнаралық білім беру бағдарламалары барлық білім алушыларды, әсіресе оқудағы ерекше қиындықтарға тап болғандарды қолдау үшін дәлелді араласуды тиімді жобалай алатын және жүзеге асыра алатын ортақ түсінігі мен тәжірибесі бар мамандарды дайындайтынын атап көрсетеді (Фокс және Андерсон, 2019).

Табысты пәнаралық тәжірибенің негізгі элементі білімге қолжетімділікті жақсарту үшін технологияларды пайдалану болып табылады. Цаоның зерттеулері инклюзивті білім берудегі ақпараттық-коммуникациялық технологияларды біріктіру ресурстар мен кеңестерге қолжетімділікті қамтамасыз ету арқылы оқушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектесетінін көрсетеді (Сао, 2019). Бұл барлық білім алушылардың оқу үдерісіне қатысуын және олардың мұғалімдермен өзара әрекетін жақсартуға мүмкіндік береді.

Пәнаралық тәсілді жүзеге асыру үшін білімнің әртүрлі салаларын біріктіретін оқу бағдарламалары мен курстарын әзірлеуді көздейтін қолайлы білім беру ортасын құру қажет. Джордано және т.б. пәнаралық оқу бағдарламаларын құру мұғалімнің біліктілігін айтарлықтай жақсарта алатынын және оқыту нәтижелеріне оң әсер ететінін атап өтеді (Джордано және т.б., 2019).

Осылайша, инклюзивті білім беру контекстіндегі пәнаралық көзқарас ерекше қажеттіліктері бар білім алушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін дәстүрлі оқыту әдістерін бейімдеуге тырысып қана қоймайды, сонымен қатар неғұрлым серпінді және жауап беретін білім беру жүйесін құруға ықпал етеді. Жоғары оқу орындары өздерінің білім беру саясатын интеграциялық ұстанымдарын ескере отырып құруы маңызды, бұл оларға заманауи қоғамның талаптарына бейімделуге және білім алушылардың әртүрлі топтарымен тиімді әрекеттесуге қабілетті мамандарды дайындауға мүмкіндік береді (Будиман және т.б., 2024).

Толеранттылық және әлеуметтік инклюзия принципі .

Инклюзивті білім беру – әрбір білім алушыға олардың бірегей білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, білім беру ресурстарына тең қол жеткізуді қамтамасыз ету әрекеті. Инклюзияны табысты жүзеге асырудың негізгі құрамдас бөліктерінің бірі толеранттылық пен әлеуметтік инклюзия принциптері болып табылады. Маңызды тұлғалық сапа ретінде толерантты көзқарасты қалыптастыру білім алушылардың әртүрлілігі жағдайында өте қажет, өйткені ол бейбіт қатар өмір сүрудің қалыптасуына және жанжалдардың азаюына ықпал ететін әртүрлі этникалық және әлеуметтік топтар арасындағы өзара әрекеттесу үшін қолайлы атмосфераны құруға мүмкіндік береді (Ковалева, 2023; Исакжанова, 2023).

Білім беру ортасындағы толеранттылықтың маңыздылығы оның білім алушылар арасында ашықтық пен ынтымақтастыққа дайындығын қалыптастыруымен расталады. Бұл толеранттылыққа үйрету және сәйкес қасиеттерді дамыту инклюзивті сыныптағы өзара әрекеттесуге айтарлықтай әсер ететін мақсатты психологиялық тренинг арқылы жүзеге асырылатынын атап өткен зерттеу көрсетеді (Ковалева, 2023). Осылайша, толерантты оқушылар инклюзивті білім берудің іргелі болып табылатын бірлескен оқыту шарттарына жақсы бейімделеді (Исакжанова, 2023).

Сонымен қатар, инклюзивті білім беру ресурстарына қолжетімділікті қамтамасыз ету үшін электрондық технологияларды белсенді түрде қолдану қажет. Бұл әсіресе ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін өзекті, өйткені технологиялар әдістемелік арсеналды айтарлықтай байыта алады және оқу үдерісін олардың қажеттіліктеріне бейімдей алады (Пономаренко және т.б., 2023). Заманауи электрондық орта оқу материалдарына қол жеткізуді қамтамасыз етіп қана қоймайды, сонымен қатар бірлескен қызмет негізінде қажетті әлеуметтік маңызды құзыреттерді қалыптастыруға ықпал етеді (Пономаренко және т.б., 2023).

Дегенмен, инклюзивті білім беруді енгізу белгілі бір тәуекелдер мен қиындықтарға тап болады. Солардың бірі – оқу-тәрбие үдерісіне жеке қатысушылардың – мұғалімдердің де, ата-аналардың да психологиялық дайын еместігі (Хуснутдинова, 2017; А.С. & А.А., 2019). Бұл қиындықтарды еңсерудің сындарлы тәсілі мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істеу ерекшеліктеріне білім беру қызметкерлерін оқыту, ата-аналардың қатысуы және инклюзияның маңыздылығы туралы белсенді талқылауларды қамтиды (Шаповалова және Шкляр, 2019).

Екінші жағынан, ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар инклюзивті білім беру аясында оларды бағалауға және қолдауға ерекше көзқарасты талап етеді. Бұл қажеттіліктерді анықтау және анықтау қазіргі заманғы дефектологиялық және психологиялық талдаудың теориялық

ұсыныстарын ескере отырып жүзеге асырылуы керек (Қожанова, 2021). Классификациялау және қажетті көмек көрсету үдерісі мұғалімдерден түсінікті және кәсіби болуын талап етеді, бұл білім берудің бастапқы кезеңдерінде ЕБҚ бар білім алушылардың оң тәжірибесін қалыптастыруға ықпал етеді (Краснопевцева және т.б., 2019; Коробейников және Кузьмичева, 2019).

Осылайша, толеранттылық пен әлеуметтік инклюзия қағидаты инклюзивті білім берудің табысты жұмысының негізі болып табылады. Оларды жүзеге асыру үшін негізгі факторға байланысты: мұғалімдер мен ата-аналардың дайындығы, заманауи білім беру технологияларын енгізу және оқушылардың нақты білім беру қажеттіліктерін түсіну. Бұл компоненттер бірігіп білім алушылардың әртүрлілігін мойындайтын және олардың қоғамға интеграциялануын қолдайтын инклюзивті білім беру ортасын құруға ықпал етеді.

Қолдау және сүйемелдеу принципі .

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауды қолдау және сүйемелдеу принципі барлық оқушылар үшін бейімделгіш және қолжетімді білім беру ортасын құруға бағытталған кешенді тәсіл. Бұл саладағы ең маңызды міндет білім беру ұйымдарынан дараланған көзқарасты және білім беру кеңістіктері мен бағдарламаларын барабар жабдықтауды талап ететін білім беру қажеттіліктерінің алуан түрлілігін тану және құрметтеу болып табылады (Тажина, 2023; Вакорина, 2018).

Заманауи инклюзивті білім беру әрбір адамның құқығы ретінде қарастырылады, бұл оның әлеуметтік әділеттілік және білім алуға тең қолжетімділік тұжырымдамасын атап көрсетеді. Әлеуметтік интеграцияға және толерантты қоғамды қалыптастыруға ықпал ететін ЕБҚ бар балалар мен олардың қалыпты дамып келе жатқан құрдастарын бірлесіп оқыту үшін жағдай жасауға басты назар аударылады (Сардарова, 2024; «Инклюзивті білім: әлеуметтік-құқықтық талдау», 2019). Арнайы бағдарламалық қамтамасыз ету және техникалық шешімдер сияқты қолжетімділік құралдары оқудағы кедергілерді жеңуде шешуші рөл атқарады (Вакорина, 2018; Габдуллина, 2023). Олар оқу материалдарын бейімдеуге көмектесіп қана қоймайды, сонымен қатар барлық қатысушылардың шығармашылыққа, өзін-өзі көрсетуіне және оқу үдерісіне толық қатысуына жағдай жасайды.

Мұғалімдердің инклюзивті ортада жұмыс істеуге психологиялық дайындығы да маңызды аспект болып табылады. Мұндай білім беру моделінің табысты болуы көбінесе мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктеріне, олардың эмоционалдық интеллектіне және әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу қабілетіне байланысты (Сардарова, 2024; Есенғұлова

және т.б., 2023). Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдерді оқыту инклюзиямен жұмыс істеудің теориялық және практикалық аспектілерін қамтуы керек, осылайша олар бірлескен оқыту үдерісінде туындайтын әртүрлі қиындықтарды сәтті жеңе алады (Лобанова және Назарова, 2023). Бұл үздіксіз кәсіби даму қажеттілігін және мұғалімдерді өз тәжірибесінде қолдауға бағытталған мамандандырылған бағдарламаларды әзірлеуді қамтиды (Есенғұлова және т.б., 2023; Щебланова, 2024).

Электрондық және цифрлық технологиялар инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың маңызды құралына айналуға, білім беру үдерісін жекелеген оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді және әртүрлі нысандардағы мүмкіндіктері шектеулі оқушылар үшін материалдардың қолжетімділігін қамтамасыз етеді (Пономаренко және т.б., 2023; Лобанова және Назарова, 2023). Онлайн курстарды және мамандандырылған оқытуды пайдалану инклюзивті білім беру контекстінде оның артықшылықтарын көрсетеді, оны білім алушылардың барлық топтары үшін икемді және қолжетімді етеді (Гречушкина, 2019).

Осылайша, инклюзивті білім берудің бүкіл жүйесі ЕБҚ бар білім алушыларға білім беру жолында қолдау мен бағыт-бағдар беретін педагогикалық, психологиялық және технологиялық аспектілерді біріктіретін тұтас көзқарасты талап етеді. Бұл бізге инклюзив тұжырымдамасын сәтті жүзеге асыруға және әрбір білім алушысы өзінің әлеуетін іске асыра алатын және әлеуметтік ортаға кірігуі мүмкін қоғам құруға мүмкіндік береді.

Қауіпсіздік принципі .

Инклюзивті білім беру жағдайында ЕБҚ бар білім алушылардың білім беру қажеттіліктерін бағалаудағы қауіпсіздік қағидасы осы қажеттіліктердің алуан түрлілігімен және қауіпсіз білім беру ортасын құру қажеттілігімен байланысты заманауи сын-қатерлер фонында ерекше өзекті болуда.

Инклюзивті білім беру мүмкіндігі әртүрлі білім алушылар үшін барлық білім беру ресурстарына тең қолжетімділікті қамтамасыз етуді білдіреді. Бұл ЕБҚ бар оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеретін бейімделген оқу материалдары мен оқыту әдістерінің болуын талап етеді (Михалчи, 2021; Нурбекова және т.б., 2023; Қожанова, 2021). Бұл мәнмәтіндегі қауіпсіздік физикалық және психологиялық қауіпсіздікті қамтиды, бұл білім беру үдерісінде оқушылардың жайлы сезінуіне және нәтижесінде олардың табысты әлеуметтенуіне ықпал етеді (Лебедева, 2018; Габдуллина, 2023).

Қауіпсіз білім беру ортасының маңызды құрамдас бөлігі педагогтарды білім алушылардың әртүрлі топтарымен жұмыс істеуге кәсіби дайындау болып табылады. Зерттеулер көрсеткендей, ЕБҚ бар балаларды жеке бағалауға мүмкіндік беретін әдістердің болуы инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге

асыруға айтарлықтай ықпал етеді (Краснопевцева және т.б., 2020; Фатеева және т.б., 2017). Мұғалімдер қауіпсіз оқу ортасын құруға мүмкіндік беретін заманауи психодиагностикалық әдістерді қолдана отырып, оқушылардың ерекше қажеттіліктерін анықтау және бағалауды білуі керек (Владимировна, 2019).

Бұл үдерістің маңызды аспектісі білім беру үдерісінің барлық қатысушылары: мұғалім, оқушылар және олардың ата-аналары арасындағы қарым-қатынас дағдыларын дамыту болып табылады (E.V. & U.V., 2019; Margolis et al., 2017). Сонымен қатар, инклюзивті білім беру жағдайында ЕБҚ бар оқушылардың қауіпсіздігіне сыртқы ортаның әсерін ескеру қажет. Әлеуметтік жағдайлар мен білім беру мекемелерінің қолжетімділігі де инклюзияның табыстылығын қамтамасыз ету үшін маңызды. ЕБҚ бар білім алушылардың қажеттіліктерін ескеретін қауіпсіз сәулеттік орта оқу сапасын арттыруға және әлеуметтік оқшауланумен байланысты тәуекелдерді азайтуға ықпал ететін негізгі фактор болып табылады (Евтушенко және т.б., 2020; Шнурникова және т.б., 2024). Білім беру тәжірибесінде этикалық нормалар мен принциптерді қолдану әрбір адам қауіпсіз және сапалы білім алуға құқығы бар инклюзивті қоғамды қалыптастыруға көмектеседі (Наберушкина және Бесщетнова, 2023; Дикова-Фаворска, 2020).

Осылайша, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудағы қауіпсіздік принципі мұғалімдерді оқытуды, оқу материалдарын бейімдеуді және физикалық қауіпсіз ортаны құруды қамтитын кешенді тәсілді талап етеді. Мұндай жағдайларды қамтамасыз ету ЕБҚ бар оқушылардың жоғары сапалы әлеуметтенуіне және қоғамға интеграциялануына, инклюзивті білім берудің жалпы мақсатына – барлығына тең қолжетімділікке қол жеткізуге ықпал етеді (Шаповалова және Шкляр, 2019; Краснопевцев, 2018; Михайлецкий және т.б., 2023).

Цифрландыру және технология принципі

Цифрландыру мен технологиялар білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін неғұрлым тиімді қанағаттандыру мүмкіндігін беретін заманауи инклюзивті білім берудің маңызды көрсеткіштеріне айналды. Оқытуда цифрлық технологияларды қолданудың негізгі аспектісі олардың ЕБҚ бар оқушылардың қажеттіліктеріне бейімделу қабілеті болып табылады, бұл білім беру ресурстарына қолжетімділікті айтарлықтай жақсартады (Ponomarenko et al., 2023; , Štěpánová, 2022; , Michalchi, 2021). Барлығының білімге тең қолжетімділігін көздейтін инклюзивті білім беру ақпараттық-коммуникациялық технологиялар арқылы қамтамасыз етілетін арнайы құралдар мен әдістемелік тәсілдерді қажет етеді (Хуснутдинова, 2017; Қожанова, 2021).

Цифрлық білім беру ортасы әр түрлі ресурстар мен жеке қажеттіліктерге негізделген оқытуды қамтамасыз етеді, бұл білім алушылардың мотивациясын арттырады және маңызды өмірлік құзыреттердің дамуына ықпал етеді (Гусейнова, 2021). Мысалы, қашықтықтан оқытуды дұрыс ұйымдастыру тірек-қимыл аппараты бұзылған балалардың білім беру үдерісіне айтарлықтай әсер ететін ерекше білім беру қажеттіліктерінің ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік беретінін зерттеулер растайды (Гусейнова, 2021). Инклюзивті білім беру моделі оқу материалдарына қолжетімділікті кеңейтіп қана қоймайды, сонымен қатар білім алушылардың сегрегациялану және маргинализация қаупін азайтады (Сардарова, 2024).

Білім берудегі инклюзивтік тәсілге көшу жағдайында мұғалімдердің педагогикалық дайындығы мен психологиялық дайындығының маңыздылығын асыра бағалауға болмайды. Авторлар инклюзивті стратегияларды табысты жүзеге асыру үшін қолайлы білім беру ортасын құруға ықпал ететін мұғалімдердің кәсіби шеберлігі мен эмоционалдық интеллектісі қажет екенін атап көрсетеді (Сардарова, 2024; Коробейников және Кузьмичева, 2019). Цифрлық технологияларды түсіну және пайдалану педагогтарға оқушылармен тиімдірек өзара әрекеттесуге көмектеседі, оқу үдерісінің барлық қатысушылары үшін білім сапасын жақсартады (Ананьев және Кайгородова, 2020).

Инклюзивті білім берудегі цифрландырудың тиімділігі нақты білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін бейімделуі тиіс инфрақұрылым мен технологиялардың қолжетімділігіне де тікелей байланысты екенін атап өткен жөн. ЕБҚ бар оқушыларды қолдауда білім беру қызметкерлері мен ата-аналар басты рөл атқаратындықтан, үздіксіз кәсіби даму және цифрлық технологиялар бойынша оқыту инклюзивті білім беру жүйесін дайындаудың ажырамас бөлігіне айналады (Шаповалова және Шкляр, 2019).

Осылайша, инклюзивті білім беруге цифрлық технологияларды біріктіру оқу материалдарына қол жеткізуді жеңілдетіп қана қоймайды, сонымен қатар білім алушылар әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыратын тиімдірек және жекелендірілген білім беру ортасын құруға ықпал етеді. Бұл өз кезегінде жоғары сапалы білім беруді қамтамасыз етеді және барлық білім алушылардың білім беру қажеттіліктерін қанағаттандырады.

Ашықтық және өзара әрекеттестік принципі

Инклюзивті білім беру жағдайында ЕБҚ бар оқушылардың білім алу қажеттіліктерін бағалауда ашықтық пен өзара әрекеттестік принципі басты рөл атқарады. Білім беру үдерісінің ашықтығы оның қолжетімділігін де, осы білім алушылардың қоғамға толық интеграциялануына бағытталған бейімделген білім беру қызметтерін алу мүмкіндігін де қамтиды.

Инклюзивті білім беруді енгізудің негізгі құрамдас бөліктерінің бірі бейімделген оқыту бағдарламаларын әзірлеуге және енгізуге қабілетті педагогикалық кадрларды даярлау болып табылады. Мұғалімдерді инклюзивті топтармен жұмыс істеуге дайындау жүйелі түрде кәсіби даму мен біліктілігін арттыруды қамтуы керек (Краснопевцева және т.б., 2020). Бұл мұғалімдерге арнайы білім беру мазмұнын меңгеруге және қолдануға көмектесетін әдістемелік және инклюзивті құзыреттілікті дамытуды қамтиды.

Сонымен қатар, инклюзивті білім беруде цифрлық технологиялардың маңыздылығын ескеру қажет. Ағымдағы зерттеулер цифрлық құралдарды пайдалану академиялық ресурстарға қолжетімділікті айтарлықтай жақсартатынын және ЕБҚ бар білім алушылар үшін интерактивті білім беру ортасын құра алатынын көрсетеді (Лобанова және Назарова, 2023; Марголис және т.б., 2017). Бұл мұғалімдерден білім беру үдерісінің сапасын арттыруға және білім беру ортасында оқушылардың неғұрлым табысты әлеуметтенуіне ықпал ететін цифрлық технологияларды енгізуге дайын болуын талап етеді (Хрусталева, 2024; Марголис және т.б., 2017).

Сондай-ақ білім беру тәжірибесінде әлеуметтік ақпарат пен коммуникацияның маңыздылығы атап өтіледі. Ашық жүйелер принципі білім беру үдерісінің барлық қатысушылары – білім алушылар, мұғалімдер және әкімшілік арасындағы белсенді өзара әрекеттесуді болжайды (Пушкарева, 2019). Бұл өзара әрекеттесуді, мысалы, барлық білім алушылар үшін, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін білім беру ресурстарының қолжетімділігі мен ашықтығын қамтамасыз ететін заманауи қашықтықтан оқыту платформалары арқылы жеңілдетуге болады (Зуев, 2023).

Тағы бір маңызды аспект – ЕБҚ бар оқушылардың ерекше қажеттіліктеріне оқу материалдарын бейімдеуге бағытталған білім беру бағдарламалары мен бастамаларын әзірлеу қажеттілігі. Мұндай бағдарламалық шешімдердің білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеретін зерттеу деректері мен практикалық тәсілдерге негізделгені маңызды (Андреенкова және т.б., 2022; Астахова, 2018).

Осылайша, әрбір білім беру тәжірибесіне ашықтық пен өзара әрекеттестік принципі кіріктірілген инклюзивті білім беру ортасын құру мұғалімдердің кәсіби дайындығын, заманауи цифрлық технологияларды пайдалануды және белсенді әлеуметтік өзара әрекеттесуді қамтитын кешенді тәсілді талап етеді.

Үздіксіздік және даму принципі.

Инклюзивті білім беруде ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудағы сабақтастық пен даму принципі барлық оқушылар, соның ішінде ЕБҚ бар оқушылар үшін қолжетімді білім беру ортасын құруда маңызды рөл атқарады.

Оқу материалдарын оқушылардың жеке қажеттіліктеріне сәйкес келтіруге мүмкіндік беретін технологияларды енгізу арқасында білім беру икемді болды. Зерттеулер электронды ресурстар мен қашықтан оқыту сияқты электрондық технологиялар әртүрлі әдістемелік ресурстарға қолжетімділікті қамтамасыз ету және білімді меңгеруді қолдау арқылы инклюзивті білім беру сапасын айтарлықтай жақсартатынын атап көрсетеді (Пономаренко және т.б., 2023; Михалчи, 2021).

Оқу материалдарын бейімдеу ЕБҚ бар балалар үшін арнайы дидактикалық ресурстарды құру инклюзияның сәтті жүзеге асуының маңызды аспектілері болып табылады. Оқытудағы интеграцияланған тәсіл тек оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендерге ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерімен жұмыс істеуге дайын болуы керек мұғалімдердің құзыреттіліктерінің қажеттілігіне баса назар аударады (Нұрбекова және т.б., 2023; Руднева және Шипилова, 2022). Инклюзивті білім беру моделі мұғалімдерден оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін арнайы білім мен жоғары дағдыларды талап ететінін атап өткен жөн (Қожанова, 2021).

Инклюзивті білім беру жағдайында сабақтастық принципі білім берудің барлық деңгейінде оқушылардың білім беру қажеттіліктерін бақылау мен бағалауды да көздейді. Бұл әрбір баланың ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып, жекеленген жоспарларды құра отырып, білім беру бағыттарын уақтылы түзетуге мүмкіндік береді (Шаповалова және Шкляр, 2019; , Лукжанова және Утенкова, 2015). Зерттеулер инклюзивті ортада жоғары нәтижелерге жету үшін оқыту проблемаларын ерте диагностикалау және алдын алу маңызды екенін растайды (Қожанова, 2021).

Сонымен қатар, тәжірибе көрсеткендей, ерекше білім қажеттіліктері бар балалар үшін тиімді білім беру ортасын құруда ата-аналармен және қоғаммен өзара әрекеттесу шешуші рөл атқарады. Бұл өзара әрекеттестік балалардың қажеттіліктерін жақсырақ түсінуге көмектесіп қана қоймайды, сонымен қатар мұндай балалардың оқу және табысты әлеуметтену қабілеті туралы ережелерге қарсы тұрады (Astoyants et al., 2022; Sat, 2024). Осылайша, ата-аналар мен мұғалімдердің оқу-тәрбие үдерісіне белсене араласуы қалыпты жағдайға айналуы тиіс.

Соңында, инклюзивті орта құру үшін білім беру инфрақұрылымын өзгерту маңыздылығын атап өткен жөн. Негізгі міндеттердің бірі – ЕБҚ бар балалардың оқу үдерісіне қатысуына кедергі келтіруі мүмкін сәулеттік және ұйымдастырушылық кедергілерді жою (Лукжанова және Утенкова, 2015; Подлеснов және Щербакова, 2017). Инклюзивті білім беруді жобалау мен

жүзеге асыруға жүйелі көзқарас - олардың жеке ерекшеліктеріне қарамастан барлық білім алушыларды табысты интеграциялаудың кепілі.

Қорытындылай келе, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудағы сабақтастық пен даму қағидасы білім беру бағдарламаларын бейімдеуді, мұғалімдерді оқытуды және ата-аналармен өзара әрекеттесуді қамтитын кешенді тәсілді қажет ететін көп қырлы үдеріс болып табылады, бұл сайып келгенде инклюзивті білім берудің неғұрлым тиімді болуына әкеледі.

Білім беру ортасының қолжетімділігі мен бейімделу принципі

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауға білім беру ортасының қолжетімділігі мен бейімделу принципі инклюзивті білім берудің негізгі аспектісі болып табылады. Ол білім беру ұйымдары барлық білім алушыларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға тең қолжетімділік пен мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін жағдайлар жасауы керек деп болжайды. Зерттеулер көрсеткендей, оқу ортасын мұндай қажеттіліктерге бейімдеу тек физикалық өзгерістерді ғана емес, сонымен қатар ұйымдастырушылық және педагогикалық өзгерістерді де қамтиды, бұл өз кезегінде қауіпсіз және қолайлы оқу ортасын құруға ықпал етеді (Остапенко, 2021; , Силаева, 2021).

Инклюзивті білім беру ортасының маңызды құрамдас бөлігі оның психологиялық компоненті болып табылады. Оқу кеңістігінің психологиялық қауіпсіздігі білім алушылардың өз әлеуетін ашуға мүмкіндік береді, бұл білім алушылардың психологиялық әл-ауқаты мен білім беру ортасының ерекшеліктері арасындағы байланысты зерттейтін зерттеулермен расталады (Бакланова және т.б., 2018; , Кукуев, 2022; , Лактионова және т.б., 2020). Сыныптағы құрметті және қолдаушы ахуалын құру білім алушылар арасындағы айырмашылықтарды қабылдауға ықпал етіп қана қоймайды, сонымен қатар олардың оқу үлгерімі мен оқу үдерісіне жалпы қанағаттануын жақсартады (Кукуев, 2022; , Лактионова және т.б., 2020). Зерттеулер сонымен қатар инклюзивтілікті қамтамасыз етуге көмектесетін білім беру ортасының қолжетімділігінің құрамдас бөлігі ретінде әлеуметтік-мәдени қауіпсіздіктің маңыздылығын көрсетеді («Университеттің білім беру ортасының әлеуметтік-мәдени қауіпсіздігі», 2018).

Білім беруді цифрландыруға келетін болсақ, ол ерекше қажеттіліктері бар білім алушылар үшін білім беру ресурстарының қолжетімділігін айтарлықтай жақсартады. Заманауи технологиялар оқытуды даралау үшін әртүрлі құралдарды ұсынады және бұл ресурстар әрбір оқушының нақты қажеттіліктерін қанағаттандыратын бейімделген білім беру траекторияларын құру үшін пайдаланылуы мүмкін (Петров және т.б., 2023; Голованова және т.б., 2022). Бұл инклюзивті білім беру ортасында табысты жұмыс істеу үшін

цифрлық құзыреттерді енгізуге дайын болуы керек мұғалімдерді дайындаудың маңыздылығын көрсетеді (Кочемасова және т.б., 2023).

Бейімделу үдерісінің жеке аспектілерін ескеру бірдей маңызды. Білім алушылардың табысты бейімделуіне жағдай жасауға бағытталған педагогикалық қолдау сапалы білімге қолжетімділікті қамтамасыз етудің негізгі факторы ретінде танылады (Ехаева, 2023; Киселева және т.б., 2022). Білім алушылардың коммуникативті құзыреттілігін және өзін-өзі басқаруын дамытуға бағытталған бағдарламалар олардың оқу үдерісіне бейімделуін және қатысуын жақсартуда да маңызды рөл атқарады (Костикова, 2021; , Куликова және Яковлева, 2018). Сайып келгенде, инклюзивті білім беру ортасын құру инфрақұрылымдағы өзгерістерді де, білім беру тәжірибесін де қамтитын кешенді тәсілді қажет етеді.

Сонымен, білім беру ортасының ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауға қолжетімділігі мен бейімделу принципі – бұл білім беру үдерісіне барлық қатысушылардың, соның ішінде мұғалімдердің, оқушылар мен ата-аналардың белсенді ынтымақтастығын талап ететін күрделі жүйе. Оқытуға тиімді тәсілдер мен технологияларды енгізу оқушылардың барлық санаттары үшін білімге қолжетімділік жағдайын айтарлықтай жақсарта алады.

Қолдау және сүйемелдеу принципі

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған білім беру процесін қолдау және сүйемелдеу осы оқушылардың табысты интеграциясы мен дамуының негізгі компоненттері болып табылады. Осыған байланысты педагогикалық қолдау оқытудың техникалық аспектілерін ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғаның рухани-адамгершілік дамуына және әлеуметтік бейімделуді қалыптастыруға бағытталған тереңірек жұмысты қамтиды (Дивногорцева және т.б., 2019). Педагогикалық қолдау және қадағалау бірін-бірі толықтыратын процестер ретінде қарастырылады, мұнда біріншісі оқу сценарийлерін түзету мен бейімдеуді қамтитын жүйелі көмекті білдіреді, ал екіншісі жай ғана күнделікті қолдауды және балаларды оқу үдерісіне белсенді тартуды білдіреді (Дивногорцева және т.б., 2019).

Инклюзивті білім беру әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балалармен қарым-қатынас жасайтын жоғары білікті және арнайы дайындалған мұғалімдерді қажет етеді. Мұндай балалармен жұмыс істеудің кәсіби ерекшеліктері дефектологтар мен басқа мамандар тап болуы мүмкін қиын және стресстік жағдайларда көмек көрсетуге дайын болуы керек әдістемелік және педагогикалық қамтамасыз етудің тұтас жүйесін қалыптастыруды қажет етеді (Шаповалова және Шкляр, 2019; Краснопевцев, 2018). Инклюзивті білім беру жағдайында арнайы педагогикалық құзыреттілікті дамытудың

маңыздылығын үздіксіз кәсіби даму қажеттілігіне, сондай-ақ білім беру бағдарламаларын балалардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге бағытталған бірқатар авторлар атап көрсетеді (Краснопевцев, 2018).

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға табысты қолдау көрсету үшін ата-аналарды оқу үдерісіне қосу және мұғалімдер мен отбасы арасындағы серіктестікті дамыту қажет. Еңбектерде (Смолина, 2017) атап көрсетілгендей, педагогикалық дизайн арқылы білім беруді даралау әдістерін пайдалану балалардың оқу үдерісінде бастамасы мен өзін-өзі дамытуын тиімдірек қолдауға мүмкіндік береді. Мұғалім-ата-ана-бала өзара әрекеттестігіне негізделген педагогикалық серіктестік балаларға қолдау көрсету және оқудың жағымды ортасын құру үшін қызметі бойынша маңызды (Смолина, 2017; Скахина, 2024).

Тағы бір маңызды аспект – білім беру ұйымдарында қолайлы жағдай жасау үшін қажет әлеуметтік-психологиялық қолдау. Бұл ЕБҚ бар балаларға жалпы білім беру ортасына бейімделуге көмектесетін әртүрлі механизмдерді қамтиды. Мұндай стратегияларға психологиялық консультациялар ұйымдастыру және мүмкіндігі шектеулі студенттер үшін оқу үдерісін ұйымдастырудың арнайы бағдарламаларын құру жатады (Айсмонтас және Одинцова, 2017).

Қорытындылай келе, педагогикалық, әлеуметтік және психологиялық қолдаудың әртүрлі аспектілерін біріктіру олардың жеке білім беру қажеттіліктеріне қарамастан барлық балалардың дамуына ықпал ететін инклюзивті білім беру ортасын құруға ықпал етеді. Педагогикалық қолдау жан-жақты болуы және білім беру үдерісінің барлық қатысушыларының кәсіби және эмоционалдық қолдауын қамтуы керек.

Өмірлік дағдыларды бағдарлау принципі

Инклюзивті білім беру жағдайында арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалауда өмірлік дағдыларға бағдарлану ұстанымы ЕБҚ бар оқушылардың білім беру үдерісіне табысты интеграциясына қол жеткізудің іргелі тәсілі болып табылады. Инклюзивті білім беру ресурстары мен оқушылардың нақты қажеттіліктері мен олардың қабілеттеріне бағытталған жағдайларды жасау қажеттілігімен байланысты қазіргі білім беру стандарттары шеңберіндегі маңызды стратегияға айналуға.

Инклюзивті білім беру мұғалімдерден арнайы әдістемені қолдануды ғана емес, сонымен қатар оқушылардың өзін-өзі анықтау және әлеуметтік бейімделу дағдыларын дамытуды талап етеді. Бұл аспектіде ЕБҚ бар оқушыларға қолдау көрсете алатын, олардың дербестігін және оқу үдерісіне қатысуын арттыратын көмекші технологияларды қолдану маңызды (Белоглазов және т.б., 2018; Қожанова, 2021). Педагогтарды инклюзивті ортада

жұмыс істеуге дайындау үдерісі де өзекті болып табылады, мұнда бейімделген білім беру тәсілдері мен технологияларын пайдаланудағы тұлғаның дайындығы мен кәсіби құзыреттілігі ерекше маңызды (Аубакирова және т.б., 2024; Лобанова және Назарова, 2023).

Зерттеуге сәйкес, инклюзивті білім беруді табысты жүзеге асырудың маңызды педагогикалық шарттарының кейбірі өмірлік дағдыларға бейімделген мамандандырылған дидактикалық материалдар мен бағдарламалардың болуы, сондай-ақ ЕБҚ бар балалар үшін қолайлы білім беру ортасын құру болып табылады (Кузнецов және Веричева, 2023; Есенгулова және т.б., 2023). Бұл мұндай студенттерді волонтерлік және олардың әлеуметтенуі мен өзін-өзі танытуына ықпал ететін басқа да іс-әрекеттерге белсенді қатысуын білдіреді (Кузнецов және Веричева, 2023). Сонымен қатар, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеу кезінде мұғалімдердің психологиялық дайындығының маңыздылығын атап өту қажет, бұл өз кезегінде олардың эмоционалдық интеллектін дамытуды талап етеді (Сардарова, 2024).

Инклюзивті білім берудің маңызды аспектісі этномәдени ерекшеліктерді есепке алу болып табылады, ол сондай-ақ әртүрлі мәдени ортасы бар білім алушылар арасында жақсы түсінуге және өзара әрекеттесуге ықпал ететін білім беру бағдарламалары мен тәсілдерін әзірлеуге әсер етуі мүмкін (Сучков, 2020). Инклюзия міндетті талап қана емес, сонымен қатар барлық білім алушылар үшін қолжетімділік пен тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін білім беру кеңістігінің табиғи элементіне айналуы тиіс. Сондай-ақ, білім беру ұйымдарында инклюзивті мәдениетті қалыптастыратын ЕБҚ бар балалар мен олардың құрдастары арасындағы бірлескен іс-әрекеттерге мән беру керек (2022).

Осылайша, инклюзивті білім беру жағдайында білім беру қажеттіліктерін бағалау және қолдау үдерістеріне өмірлік дағдыларға бағдарланған қағидаттарды интеграциялау педагогикалық, психологиялық және мәдени аспектілерді қамтитын кешенді тәсілді талап етеді, бұл өз кезегінде білім беру тәжірибесіне инклюзивті неғұрлым толық және тиімді енгізуге әкеледі.

Әлеуметтік интеграция принципі

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік интеграциясы инклюзивті білім берудің іргелі элементі болып табылады, ол барлық оқушылар үшін тең мүмкіндіктер жасауға ықпал етеді және осылайша олардың ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандырады. Заманауи білім беру орталарында инклюзия жалпы білім беру ұйымдарында мүмкіндігі шектеулі балалардың болуын ғана емес, сонымен қатар оларды тиімді

әлеуметтену және әлеуметтік тұлғаны қалыптастыру үшін қажетті білім беру үдерісіне белсенді тарту қажеттілігін білдіреді (Рачковская, 2016; Наберушкина және Бесщетнова, 2023).

Инклюзивті білім беруді табысты енгізудің маңызды аспектісі заманауи ақпараттық технологиялар мен электрондық ресурстарды пайдалану болып табылады. Сандық технологияларды ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің қажеттіліктеріне бейімдеу әртүрлі ресурстар мен оқыту әдістеріне қолжетімділікті қамтамасыз ету арқылы оқу процесін айтарлықтай жақсартуға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде осы студенттердің қоғамға интеграциясы үшін қажетті құзыреттердің қалыптасуына ықпал етеді (Пономаренко және т.б., 2023). Бұл, әсіресе, инклюзия табыстың негізгі факторына айналған кезде, заманауи бір оқулық білім беру схемалары контекстінде өзекті (Владимирович, 2019).

Дегенмен, инклюзивті білім берудің бірқатар қиындықтары бар екенін мойындау маңызды. Біріншіден, біз инклюзивті бағдарламаларды іске асыру сапасына әсер ететін мүмкіндігі шектеулі оқушылармен жұмыс істеуге мұғалімдердің жеткіліксіз дайындығы туралы айтып отырмыз (Есенғұлова және т.б., 2023; Хайдарова, 2025). Сонымен қатар, Рачковская білім беру үдерісін даралау оқудағы демократияны дамытумен қатар жүруі керек екенін атап өтеді, бұл мүмкіндігі шектеулі студенттерге қауіпсіз және қолайлы ортада өз дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді (Рачковская, 2016; Рачковская, 2015).

Тағы бір маңызды аспект ЕҚБ бар оқушылардың әлеуметтік-психологиялық қауіпсіздігіне көңіл бөлу қажет. Қарым-қатынас үшін қауіпсіз атмосфераны құру тиімді өзара әрекеттесуге ықпал ететінін және ЕБҚ бар білім алушылардың интеграциясы үшін қажетті әлеуметтік дағдыларды дамытуға мүмкіндік беретінін атап көрсетеді (Наберушкина және Бесщетнова, 2023). Білім беру ортасы арқылы құрылған әлеуметтік интеграцияның бұл тұжырымдамасы тек оқу мүмкіндігін ғана емес, сонымен қатар барлық білім алушылар арасында толеранттылық пен әлеуметтік байланысты дамыту үшін маңызды болып табылатын қоғамдастыққа қатыстылық сезімін қалыптастыруды білдіреді (Волченкова, 2019).

Қорытындылай келе, ЕБҚ бар балаларды жалпы білім беру ұйымдарына интеграциялау күрделі, оның ішінде мұғалімдердің біліктілігін арттыру, заманауи технологияларды пайдалану және қауіпсіз әлеуметтік атмосфераны құруды қамтитын кешенді көзқарасты талап етеді. Тек өзара сыйластық пен түсіністік арқылы ғана біз мүмкіндігі шектеулі оқушыларға да, жалпы білім беру ортасына да пайда әкелетін шынайы инклюзияны қамтамасыз ете аламыз (Абу-Талеб, 2021; Пушкарев және Пушкарева, 2019).

2 Ерекше білім беру қажеттіліктерін диагностикалау әдістері мен құралдары

Осы бөлімнің материалы педагогтарға ақпараттық сипатта ұсынылады, себебі ол арнайы білім беру саласындағы мамандар жүргізетін диагностикалау мәселелеріне арналған. Қазіргі уақытта Қазақстанда инклюзивті білім берудің медициналық моделінен әлеуметтік-педагогикалық модельге көшу үдерісі жүріп жатыр. Бұл өзгеріс арнайы білім беру тәжірибесін жалпы білім беру ұйымдарына енгізу үдерісімен қатар жүреді.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы №6 бұйрығына сәйкес «Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік, кейінгі орта білім беру ұйымдарында, қосымша білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қағидаларын бекіту туралы», әрбір мектепте оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қызметі құрылып, жұмыс істеуі тиіс.

Бұл қызметтің құрамына арнайы білім беру саласының мамандары, яғни дефектологтар, психологтар, логопедтер, сонымен қатар педагогтар мен мектеп әкімшілігінің өкілдері кіреді. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау үдерісі психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету сияқты топтық жұмысты талап етеді және барлық мамандардың өзара тығыз байланыста болуын қажет етеді. Осыған байланысты мектеп педагогтары ерекше білім беру қажеттіліктерін диагностикалау әдістері мен құралдары туралы бастапқы білімге ие болуы тиіс. Бұл оқушылардың қажеттіліктеріне сәйкес арнайы жағдайлар жасауға көмектеседі.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін диагностикалау – бұл баланың жеке қиындықтары мен мүмкіндіктерін анықтауға бағытталған кешенді үдеріс. Ол ерекше білім беру жағдайларын талап ететін балалардың жеке қажеттіліктерін анықтау үшін қолданылады.

Диагностика когнитивті, сөйлеу, моторлық, әлеуметтік және эмоционалдық дағдылардың деңгейін бағалауға бағытталады. Бұл білім беру процесін бейімдеуге және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін тиімді оқу ортасын құруға мүмкіндік береді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері әртүрлі факторларға байланысты болуы мүмкін, олардың ішінде:

- Интеллектуалдық, сөйлеу, психикалық және сезімталдық дамуының зақымдануы;
- Психикалық дамудың тежелуі (ПДТ);
- Аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ);
- Назар жетіспеушілігі және гипербелсенділік (НЖГБ);
- Эмоционалдық-еріктік қиындықтар, оның ішінде алаңдаушылық, мінез-құлық бұзылыстары;
- Әлеуметтік факторлар, мысалы, жеткіліксіз әлеуметтену немесе күрделі тәрбиелік жағдайлар.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін диагностикалаудың негізгі мақсаттары:

- Жеке білім беру қажеттіліктерін анықтау – баланың дамуындағы күшті және әлсіз жақтарды анықтау.
- Білім беру бағытын анықтау – баланың жеке ерекшеліктеріне сәйкес бейімделген оқу бағдарламаларын әзірлеу.
- Даму әлеуетін бағалау – баланың білім алу, әлеуметтену және оналту мүмкіндіктерін анықтау.
- Даму динамикасын бақылау – баланың білім беру және мінез-құлық сипаттамаларындағы өзгерістерді бағалау.
- Арнайы оқу ортасы жағдайлардың қажеттілігін негіздеу – білім беру бағдарламалары, педагог-ассистенттің қолдауы, техникалық құралдар және басқа да қолдау шараларын анықтау.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін диагностикалаудың түрлері:

Өткізу уақыты бойынша

1. Алғашқы диагностика – баланы білім беру ұйымына қабылдау кезінде немесе алғашқы қиындықтар пайда болған кезде жүргізіледі.
2. Ағымдағы (мониторингтік) диагностика – оқу үдерісінде тұрақты түрде жүргізіліп, білім беру бағытын түзету үшін қолданылады.
3. Қорытынды диагностика – баланың жетістіктерін және түзету-дамыту жұмыстарының тиімділігін бағалау мақсатында жүргізіледі.

Әдістері бойынша

1. Педагогикалық диагностика – оқу жетістіктерін талдау, мінез-құлықты бақылау, тестілеу әдістерін қамтиды.
2. Психологиялық-педагогикалық диагностика – когнитивті функцияларды, мотивацияны және эмоциялық күйді бағалау әдістерін қамтиды.
3. Медициналық диагностика – баланың неврологиялық, психофизиологиялық ерекшеліктерін және сенсорлық бұзылыстарын анықтауға бағытталған.
4. Әлеуметтік диагностика – баланың отбасы ортасын, әлеуметтік бейімделу деңгейін зерттеуге бағытталған.

Қамту деңгейі бойынша

1. Жеке диагностика – нақты баланың ерекшеліктерін зерттеу.
2. Топтық диагностика – бір сынып немесе топ оқушыларының жағдайын бағалау.
3. Жүйелік диагностика – білім беру ортасын талдау және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға әсер ететін факторларды анықтау.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау үшін келесі әдістер қолданылады:

- Бақылау – баланың оқу және ойын әрекетіндегі мінез-құлқын талдау.
- Сұхбаттасу – бала, педагогтар және ата-аналармен сұхбат жүргізу.
- Психодиагностикалық тестілеу – стандартты әдістемелерді қолдану (мысалы, Векслер тесті және т.б.).

- Жұмыс нәтижелерін талдау – дәптерлер, суреттер, қолөнер бұйымдары, жазбаша жұмыстарды зерттеу.
- Сараптамалық бағалау – психологтар, дефектологтар, логопедтер және дәрігерлердің қорытындылары.
- Анкеталар мен сауалнамалар – педагогтардан, ата-аналардан және баланың өзінен ақпарат жинау.

Бұл ұсынымдар жалпы білім беретін мектептердегі инклюзивті тәжірибе саласын қамтитын болғандықтан, бұдан әрі «ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау» термині қолданылады.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау нәтижелері бойынша келесі құжаттар жасалады:

- балаға тән ерекше қажеттіліктерді ескере отырып, жеке оқу жоспары мен жеке оқу бағдарламасы түрінде жасалған жеке білім беру бағыты;
- оқу процесін бейімдеуге арналған ұсынымдар – оқыту әдістемелері, оқыту формалары және т.б.;
- түзету жұмыстары үшін жеке дамытушы бағдарламалар – логопедпен сабақтар, психологпен жұмыс, арнайы жаттығулар және т.б.;
- ЕБҚ бар балаға арналған оқыту бағдарламасы мен мамандардың қолдауын айқындау мақсатында психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңеске (ПМПК) жолдама.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау инклюзивті білім беру жүйесінде маңызды рөл атқарады.

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың табысты оқуы үшін жағдай жасайды.
- оқудағы сәтсіздіктер мен екінші реттік бұзылулардың алдын алады.
- баланың әлеуметтік бейімделуін және ұжымға интеграциясын жақсартады.
- педагогтарға ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуде қолдау көрсетеді.

Осылайша, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау – бұл оқытуды жекешелендіруді, ерекше қажеттіліктері бар балаларды қолдауды және оларды білім беру ортасына толықтай енгізуді қамтамасыз ететін үздіксіз және кешенді үдеріс. Бұл үдеріс тек қиындықтарды анықтап қана қоймай, оларды еңсерудің тиімді стратегияларын әзірлеуге мүмкіндік береді, баланың жеке тұлғалық дамуына және әлеуметтік бейімделуіне жағдай жасайды.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау – бұл әртүрлі зақымданулары бар балалар үшін тиімді оқу жағдайларын жасауға, олардың тұлғалық дамуы мен әлеуметтік бейімделуіне ықпал ететін маңызды үдеріс. Оның маңыздылығын бірнеше тұрғыдан қарастыруға болады:

1) Оқытуда жеке тәсілді қамтамасыз ету

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар әр бала когнитивті, эмоционалдық және әлеуметтік дамуында өзіндік ерекшеліктерге ие. Сондықтан сапалы диагностика:

- баланың өзекті даму деңгейі мен жақын даму аймағын анықтауға;

- оның танымдық қызметінің күшті және әлсіз жақтарын анықтауға;
- баланың қажеттіліктеріне сәйкес жеке білім беру бағытын әзірлеуге;
- оны оқу үдерісіне барынша тартуды қамтамасыз ететін тиімді әдістер мен оқыту құралдарын таңдауға мүмкіндік береді.

2) Жеке дамытушы бағдарламаларды әзірлеу

Диагностика нәтижелері мамандарға (педагогтарға, психологтарға, логопедтерге, арнайы педагогтерге) жеке немесе топтық дамытушы бағдарламалар жасауға көмектеседі. Бұл бағдарламалар келесі бағыттарға бағытталған:

- танымдық үдерістерді (зейін, есте сақтау, ойлау, сөйлеу) дамыту;
- оқу дағдыларын (оқу, жазу, санау) жетілдіру;
- эмоционалдық-еріктік саланы түзету (өзін-өзі бақылауды дамыту, мазасыздықты төмендету);

- коммуникативтік және әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру.

3) Екінші реттік бұзылыстар мен әлеуметтік қиындықтардың алдын алу.

Диагностиканың уақтылы жүргізілмеуі келесі салдарға әкелуі мүмкін:

- оқу мотивациясының төмендеуі және білім алуға тұрақты теріс көзқарастың қалыптасуы;

- мазасыздықтың, күйзеліс, өзін-өзі бағалаудағы қиындықтардың күшеюі;

- баланың әлеуметтік оқшаулануы, құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынасындағы қиындықтар;

- бейімделе алмайтын мінез-құлықтың, жанжалшылдықтың немесе тұйықтықтың пайда болуы.

Уақытында жүргізілген диагностика бұл қауіп-қатерлердің алдын-алуға, оқу үдерісін бейімдеуге және баланың дамуына қолайлы жағдай жасауға мүмкіндік береді.

4) Педагогтар, мамандар және ата-аналардың өзара әрекеттестігі

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау оқу үдерісінің барлық қатысушыларының тиімді қарым-қатынас жасауына ықпал етеді, өйткені:

- педагогтар оқушының ерекшеліктерін нақты түсініп, оқыту әдістерін түзете алады;

- мамандар (логопедтер, психологтар, арнайы педагогтер) даму мен түзету бойынша ұсынымдар әзірлейді;

- ата-аналар баланың мүмкіндіктері мен қажеттіліктері туралы ақпарат алады, бұл оларға үй жағдайында қолдау көрсетіп, педагогтармен тығыз байланыста болуға мүмкіндік береді.

5) Сәтті әлеуметтік бейімделу үшін жағдай жасау

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік бейімделуі олардың оқытылуы мен қолдауы қаншалықты дұрыс ұйымдастырылғанына байланысты. Диагностика келесі міндеттерді шешуге көмектеседі:

- оңтайлы әлеуметтендіру әдістері мен нысандарын (құрдастарымен бірге оқу, педагог-ассистенттің қолдауы, инклюзивті тәжірибелер) таңдау;

- баланың ұжымға бейімделуіне кедергі келтіретін факторларды анықтау және жою;

- оның өзіне деген сенімін қалыптастыру, коммуникативтік дағдыларын жақсарту және қоршаған ортамен өз бетінше өзара әрекеттесу қабілетін дамыту.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау – бұл жай ғана бағалау құралы емес, ол баланың мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне бағытталған оқу үдерісін құрудағы маңызды кезең болып табылады. Ол қиындықтарды уақтылы анықтауға, оқытуды бейімдеуге, күйзелісті төмендетуге және баланың өмір сүру сапасын арттыруға көмектеседі. Осылайша, бұл балаларға тек табысты білім алуға ғана емес, сонымен қатар қоғамда үйлесімді дамуға да көмектеседі.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаттары

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаттары – бұл баланың оқу қиындықтары мен қажеттіліктерін объективті, толық және тиімді анықтауды қамтамасыз ететін негізгі тәсілдер жиынтығы. Төменде негізгі қағидаттарды қарастырамыз.

1) Кешенді тәсіл

Ерекше білім беру қажеттіліктерін диагностикалау баланың даму ерекшеліктерінің барлық аспектілерін ескеруі тиіс:

- Когнитивтік үдерістер (есте сақтау, зейін, ойлау, қабылдау);
 - Эмоционалдық-еріктік сала (мотивация, мазасыздық деңгейі, өзін-өзі реттеу);
 - Сөйлеу саласы (сөйлеуді түсіну, экспрессивті сөйлеу, коммуникативтік дағдылар);
 - Әлеуметтік мінез-құлық (құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас, өзіне-өзі қызмет көрсету дағдылары, әлеуметтік ортаға бейімделу);
 - Физикалық даму (моторика, координация, жалпы денсаулық жағдайы).
- Осындай кешенді тәсіл біржақты қорытынды жасау қаупін болдырмай, баланың нақты қажеттіліктерін анықтауға мүмкіндік береді.

2) Жеке тәсіл

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар әр бала өзіндік даму ерекшеліктеріне ие, сондықтан диагностика:

- Баланың жеке ерекшеліктеріне сүйенуі тиіс;
- Оның күшті және әлсіз жақтарын ескеруі қажет;
- Даму динамикасын талдауға негізделуі керек.

Диагностикалық әдістер баланың вербалды және когнитивтік даму деңгейіне бейімделуі тиіс.

3) Динамикалық және үдерістік сипат

Ерекше білім беру қажеттіліктерін диагностикалау – бұл бір реттік іс-шара емес. Ол баланың дамуының әртүрлі кезеңдерінде жүргізіліп, келесілерге мүмкіндік беруі қажет:

- Баланың жағдайындағы өзгерістерді бақылау;
- Білім беру бағытын түзету;
- Ең тиімді оқыту және қолдау стратегияларын таңдау.

Тұрақты диагностикалық шаралар өзгерістерге уақытында әрекет етуге және білім беру траекториясын түзетуге көмектеседі.

4) Жақын даму аймағына бағдарлану

Диагностика тек бар кемшіліктерді анықтап қана қоймай, сонымен бірге баланың әлеуетті мүмкіндіктерін де айқындауы тиіс. Бұл оқыту үдерісін баланың қабілеттерін барынша дамытуға бағыттауға мүмкіндік береді.

5) Түрлі әдістер мен тәсілдерді қолдану

Ерекше білім беру қажеттіліктерін дәл диагностикалау үшін әртүрлі зерттеу әдістерін үйлестіру қажет:

- Бақылау (табиғи ортада, оқу үдерісінде);
- Сұхбат (бала, ата-аналар, педагогтармен әңгімелесу);
- Тестілеу (интеллект, зейін, есте сақтау, сөйлеу және басқа да функцияларды бағалауға арналған психологиялық және педагогикалық тестілер);
- Қызмет нәтижелерін талдау (дәптерлер, суреттер, қолөнер бұйымдары және т.б.);
- Эксперименттік әдістер (арнайы тапсырмалар беру, жағдайларды модельдеу).

Мұндай көпқырлы тәсіл баланың дамуының объективті бейнесін алуға мүмкіндік береді.

6) Диагностиканың ұжымдық сипаты

Ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау мамандар тобы арқылы жүргізілуі тиіс. Олардың қатарына мыналар кіруі мүмкін:

- Педагог (мұғалім, тьютор);
- Психолог;
- Логопед;
- Арнайы педагог;
- Медициналық мамандар (невролог, психиатр, педиатр).

Мамандардың бірлескен жұмысы баланың жағдайының барлық аспектілерін ескеріп, ең тиімді қолдау формаларын ұсынуға мүмкіндік береді.

7) Этика және диагностика үшін қолайлы жағдайлар жасау

Диагностика баланың стрессін барынша азайтатын жағдайда жүргізілуі тиіс. Негізгі қағидаттар:

- Баланың тұлғасына құрметпен қарау;
- Сын немесе жағымсыз бағалауға жол бермеу;
- Баланың қабілеттерін ашуға ықпал ететін жағымды ахуал құру.

Сондай-ақ, диагностика баланың эмоционалдық жағдайын және ересектер тарапынан қолдауға деген қажеттілігін ескеруі тиіс.

8) Ата-аналарды диагностикалық үдерісте қамту

Ата-аналар баланың білім алуы мен дамуының маңызды қатысушылары болғандықтан, олардың пікірі мен бақылауларын ескеру қажет. Диагностикалық үдеріс мыналарды қамтуы керек:

- Ата-аналармен баланың күнделікті өмірдегі мінез-құлқы мен ерекшеліктерін талқылау;
- Диагностика нәтижелерін түсінікті түрде түсіндіру;
- Білім беру процесін сүйемелдеу стратегиясын бірлесіп жоспарлау.

9) Практикалық бағыттылық

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың мақсаты – тек баланың ерекшеліктерін анықтау ғана емес, сонымен бірге оны қолдау жолдарын айқындау. Алынған барлық деректер мыналарға қолданылуы тиіс:

- Бейімделген оқыту бағдарламаларын әзірлеу;
- Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы оқу жағдайларын анықтау;
- Тиімді педагогикалық әдістерді таңдау.

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау – бұл баланың білім алу және даму қажеттіліктерін анықтауға, оған оңтайлы жағдай жасауға бағытталған үздіксіз, көпаспектілі үдеріс. Ол кешенді, динамикалық, баланың әлеуетіне бағытталған және оның жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып жүргізілуі тиіс.

Төменде педагогтерге арнайы педагогтар (дефектологтар, логопедтер, психологтар) ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау және қолдау көрсету барысында қолданатын заманауи тиімді әдістермен танысуды ұсынамыз. Ұсынылған әдістер мектептің психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметтері аясында мамандар мен педагогтердің өзара әрекеттестігі барысында қолданылуы мүмкін.

Ресейлік авторлар С.Д. Забрамная, О.В. Боровик «Балаларды психологиялық-педагогикалық тексеруге арналған практикалық материал» әдістемелік құралында ұсынылған материалды ұсынады. Бұл материал мамандарда бар деректерді толықтыруға бағытталған. Авторлар мамандарға алдымен медициналық және педагогикалық құжаттарды мұқият зерделеуді ұсынады, өйткені алынған деректерді талдау баланы оның жеке мүмкіндіктері мен ерекшеліктерін ескере отырып тексеруге мүмкіндік береді. Мысалы, айқын дамуы кешеуілдеген және қарым-қатынасы төмен балаларды ойын материалдары арқылы тексеру орынды. Дәл осы материал мектеп жасына дейінгі сөйлеу және есту бұзылыстары бар балаларды тексеру кезінде кеңінен қолданылуы тиіс. Ұсынылған тапсырмалар балаларға сөздік қатысуды аз қажет ететін және олар үшін шамадан тыс кернеуге әкелмейтіндей түрде ұсынылуы маңызды.

Оқу үлгерімі төмен мектеп оқушылары, егер олар белгілі бір пәндерді оқуда тұрақты сәтсіздіктерге тап болса, оларға қызықты, ойын түріндегі тапсырмалар ұсынылғаны жөн. Тез шаршайтын балаларды тексеру кезінде зерттеушіні қызықтыратын психикалық ерекшеліктерді барынша қысқа мерзімде анықтауға мүмкіндік беретін тапсырмалар таңдалуы қажет.

Балаға ыңғайлы жағдай жасау және онымен байланыс орнату үшін сурет салу тиімді құрал болып табылады. Баланың бақылауда тұрғанын сезінбеуі үшін ересек адамның өз ісімен айналысып отырғаны маңызды. Баланың өз қалауынша еркін сезінуіне мүмкіндік беру керек, яғни өзін жалғыз отырғандай сезінуі қажет. Онымен сөйлесуді тек ол толығымен тынышталғаннан кейін немесе өзі бастама көрсеткен жағдайда бастау керек. Әңгіме оның салған суреттері, қолданған түстері және материалдары туралы сұрақтардан басталуы мүмкін. Сондай-ақ, баланың өз бетімен тақырып таңдап сурет сала алатындығына және оның бұл іс-әрекетке қаншалықты қызығушылық танытатынына назар аудару қажет.

Зерттеулер көрсеткендей, балалардың суреттерін талдау олардың зияткерлік мүмкіндіктері туралы құнды қосымша ақпарат бере алады және әртүрлі тұлғалық күйлердің (мысалы, эпилепсия немесе шизофрения) дифференциалды диагностикасын жүргізуге көмектеседі. Сурет салу ерекшеліктері ақыл-ойында зақымдануы дәрежесімен корреляцияланатыны анықталған.

Ақыл-ойында зақымдануының жеңіл дәрежесі бар балалар еркін тақырыптарға сурет сала алады, бірақ көбінесе бастапқы идеядан ауытқып, байланыссыз элементтерді қосады. Олардың суреттерінде композицияның логикасы бұзылған болуы мүмкін. Олар әртүрлі түсті қарындаштарды қолдана алады немесе, керісінше, бүкіл жұмысты бір түспен орындайды, бұл кейде қисынға сай келмейді. Сонымен қатар, олар өз жұмыстарын ақыл-ой кемістігі тереңірек балаларға қарағанда сын тұрғысынан бағалайды. Сурет салу оларға жағымды эмоциялар сыйлайды.

Ақыл-ойында зақымданудың ауыр дәрежесі бар балалар өте шектеулі тақырыптар аясында сурет салады және көбінесе бұрынғы суреттерін қайталайды. Олар тез алаңдайды, ал олардың суреттері байланыссыз элементтерден тұрады. Көбінесе бір-екі түсті ғана пайдаланады, оның да логикалық негіздемесі болмайды. Мұндай балалар заттық бейнелерді сала алмайды, өз жұмысына сын көзбен қарамайды және сурет салу барысында сыртқы заттарға назар аударып, тапсырманың мәнін ұмытып кетуі мүмкін.

Сурет салумен қатар, баламен байланыс орнатудың тиімді әдісі – әңгімелесу. Әңгіме барысында баланың дамуындағы және мінез-құлқындағы бұзылыстардың себептері туралы маңызды ақпарат алуға болады. Сондықтан сұхбат құрылымды және мақсатты болуы керек. Әңгіме барысында келесі аспектілерді анықтау ұсынылады:

- Бала өзінің өзі, отбасы мүшелері, туыстары мен достары туралы ақпаратты қаншалықты жақсы білетіні (мысалы, толық аты-жөнін, жасын біле ме, «отбасы», «туыстар», «көршілер» ұғымдарын ажырата ала ма);
- Уақыт туралы түсінігі (сағаттарды, жыл мезгілдерін, табиғи құбылыстарды түсіну деңгейі);
- Кеңістікте бағдарлай алу қабілеті («сол», «оң», «жоғары», «төмен», «алыс», «жақын» ұғымдарын түсінуі);

• Қоршаған әлем туралы білімдері (ел, маңызды оқиғалар, танымал тұлғалар туралы мәліметтер).

Сұрақтардың реттілігі мен формулировкасы баланың жасына және ерекшеліктеріне байланысты өзгеруі мүмкін. Егер бала сөйлеу немесе есту қабілетінде қиындықтарға тап болса, ауызша сұрақтардың орнына көрнекі материалдарды қолдануға болады. Мысалы, оғаш жағдайлардың бейнелері балаларда эмоционалды жауап тудырып, олардың пікір білдіруіне итермелейді, бұл олардың түсіну деңгейін және коммуникативтік дағдыларын анықтауға көмектеседі.

Жоғарыда аталған әдістердің көмегімен балаға қажетті байланыс орнатылғаннан кейін, оның қабылдау, ес, ойлау, қиял, эмоционалды-ерік сферасын, жеке тұлғасын және мектепте игерген білім деңгейін зерттеуге көшуге болады. Бұл үшін әртүрлі материалдар мен жабдықтар, соның ішінде ойыншықтар, кестелер, сондай-ақ психологиялық әдістемелер қолданылады.

Зерттеу барысында бірнеше жалпы аспектілерді ескеру маңызды.

Нұсқаулықты және тапсырманың мақсатын түсіну

Балаға кез келген тапсырманы ұсынбас бұрын, оған сәйкес нұсқаулық беру қажет. Бала нұсқаулықты қабылдайтынын және оны түсінуге тырысатынын анықтау маңызды. Зияты сақталған балалар түсіндірмені мұқият тыңдайды және егер бірдеңе түсініксіз болса, нақтылап сұрайды немесе қайталауды өтінеді. Ал зияты зақымдалған, зейін тапшылығы немесе жұмыс қабілетінің төмендеуі бар балалар көбінесе нұсқаулыққа шоғырлана алмайды, тапсырманы толық тыңдамай орындай бастайды немесе кездейсоқ әрекет етеді.

Баланың қай түрдегі нұсқаулықты жақсы түсінетінін анықтау қажет:

- ауызша;
- ауызша және көрнекілікпен қатар жүргізілетін;
- сөзсіз (тек қана көрнекі түрде көрсету арқылы).

Зияты сақталған және жақсы есту қабілеті бар балалар, әдетте, тапсырмаларды ауызша нұсқаулық арқылы орындайды, кейде тіпті тек бір көрнекі үлгі бойынша да дұрыс орындай алады.

Мысалы, егер балаға құрастырмалы сурет көрсетіп, содан кейін оның бөліктерін алып тастап, жанына қойса, ол оларды қайта тиісті орындарына қою керектігін түсінеді. Басқа жағдайда, егер балаға қисынсыз жағдай бейнеленген сурет берілсе, зияты сақталған бала сол қателіктерді өздігінен тауып көрсетеді. Алайда, зиятында зақымдануы бар балаларға қосымша нұсқаулар немесе бағыттаушы сұрақтар қажет болуы мүмкін: алғашқы жағдайда — «Оны орнына қой», екінші жағдайда — «Мұнда не дұрыс салынбаған?» деген сұрақтар қойылады.

Зияты зақымдалуы айқын көрінетін балалар тапсырманың мәнін тек ересек адамның көрсетуінен кейін ғана түсіне бастайды. Сондай-ақ, баланың нұсқаулықты есте сақтай алу қабілетін тексеру маңызды, өйткені ақыл-ой

кемістігі, зейін тапшылығы және есте сақтау қабілетінің зақымдануы бар балалар нұсқауларды тез ұмытып, жұмысты соңына дейін орындай алмауы мүмкін.

Тапсырмаларды орындау ерекшеліктері

Баланың тапсырманы қызығушылықпен немесе тек формалды түрде орындап отырғанын, сондай-ақ оның қызығушылығының тұрақтылығын анықтау маңызды. Ең жоғары жетістіктерге мақсатты түрде жұмыс істейтін балалар жетеді, ал дамуында кідірісі бар және зияты зақымдалған бар балаларда көбінесе тапсырманы орындау барысында бейтарап әрекеттер, шоғырланудың жоғалуы немесе жұмыстан «сырғып кету» байқалады. Тапсырманы орындау әдістеріне назар аудару қажет: зияты сақталған балалар тиімді әдістерді табуға тырысады, ақыл-ой кемістігі бар балалар көбінесе стандартты, стереотиптік немесе тиімсіз тәсілдермен әрекет етеді.

Сонымен қатар, баланың зейінін және жұмыс қабілетін бағалау қажет: кейбір балалар тапсырма барысында жинақылықты сақтайды, ал басқалары тез шаршайды. Олардың шоғырлана алмауы зейін тапшылығының немесе тез шаршаудың нәтижесі екенін анықтау маңызды.

Тағы бір маңызды аспект – көмекті пайдалану дағдылары. Баланың нұсқауларды қаншалықты қабылдап, оларды кейіннен қолдана алатынын анықтау керек. Мысалы, егер балаға мәтін оқылып, оны қайта айтып беру сұралса: бір балаларға тек қайталап оқыту жеткілікті, басқаларына қосымша сұрақтар немесе исуреттер қажет болуы мүмкін. Зияты сақталған балалар көрсетілген көмекті ұқсас тапсырмаларды шешуде қолдана алады, ал ақыл-ой кемістігі бар балалар үшін бұл сирек жағдайда нәтижені айтарлықтай жақсартады.

Нәтижесінде, баланың өз іс-әрекеттерін әр кезеңде бақылай алатынын және тапсырманы орындау үшін ерік-жігерін жұмсай алатынын бағалау маңызды.

Баланың жұмысының нәтижесіне реакциясы

Әдетте, зияты сақталған балалар өз жұмыстарына баға бере алады. Олар жетістіктеріне қуанса, сәтсіздіктеріне ренжиді.

Кейбір мінез-құлқы бұзылған балалар өз жетістіктерінің болмауына мән бермегендей кейіп танытады.

Ақыл-ой кемістігі бар балалар өз жұмыстарының нәтижесін әрдайым дұрыс бағалай алмайды. Бірақ олар өздерінің әрекеттеріне сыртқы бағалаудың бар-жоғына немқұрайлы қарамайды.

Ақыл-ой кемістігінің ауыр түрімен ауыратын балалар өз жұмыстарын бағалай алмайды және басқалардың пікірі оларға ешқандай әсер етпейді.

Тексеруге деген жалпы эмоционалдық реакция

Ақыл-ойы қалыпты дамыған балалар тексеру барысында белгілі бір ұялшақтық пен сақтық танытады.

Тексеруге немқұрайлы қарау немесе комиссия мүшелеріне артық еркіндік көрсету көбінесе ақыл-ойы кем балаларда кездеседі. Кейбір балалар шамадан тыс эйфория (негізсіз көтеріңкі көңіл-күй) көрсетеді. Мұндай мінез-құлық психикалық аурудың белгісі болуы мүмкін, сондықтан сақтық танытуды қажет етеді. Мұндай балаларға психиатрдың ерекше назары қажет.

Тексеру кезінде бала өзін жайлы сезінуі үшін тыныш әрі қолайлы жағдай жасау маңызды. ПМПК мүшелері балаға мейірімді, сабырлы түрде сөйлеп, қолдау көрсететін дауыспен қарым-қатынас жасауы керек.

Тексеруді баланың оңай орындай алатын тапсырмалардан бастау қажет. Бұл оған сенімділік беріп, алаңдаушылығын азайтуға көмектеседі. Кейін біртіндеп жасы мен мүмкіндіктеріне сәйкес күрделірек тапсырмаларға көшуге болады. Егер бала қиындыққа тап болып, қобалжып кетсе, оны уақытша жеңілдік тапсырмаға ауыстырып, содан кейін ғана шешілмеген тапсырмаға қайта оралу керек.

Баланың жұмыс барысында көрсеткен күш-жігері мен жетістіктерін мадақтау қажет. Тексерудің маңызды әдістемелік қағидаларының бірі – ауызша және көрнекі тапсырмаларды алмастырып отыру. Бұл баланың тез шаршауын болдырмайды және қызығушылығын сақтауға көмектеседі.

Мүмкіндігінше, тексеруді ойын түрінде ұйымдастырып, баланы қызықтыратын және өзара әрекеттесуге итермелейтін тапсырмалар беру қажет. Бұл диагностика процесін табиғи әрі нәтижелі етеді.

Балаларды психолого-педагогикалық тексеру үшін С. Д. Забрамная мен О.В. Боровик зерттеудің мақсатына, баланың жеке ерекшеліктеріне және жасына байланысты қолдануға болатын материалдардың үлгілік тізімін ұсынады. Айта кету керек, эксперименттік-психологиялық әдістер мен тест материалдарын көбінесе психологтар пайдаланады. Ал кейбір тапсырмалар мен ойын материалдарын дефектологтар психолого-педагогикалық тексеру барысында қолданады.

Зерттеу үшін ұсынылатын материалдар

Зейінді зерттеу үшін

1. "Коррекциялық сынақ" бланкілері (Бурдон, Пьерон-Рузер, Векслер кодтау әдістері).
2. Түрлі түсті шеңберлерді санауға арналған кестелер (Рыбаков әдісі).
3. Екі түрлі фигураларды бір уақытта санауға арналған кестелер (Рыбаков әдісі).
4. Шульте кестелері (1-ден 25-ке дейін кездейсоқ орналасқан сандар бар 5 кесте).
5. Жетіспейтін бөлшектері бар заттар бейнеленген кестелер (Векслер әдісі).
6. "Крепелин бойынша санау" әдістемесіне арналған бланкілер.

7. Мюнстерберг әдістемесіне арналған бланкілер.
8. Осы құралдағы материалдар (Қосымшалар).

Қабылдауды зерттеу үшін

1. Контуры, силуэті немесе белгілі заттардың бөлшектері бейнеленген кестелер. "Шулы" суреттер (заттар бір-біріне салынған, қабаттасқан – Поппельрейтор фигуралары).
2. "Пошта жәшігі" (пішіндер қорабы).
3. Сеген тақталары (әртүрлі күрделілік деңгейлері).
4. Коос текшелері.
5. Суретті толықтыруға арналған кестелер (Т. Н. Головина әдісі).
6. 2-3-4 бөлікке бөлінген заттық суреттер жиынтығы.
7. Оң және сол жақты, "жоғары", "төмен", "ортасында" ұғымдарын анықтауға арналған суреттер.
8. "Эталондар" әдістемесі.
9. "Равеннің прогрессивті матрицалары" әдістемесі.
10. Осы құралдағы материалдар (Қосымшалар).

Ойлауды зерттеу үшін

1. Түрлі заттар бейнеленген кесте, олардың бірі белгілі бір белгілеріне (өлшемі, пішіні, түсі, тектік категориясы) сәйкес келмейді.
2. Артық ұғымды алып тастауға арналған тапсырмалар кестесі.
3. Логикалық есептер мен заңдылықтарды анықтауға арналған кестелер.
4. "Маңызды белгілерді бөліп көрсету" әдістемесіне арналған бланкілер.
5. "Қарапайым аналогиялар", "Күрделі аналогиялар" әдістемелеріне арналған бланкілер.
6. Мақал-мәтелдер жазылған кестелер.
7. Сюжеттік суреттерді салыстыруға арналған материалдар, сөз-ұғымдарды салыстыру тапсырмалары бар кестелер.
8. Әртүрлі деңгейдегі сюжеттік суреттер жиынтығы (қарапайым, жасырын мағыналы, мағынасыз мазмұнды, оқиғалардың реттілігін бейнелейтін сериялар).
9. Әртүрлі күрделіліктегі мәтіндер жазылған кестелер (қарапайым сипаттамалық, күрделі, қақтығысты мазмұндағы).
10. Түрлі тектік категориядағы заттардың суреттері бар карточкалар жиынтығы (жіктеу операциясын зерттеу үшін).
11. Жұмбақтар жазылған кестелер.
12. Ассоциацияларды зерттеуге арналған сөздер жазылған бланкілер (мысалы, мағынасы қарама-қарсы сөздерді табу).
13. "Оқыту экспериментін" жүргізуге арналған кестелер мен карточкалар (А. Я. Иванова әдістемесі).
14. "Схемаландыру" тапсырмалары бар кестелер (Венгер әдістемесі).

15. Осы құралдағы материалдар (Қосымшалар).

Жадыны зерттеу үшін

1. Есте сақтау үшін берілетін таныс заттардың суреттері бар кестелер (әртүрлі нұсқалар болуы мүмкін: сандар, әріптер, сөздер, геометриялық пішіндер, заттық бейнелер және т. б.).
2. 10 сөзді есте сақтауға арналған әдістемеге бланкілер.
3. Заттардың суреттері бар карточкалар арқылы жанама есте сақтау тапсырмалары (А. Н. Леонтьев әдістемесі).
4. Пиктограмма әдісі (А.Р. Лурия).
5. Қайталап айтып беру үшін мәтіндер жазылған бланкілер.
6. Осы құралдағы материалдар (Қосымшалар).

Эмоционалдық-ерік саласын және тұлғалық қасиеттерді зерттеу үшін

1. Талап деңгейін зерттеу әдістемесіне арналған тапсырмалар жиынтығы бар кестелер.
2. Дембо-Рубинштейн әдісі бойынша өзін-өзі бағалауды зерттеуге арналған бланкілер.
3. Ерік күшін зерттеуге арналған тапсырмалар жиынтығы бар кестелер.
4. Әртүрлі жағдайлар бейнеленген сюжеттік картиналар жиынтығы (адамгершілік, эстетикалық және т. б. бағалауға арналған).
5. Фрустрациялық реакцияларды зерттеу әдістемесі ("Розенцвейгтің суретті фрустрация әдісі").
6. Аяқталмаған сөйлемдер әдістемесіне арналған бланкілер.
7. Рене-Жиль әдістемесіне арналған кестелер.
8. Жеке тұлғаны, қызығушылықтарды, ішкі күйзелістерді зерттеуге арналған картиналар сериясы (ТАТ әдістемесінен).
9. Роршах тестіндегі стимулдық материалдары бар суреттер.
10. Осы құралдағы материалдар (Қосымшалар).

Түрлі мамандар, соның ішінде логопедтер, психологтар, дефектологтар, мектеп және мектепке дейінгі ұйым педагогтары, балалардағы сөйлеу функциясының бұзылыстарымен жиі кездеседі. Жалпы сөйлеу дамымауы (ЖСД) – ең кең таралған әрі күрделі сөйлеу бұзылыстарының бірі. Бұл жағдай сөйлеудің барлық элементтерінің жеткіліксіз қалыптасуымен сипатталады, өздігінен жойылмайды және ұзақ мерзімді, мұқият жоспарланған түзету жұмыстарын қажет етеді. Оның тиімділігі бұзылыстың құрылымын және оның айқындық дәрежесін нақты бағалауға байланысты. Логопедияда ЖСД диагностикасының әдістері әзірленген, олардың негізінде көбінесе сапалық деректерді талдау жатыр. Алайда кейбір жағдайларда тексеру нәтижелерін сандық түрде көрсетуге мүмкіндік беретін стандартталған интерпретация жүйесі пайдалы болуы мүмкін.

Т. А. Фотекова мен Л.И. Переслени сөйлеуді балдық жүйемен бағалау арқылы стандартталған тексеру әдістемесін жасап, сынақтан өткізді. Тәжірибе көрсеткендей, бұл әдіс сөйлеу зақымдануы құрылымын нақтылауға, әртүрлі сөйлеу аспектілерінің бұзылу дәрежесін бағалауға (сөйлеу бағдарын құруға), жеке түзету жұмыстарының жоспарын жасауға, сөйлеу зақымдануының ұқсас құрылымы бар балаларды топтастыруға, сөйлеу дамуының динамикасын бақылауға және түзету нәтижелерін бағалауға ыңғайлы [51].

Бұл әдіс бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу дамуының зақымдануын бағалау үшін қолданылады. Ол сөйлеу ақауын сандық және сапалық бағалауды, сондай-ақ оның құрылымдық талдауын қамтиды. Әдістеме аясында екі диагностикалық нұсқа қарастырылған: жедел тексеру; тереңдетілген зерттеу. Тапсырмаларды орындауды бағалау үшін балдық жүйе әзірленген.

Осы құралда [52] сөйлеу диагностикасына ұсынылған тапсырмалар мен оларды бағалау критерийлері берілген. Логопедиялық зақымдануы бар баланың тапсырмаларды орындауын тіркейтін және әр сынақты бағалауға арналған тексеру хаттамасы ұсынылады. Әртүрлі сөйлеу дамуында зақымдануы бар балалардың (ЖСД, зиятының зақымдануы сөйлеу жүйесіне әсер ететін бұзылыстары) сөйлеу профилін талдау көрсеткендей, бұл әдіс ақау құрылымын анықтауда тиімді. Дәстүрлі санаттар бойынша орташа көрсеткіштер тексеру барысында жиналған деректерді статистикалық өңдеу арқылы өлшенуі мүмкін. Бұл нәтижелерді интерпретациялауға және сөйлеу зақымдануының сипатын нақтылауға ықпал етеді.

Әдістеме бастауыш сынып жасындағы балалардың сөйлеу дамуындағы ерекшеліктерді анықтауға бағытталған. Ол көрнекі құралдарды қажет етпейді және тек логопедтер ғана емес, сонымен қатар психологтар, дефектологтар және педагогтар да қолдана алады, бірақ бағалау жүйесін қатаң сақтаған жағдайда.

Ыңғайлы болу үшін ұсынылған сынақтар жиынтығы екі нұсқада беріледі:

1. толық – ауызша сөйлеудің барлық компоненттерін терең зерттеуге арналған;
2. қысқартылған – жедел диагностикаға арналған, уақыты қысқа, бірақ сөйлеудің негізгі компоненттерінің жай-күйін бағалауға мүмкіндік береді.

Әдістердің әрбір тобы сөйлеу жағдайын нақтылау қажет болған жағдайда жеке қолданылуы мүмкін.

Сөйлеудің барлық қырын қамтитын сөйлеу зақымданулары, әдетте, жалпы сөйлеу дамуының жеткіліксіздігі, психикалық дамудың тежелуі және зияттылық дамудың зақымдануы бар балаларда байқалады. Бұл зақымданулар негізінде церебральды-органикалық жеткіліксіздік немесе қазіргі кезде жиі қолданылатын терминмен айтқанда – минималды ми дисфункциясы жатады. Мұндай генезді бұзылыстары бар балаларда тек сөйлеу ғана емес, сонымен қатар когнитивтік функциялар да жеткілікті дамымаған. Сондықтан ұсынылып

отырған сөйлеуді зерттеу әдістемесі танымдық үдерістердің жай-күйін анықтауға бағытталған басқа да әдістермен бірге кешенді түрде ғана қолданылуы тиіс.

Авторлар бұл әдістемеде Р.И. Лалаева (1988) және Е.В. Мальцева (1991) ұсынған сөйлеу сынақтарын қолданған. Сонымен қатар, А.Р. Лурия әзірлеген әдістерді пайдалану арқылы қарапайым логико-грамматикалық байланыстарды түсіну зерттелді.

Әдістемеде ұсынылған тапсырмаларды орындау деңгейін бағалау үшін авторлар арнайы балдық жүйе әзірледі. Бұл жүйе нәтижелерді сандық түрде өлшеуге, тапсырмалардың күрделілік деңгейін ескеруге және әртүрлі қатысушылардың көрсеткіштерін объективті түрде салыстыруға мүмкіндік береді. Әдіс алты сериядан тұратын сөйлеу сынақтарынан құралған, олардың күрделілігі біртіндеп артып отырады. Әр серия үшін жалпы балл саны барынша теңестірілген, бұл сөйлеудің әртүрлі аспектілерін біркелкі бағалауды қамтамасыз етеді. Дыбыстау ерекшеліктеріне қатысты ескертулер тек жекелеген сынақтарға немесе жалпы бақылауға негізделіп бағаланбайды. Жалпы, сөйлеу материалы 157 сынақтан тұрады.

Әр тапсырма жеке бағаланады, содан кейін әр тапсырма, әр серия бойынша балдар есептеледі. Алты серия бойынша алынған жалпы бағалау нәтижесінде қатысушының әдістемені толық орындау көрсеткіші анықталады. Әр серияға және кейбір жағдайларда жекелеген сынақтар тобына бағалау критерийлері есептелген. Барлық серияларға арналған жалпы бағалау ережесі (бесінші сериядан басқа) – тапсырманы орындау табыстылығын төрт деңгейде бағалау, бұл нәтижелерді егжей-тегжейлі саралауға мүмкіндік береді. Бағалау шкаласы: I, II, III, IV және V сериялар: 1; 0,5; 0,25; 0 балл; Дыбыстау сериясы: 3; 1,5; 1; 0 балл; VI серия: 5; 2,5; 1; 0 балл; V сериядағы тапсырмалар үш деңгей бойынша бағаланады: 1; 0,5; 0 балл.

ӘДІСТЕМЕНІҢ ТОЛЫҚ НҰСҚАСЫНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ

1-Серия – Сөзімтал-моторлық деңгейдегі сөйлеуді зерттеу. Бұл серия сөйлеу қызметінің әртүрлі аспектілерін кешенді бағалауға бағытталған төрт тапсырма тобын қамтиды.

Бірінші топ – 15 сынақтан тұрады, олар ұқсас фонетикалық дыбыстардан құралған буындар тізбегін қамтиды. Логопедиялық тәжірибеде бұл әдіс фонематикалық қабылдауды тексеру үшін жиі қолданылады. Дегенмен, нәтижелерді интерпретациялау кезінде баладағы мүмкін болатын ауысу қиындықтарын ескеру маңызды. Бұл кейбір балаларда инерттілік немесе бір буынға «тоқтап қалу» ретінде көрінуі мүмкін (мысалы, «ма – на – ма» орнына «ма – ма – ма» немесе «ма – на – на» айту). Сондықтан бұл тапсырма кешенді сипатқа ие.

Екінші топ – арнайы таңдалған сөздерді қайталау арқылы дыбыстауды зерттеуге бағытталған. Дыбыстаудың дұрыстығы барлық зерттеу нәтижелері

бойынша бағаланады, бұл әртүрлі дыбыстардың сөйлеу контекстіндегі айтылуын тексеруге мүмкіндік береді.

Үшінші топ – 10 қимылдан тұрады және эксперимент жүргізушінің көрсетуімен орындалады. Бұл топ артикуляциялық моториканы бағалау үшін жасалған.

Жүйелі сөйлеу патологиясының тұрақты және түзетуге қиын берілетін белгілерінің бірі – сөздің дыбыс-буындық құрылымының зақымдануы екені белгілі. Яғни, сөздегі дыбыстар мен буындардың саны мен реттілігі, екпіннің қойылуы және жекелеген буындардың құрылысы бұзылады (Т.А. Титова, 1983). Осындай зақымдануларды анықтауға арналған тапсырмалар сериясының төртінші тобы 10 сөзден тұрады және буындық құрылымның біртіндеп күрделенуімен ерекшеленеді. Бірінші, үшінші және төртінші топтағы тапсырмалар үшін берілетін ең жоғарғы ұпай сол тапсырмалардағы үлгілер санына сәйкес келеді (15, 10 және 10 ұпай). Дыбыс айту сапасы үшін ең жоғары баға – 15 ұпай. Осылайша, бүкіл тапсырмалар сериясы бойынша ең жоғары жалпы балл – 50 ұпай.

2-Серия – Тілдік талдау дағдыларын зерттеу. Бұл серия 10 тапсырманы қамтиды және баланың «дыбыс», «буын», «сөз», «сөйлем» ұғымдарын қаншалықты меңгергенін және оларды сөйлеу ағынынан бөліп ала алатынын анықтауға бағытталған. Серияның ең жоғары бағасы – 10 балл.

3-Серия – Грамматикалық құрылымның қалыптасуын зерттеу. Бұл серия грамматикалық құрылымдарды меңгеру деңгейін бағалауға бағытталған бес тапсырма тобынан тұрады. Әр топ 10 сынақтан қамтиды.

Бірінші топ – әртүрлі грамматикалық күрделіліктегі сөйлемдерді қайталауды талап етеді. Психолінгвистердің пікірінше, мұндай қайталау қабілеті баланың жалпы тілдік құзыреттілік деңгейін көрсетеді. Балалар өздерінің сөйлеуінде игерген сөйлемдерді ғана қайталай алады. Тапсырмалардың сәтті орындалуы сөздік материал көлеміне және есту-сөйлеу жад сапасына да байланысты. Нәтижелерді талдау кезінде грамматикалық қателермен қатар, сөздерді түсіріп қалдыру немесе алмастыру сияқты лексикалық қателер де ескерілуі керек (мысалы, «су үстінде ақ шағалалар ұшып жүрді» орнына «су үстінде қарғалар ұшып жүрді» деп айтуы мүмкін).

Екінші топ – баланың дұрыс және грамматикалық қате сөйлемдерді ажырата алу қабілетін бағалауға бағытталған. Балаға берілген сөйлем құрылымдарының тіл нормаларына сәйкес келетінін немесе қателер бар-жоғын анықтау ұсынылады.

Үшінші топ – берілген сөздерді бастапқы формада пайдаланып, сөйлем құрастыруға арналған тапсырмаларды қамтиды. Бұл тапсырмалар баланың ойындағы сөйлем құрылымын жоспарлап, оны грамматикалық тұрғыдан дұрыс құрастыруын талап етеді. Жүйелі сөйлеу бұзылыстары бар балалар үшін бұл ең күрделі тапсырмалардың бірі болып табылады.

Төртінші топ – сөйлемдердегі түсіп қалған шылауларды (предлогтарды) дұрыс қою дағдысын бағалауға бағытталған.

Бесінші топ – зат есімдердің көпше түрін атау және олардың атау септігі мен ілік септігіндегі формаларын дұрыс қолдану қабілетін тексереді. Әр тапсырма тобы үшін ең жоғары баға – 10 балл, ал бүкіл серияны толық орындағаны үшін максималды баға – 50 балл.

4-Серия – Сөздік қоры мен сөзжасам процестерін зерттеу. Бұл серия баланың сөзжасам дағдыларын және лексикалық бірліктерді меңгеруін бағалауға арналған үш тапсырма тобын қамтиды.

Бірінші топ – жануарлардың төлдерінің атауларын білу және ересек жануарлардың атауларынан төл атауын жасау дағдысын бағалайтын 10 сынақты қамтиды.

Екінші топ – 5 сынақтан тұрады. Балаға берілген сөздердің кішірейткіш-еркелету формасын жасауы қажет.

Үшінші топ – ең ауқымдысы, 35 сынақты қамтиды. Ол баланың әртүрлі сын есім түрлерін жасау қабілетін бағалайды: сапалық сын есімдер – 15 сынақ; қатыстық сын есімдер – 10 сынақ; тәуелдік сын есімдер – 10 сынақ. Сын есімдер – тілдің ең абстрактілі бөліктерінің бірі, оларды меңгеру жоғары деңгейдегі аналитикалық-синтетикалық ойлау мен жалпылау қабілетін талап етеді. Баланың сөйлеуінде сын есімдерді қолдана алуы оның ойлау процестерінің қалыптасқанын және тілдік құзыреттілігінің дамығанын көрсетеді [8].

5-серия – Күрделі логика-грамматикалық байланыстарды түсінуін зерттеу. Бұл серия баланың бағытталған сөйлеуді түсіну деңгейін тексеруге бағытталған. Оның негізінде А.Р. Лурия ұсынған тапсырмалар жатыр. Күрделі логика-грамматикалық құрылымдарды меңгеру үшін аналитикалық-синтетикалық қызметтің дамуы, ақпаратты бір уақытта қабылдау қабілеті, сондай-ақ қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді есте сақтау мен кеңістіктік қабылдау қабілеті қажет. Бұл серия 10 сынақтан тұрады, олардың ішінде: Кеңістіктік қатынастарды білдіретін предлогтарды түсіну; Салыстырмалы құрылымдарды талдау (мысалы, «бір баладан бір бала ұзын. Кім аласа?»); Кері және инвертирленген сөз тіркестерін меңгеру (мысалы, «кілтті қарындашпен көрсету»). Бұл серия бойынша ең жоғары баға – 10 балл.

6-серия – Байланысты сөйлеудің қалыптасуын зерттеу. Бұл серия екі тапсырманы қамтиды: сюжеттік суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру. Мәтінді қайталап айтып беру. Бұл тапсырмалар бүкіл әдістемедегі ең күрделі тапсырмалар болып табылады, себебі олар тек сөйлеу дағдыларын ғана емес, сонымен қатар когнитивтік дағдыларды да талап етеді. Әр тапсырма 15 баллмен бағаланады, сондықтан жалпы серия үшін ең жоғары балл – 30. Тапсырмаларды орындау бағасы келесі аспектілерді ескереді: Сөйлеудің барлық жақтарының кемшіліктері; Есту-сөйлеу жадының қалыптасуы (қайталап айту үшін маңызды); Логикалық байланыстарды және себеп-салдарлық байланыстарды жеткізу қабілеті, бұл ойлау деңгейімен тікелей байланысты.

Ұсынылған жүйе бойынша мазмұндық жағын да, лексика-грамматикалық безендірілуін де объективті бағалау үшін Р.И. Лалаева ұсынған үш критерийлік жүйе қолданылады.

Бұл әдістеме баланың сөйлеу дамуының нақты деңгейін анықтауға бағытталған. Көптеген тапсырмаларда көмек көрсету қарастырылмаған, бірақ тәжірибе тиімділігін көрсететін жағдайларда ғана рұқсат етіледі. Мысалы, сөзжасам процестерін зерттеу кезінде ынталандырушы көмек («Дұрыс емес, тағы ойлан...») баланың дұрыс сөз формасын еске түсіруіне ықпал етуі мүмкін.

Әдістеме тапсырмаларының барлығын сәтті орындағаны үшін есептелетін ең жоғары ұпай саны – 200. Алынған деректерді өңдеу кезінде бұл абсолюттік көрсеткіш пайыздық мәнге ауыстырылады. Егер 200 ұпай 100% деп есептелсе, онда әрбір сынақтан өтушінің әдістемені орындау сәттілігінің пайыздық көрсеткіші жалпы жинаған ұпайын 100-ге көбейтіп, шыққан нәтижені 200-ге бөлу арқылы есептеледі. Осылайша алынған әдістемені орындау сапасының пайыздық мәні төмендегі төрт деңгейдің біріне сәйкес келтіріледі:

IV деңгей — 100–80%;

III деңгей — 79,9–65%;

II деңгей — 64,9–50%;

I деңгей — 49,9% және одан төмен.

Жеке профильді құрастыру үшін әрбір серияның орындалу сәттілігін пайыздық түрде есептеу қажет (серия үшін берілген ұпай санын 100-ге көбейтіп, оны ең жоғарғы мүмкін ұпайға бөлу керек: I, III, IV сериялар үшін – 50-ге; II және V сериялар үшін – 10-ға; VI серия үшін – 30-ға). Бірінші серияда әрбір тапсырма бойынша жеке-жеке пайыздық сәттілік көрсеткішін есептеу орынды. Кейін алынған көрсеткіштерді пайдалана отырып, сөйлеу профилін сызу қажет: ордината осінде (тік сызықта) – әдістеме тапсырмаларын орындау сәттілігі (пайызбен), абсцисса осінде (көлденең сызықта) – тапсырма нөмірлері немесе сөйлеудің бағаланатын аспектілері көрсетіледі. Барлығы тоғыз аспект бар:

1. фонематикалық қабылдау;
2. артикуляциялық моторика;
3. дыбыс айту;
4. сөздің буындық құрылымы;
5. тілдік талдау дағдылары;
6. сөйлемнің грамматикалық құрылысы;
7. сөздік қоры және сөз тудыру үдерістері;
8. логикалық-грамматикалық қатынастарды түсіну;
9. байланыстырып сөйлеу.

Осындай профиль құрастырылғаннан кейін баланың сөйлеу жүйесінің қандай компоненттері жеткіліксіз дамығанын, ал қайсысы жақсы қалыптасқанын бірден көруге болады және осының негізінде түзету бағдарламасын жасауға мүмкіндік туады.

ТОЛЫҚ НҰСҚАДАҒЫ СӨЙЛЕУ СЫНАҚТАРЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫ БАҒАЛАУ ЖҮЙЕСІ

1-серия. Сөйлеудің сенсомоторлық деңгейін зерттеу

1. Фонематикалық қабылдауды бағалау

Нұсқаулық: Мұқият тыңда және менің артымнан мүмкіндігінше дәл қайталауға тырыс.

Процедура: Дыбыстық тізбектерді кезең-кезеңмен ұсыну және оларды қайталау келесі форматта жүзеге асырылады:
Ұсыну – Қайталау – Ұсыну – Қайталау.

-	ба – па	па – ба
-	са – за	за – са
-	жа – ша	ша – жа
-	са – ша	ша – са
-	ла – ра	ра – ла
-	ма – на – ма	на – ма – на
-	да – та – да	та – да – та
-	га – ка – га	ка – га – ка
-	за – са – за	са – за – са
-	жа – ша – жа	ша – жа – ша
-	са – ша – са	ша – са – ша
-	ца – са – ца	са – ца – са
-	ча – тя – ча	тя – ча – тя
-	ра – ла – ра	ла – ра – ла

Алдымен буындардың алғашқы жұбы ұсынылады (мысалы, ба – па), содан кейін екінші жұп (па – ба). Бүкіл тізбекті дұрыс қайталау бағаланады (ба – па – па – ба). Буындар бірінші қайталау алдында тек бір рет ұсынылады. Бұл зерттеудің мақсаты – баланың сөйлеуін дамыту деңгейін анықтау, сондықтан мінсіз қайталау талап етілмейді.

Бағалау критерийлері:

- 1 балл – дәл және дұрыс қайталау берілген қарқынмен.
- 0,5 балл – бірінші буын дұрыс қайталанады, бірақ екінші буын біріншісіне ұқсап өзгереді (ба – па – ба – па).
- 0,25 балл – жұптарды дұрыс емес қайталау (буындарды ауыстыру, алмастыру, тастап кету).
- 0 балл – тапсырманы орындаудан бас тарту немесе мүлдем орындай алмау.

2. Артикуляциялық моториканы бағалау

Нұсқаулық: Менің қимылымды бақыла да, қайталап көр.

Жаттығулар:

- «Күлкі» – еріндерді күлімсіреген күйде созу.
- «Түтікше» – ерінді дөңгелектеп, алға созу.
- «Пышақ» – кең тіл төменгі ерінде қозғалмай жатады, ауыз ашық.

- «Ине» – тілдің ұшы жіңішкеріп, алға шығады, ауыз ашық.
- «Тостаған» – ауыз ашық, кең тілдің шеттері жоғары бүгіліп, тостаған пішінін құрайды.
- Тілді «шерткізу».
- «Дәмді тосап» – кең тіл жоғары ерінді сипап, ауызға қайта кіреді.
- «Тербеліс» – тіл кезекпен жоғарғы және төменгі ерінге тиеді.
- «Маятник» – тіл ауыздың бір бұрышынан екінші бұрышына бірқалыпты қозғалады.
- Ерін қимылдарын кезекпен қайталау: «күлкі» – «түтікше».

Бағалау үшін ескеріледі: Артикуляциялық органдарды 3–5 секунд қажетті қалыпта ұстау. Соңғы үш жаттығуды 4–5 рет қайталау. Талдау кезінде назар аударылатын көрсеткіштер: қозғалыстың көлемі мен қарқыны; артикуляциялық органдардың қалыптасу дұрыстығы; қозғалыстардың симметриялығы; синкинезиялар (еріксіз қимылдардың болуы – иек, бас, көз қозғалыстары); гиперкинездер (еріксіз тартылу немесе діріл); артық сілекей бөлінуі; тремор (ерін немесе тілдің дірілдеуі); артикуляциялық органдардың түсінің өзгеруі (мысалы, мұрын-ерін үшбұрышының көгеруі).

Бағалау критерийлері:

1 балл – барлық қозғалыстар дұрыс, дәл және үйлесімді орындалады.

0,5 балл – қимылдар баяу, қатты күш жұмсап жасалады.

0,25 балл – жаттығуларды орындауда қателер бар (қозғалыс көлемінің толық болмауы, қалыпты ұзақ іздеу, синкинезиялар немесе гиперкинездер болуы).

0 балл – тапсырманы орындауға тырыспау немесе толық орындай алмау.

3. Дыбысты дұрыс айтуын зерттеу

Нұсқаулық: Менің артымнан сөздерді қайтала:

Ит – бетперде – мұрын

Пішен – шабу – биіктік

Қамал – ешкі

Қыс – ваза

Қызылқаз – қой – саусақ

Тон – мысық – қамыс

Қоңыз – пышақтар

Шортан – заттар – лещ

Шағала – көзілдірік – түн

Балық – сиыр – балта

Өзен – тосап – есік

Шам – сүт – еден

Жаз – доңғалақ – тұз

Қажет болған жағдайда баланың Б, Д, В, Г, К, Х, Й сияқты қосымша дауыссыз дыбыстарды дұрыс айтуын тексеруге болады. Алайда зерттеу уақытын қысқарту үшін бұл кезеңде тек жеке сөздер қолданылады. Дыбыстардың әртүрлі жағдайларда айтылуын кейінгі кезеңдерде нақтылауға болады.

Бағалау критерийлері: Дыбыстар 5 топқа бөлінеді: Ызындаған – С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; Ырсылдаған – Ш, Ж, Ч, Щ Латераль (бүйірлік) дыбыстар – Л, ЛЬ Діріл дыбыстар – Р, РЬ; Қалған дыбыстар – Г, К, Х, Й (сирек кездесетін бұзылыстар)

Әр топ жеке бағаланады:

3 балл – барлық дыбыстар кез келген сөйлеу жағдайында дұрыс айтылады.

1,5 балл – дыбыстар жеке және қайталауда дұрыс айтылады, бірақ еркін сөйлеуде кейде ауыстыру немесе бұрмалау болады.

1 балл – топтағы тек бір дыбыс бұзылады (мысалы, тек Р дыбысы дұрыс айтылмайды, бірақ РЬ сақталған).

0 балл – топтағы барлық немесе көпшілік дыбыстар бұзылған (мысалы, барлық ызындаған дыбыстар бұрмаланған немесе тек С, З, Ц бұзылып, СЬ, ЗЬ сақталған).

Жалпы нәтиже барлық топтардың балдарын қосу арқылы анықталады. Максималды балл – 15.

4. Сөздің дыбыс-буын құрылымының қалыптасуын бағалау

Нұсқаулық: Менің артынан сөздерді қайтала: Секіртпек, кинотеатр, танкист, баскетбол, ғарышкер, ұшып өту, милиционер, аквалангист, таба, термометр. Сөздер бірінші қайталауға дейін тек бір рет айтылып беріледі.

Бағалау критерийлері: 1 балл – сөзді анық және дұрыс, берілген қарқында қайталау.

0,5 балл – сөзді буынға бөліп, баяу қарқынмен қайталау.

0,25 балл – дыбыс-буын құрылымының бұзылуы (дыбыстарды немесе буындарды тастап кету, орын ауыстыру).

0 балл – қайталаудың болмауы.

2-серия. Тілдік талдау дағдыларын зерттеу

1. Сөйлемде неше сөз бар?

- Күн жылы болды.
- Үйдің жанында биік қайың өсті.

2. Сөзде неше буын бар?

- Үй
- Қарындаш

3. Сөздегі дыбыстың орнын анықта:

- «Қрыша» сөзіндегі бірінші дыбыс.
- «Школа» сөзіндегі үшінші дыбыс.
- «Стакан» сөзіндегі соңғы дыбыс.

4. Сөзде неше дыбыс бар?

- Шаян (Рак)
- Сөмке (Сумка)
- Диктант

Балаға үш әрекет жасау мүмкіндігі беріледі, ынталандыру көмегі көрсетіледі: «Тағы бір ойлан...».

Бағалау:

- 1 балл – бірінші әрекеттен дұрыс жауап.

- 0,5 балл – екінші әрекеттен дұрыс жауап.
- 0,25 балл – үшінші әрекеттен дұрыс жауап.
- 0 балл – үшінші әрекеттен де дұрыс жауап берілмесе.

3-серия. Сөздің грамматикалық құрылымын зерттеу:

1. Сөйлемдерді қайталау

Нұсқау: Сөйлемді тыңда және мүмкіндігінше дәл қайтала.

Күз келді.

Құстың ұясы бар.

Су үстінде ақ шағалалар ұшып жүр.

Бақта қызыл алмалар көп болды.

Жерді күн жарықтандырады.

Ерте көктемде бүкіл шабындықты су басты.

Балалар қардан домалақ жасап, аққала соқты.

Аю үлкен ағаштың түбінен терең апан тауып, қыстайтын орын жасады.

Коля бүгін суық болғандықтан серуенге шықпайтынын айтты.

Өзеннің ар жағындағы жасыл шабындықта аттар жайылып жүрді.

Сөйлем бірінші қайталауға дейін 1-2 рет оқылады.

Бағалау: 1 балл – сөйлемді дұрыс және дәл қайталау.

0,5 балл – жекелеген сөздерді түсіріп айту, бірақ сөйлемнің мағынасы мен құрылымын сақтай отырып.

0,25 балл – сөйлем бөліктерін түсіріп айту, мағынасын және құрылымын бұзу, сөйлемді аяқтамау.

0 балл – қайталаудың болмауы.

2. Сөйлемдерді түзету (верификация)

Нұсқау: Мен саған сөйлемдер оқимын, кейбір сөйлемдерде қате бар. Қатесін тауып, дұрыстауға тырыс.

Қыз үтікпен үтіктейді.

Үйді бала салды.

Бала бетін жуады.

Ит қорадан шықты.

Қайыңдар желден майысты.

Күнді жер жарықтандырады.

Теңізде кеме жүзіп жүр.

Нинаның үлкен алма.

Қар астында аю жақсы ұйықтайды.

Үлкен ағаштың үстінде терең шұңқыр болды.

Бағалау: 1 балл – қатені анықтап, дұрыс түзету.

0,5 балл – қатені анықтап, бірақ түзетуде аздаған қателік жіберу (сөздерді түсіру, ауыстыру, орындарын ауыстыру).

0,25 балл – қатені байқап, бірақ дұрыстамау.

0 балл – қатені байқамау.

3. Сөздерден сөйлем құрастыру (сөздер бастапқы формада беріледі)

Нұсқау: Мен сөздерді айтамын, ал сен сол сөздерден сөйлем құрап көр.

Бала, ашу, есік.

Қыз бала, оқу, кітап.
Дәрігер, емдеу, бала
Сурет салу, қалам, қыз бала.
Бақша, өсіру, шие
Отыр, торғай, ағашта.
Алмұрт, әже, немере, беру.
Ерлан, шабу, шөп, қояндар үшін.
Арман, беру, ит, үлкен, сүйек,
Алмас, саты палу, шар, қызыл, ана.
Сөздер бірінші жауап беруге дейін ғана ұсынылады.
Бағалау: 1 балл – сөйлем дұрыс құрылған.
0,5 балл – сөздердің реттілігі бұзылған.

0,25 балл – сөздердің түсіп қалуы, артық сөздер қосу немесе ауыстыру, грамматикалық қателер, мағыналық дәл еместік (мысалы, "Петя купил шар красный маме" — грамматикалық қате емес, бірақ мағынасы толық сәйкес емес. Мұндай сөйлемдер балаларда жиі кездеседі, өйткені олар берілген сөздер ретін сақтауға тырысады).

0 балл – мағынасыз сөйлем немесе тапсырманы орындаудан бас тарту.

4. Сөйлемге жалғаулық сөз (шылау) қосу

Нұсқау: Қазір мен саған сөйлем айтамын, бірақ онда бір сөз жетіспейді.

Сол сөзді тауып, сөйлемге қос.

Лена наливает чай ... чашки.

Бүршіктер ... ағаштарда жарылды.

Қайық ... көлге жүзіп барады.

Шағала ... судың үстімен ұшады.

Балапан ... ұядан құлап кетті.

Ағаштар ... желден шуылдайды.

Соңғы жапырақтар ... қайыңнан түсіп жатыр.

Күшік ... басқыштың астына тығылды.

Ит ... үйшікте отыр.

Үлкен топ ... театрдың алдында жиналды.

Бұл тапсырманы орындау қиын болған жағдайда екі түрлі көмек көрсетуге болады: 1 – ынталандырушы көмек ("Қате, тағы ойлан"). 2 – сұрақ қою арқылы көмек (мысалы, "Лена наливает чай куда?").

Бағалау:

1 балл – дұрыс жауап.

0,5 балл – дұрыс жауап, бірақ ынталандырушы көмек арқылы.

0,25 балл – дұрыс жауап, бірақ сұрақ қою арқылы көмек берілгеннен кейін

0 балл – көмектен кейін де дұрыс жауап берілмесе.

5. Зат есімдердің көпше түрін, атау және ілік септіктерінде қолдану

Нұсқау: Біреу – үй, көп болса – үйлер.

Біреу – үстел, көп болса – ...

Орындық – ... Терезе – ... Жұлдыз – ... Құлақ – ...

Нұсқау: Біреу – үй, көп болса не? – Үйлер.

Үстел, көп болса не? – ...Орындық – ...Терезе – ...Жұлдыз – ...Құлақ – ...
Бұл тапсырма балаларға қиындық туғызуы мүмкін, сондықтан суреттер қолдануға болады.

Бағалау: 1 балл – дұрыс жауап.

0,5 балл – баяу, буын бойынша айту.

0,25 балл – дыбыс-буын құрылымын бұзу (дыбыстарды, буындарды тастау немесе орындарын ауыстыру).

0 балл – жауап бермеу.

4-серия. Сөздік қоры мен сөз жасау дағдыларын зерттеу

1. Нұсқау: Мысықтың баласы – марғау, ал...

Ешкінің – ...

Қасқырдың – ...

Үйректің – ...

Түлкінің – ...

Арыстанның – ...

Иттің – ...

Тауықтың – ...

Шошқаның – ...

Сиырдың – ...

Қойдың – ...

2. Кішірейтіп айту (азайту, еркелету формасы)

Нұсқау: Үлкен – доп, ал кішкентай – допша. Енді мен айтқан заттарды еркелетіп ата:

Үстел, орындық, үй, қар, ағаш.

3. Зат есімнен сын есім жасау

а) Салыстырмалы (заттан жасалған)

Нұсқау: Қағаздан жасалған қуыршақ – қағаз қуыршақ.

Самалдан жасалған қалпақ – ...

Мүкжидектен жасалған кисель – ...

Мұздан жасалған төбе – ...

Сәбізден жасалған салат – ...

Шиеден жасалған тосап – ...

Саңырауқлақтан жасалған сорпа – ...

Алмадан жасалған тосап – ...

Алхорыдан жасалған тосап – ...

Таңқурайдан жасалған тосап – ...

Құлпынайдан жасалған тосап – ...

Шиеден жасалған тосап – ...

Еменнің жапырағы – ...

Ашын жапырағы – ...

Қайың жапырағы – ...

Шырша бүрі – ...

б) Сапалық

Нұсқау: Түлкіні айлакер дейді, демек ол айлакер. Ал егер...

Қасқыр – ашқарақ,

Қоян – қорқақ,

Аю – күшті,

Арыстан – батыр.

Нұсқау: Күндіз ыстық болса, күн – ыстық. Ал егер...

Аяз – ...

Күн – ...

Қар – ...

Жаңбыр – ...

Жел – ...

Суық – ...

с) Иелік сын есімдер

Нұсқау: Иттің аяғы – иттікі, ал...

Мысықтың – ...

Аюдың – ...

Қоянның – ...

Тиіннің – ...

Қасқырдың – ...

Арыстанның – ...

Түлкінің – ...

Бүркіттің ұясы – ...

Құстың тұмсығы – ...

Аңшының мылтығы – ...

Бағалау (барлық тапсырмалар үшін):

- 1 балл – дұрыс жауап.

- 0,5 балл – өз-өзіне түзету немесе ынталандыру көмегінен кейін дұрыс жауап.

- 0,25 балл – қате форма.

- 0 балл – жауап болмады.

5-серия. Логика-грамматикалық қатынастарды түсінуді зерттеу

1.

а) Кілтті, қарындашты көрсет.

б) Қарындашпен кілтті көрсет.

в) Кілтпен қарындашты көрсет.

2.

а) Айқастың астына шеңбер сал.

б) Айқас шеңбердің астында.

3. Кім дұрыс айтады: көктем жаздан бұрын бола ма, әлде жаз көктемнен бұрын ба?

4. Ваня Петядан бойшаң. Кім аласа?

5. Сашаны Коля ұрды. Кім төбелесқұмар?

6. Иттің артынан аңшы жүгіріп келеді. Кім алда?

7. Әкесі таңғы асын ішкен соң газет оқыды. Әкесі алдымен не істеді?
1-тапсырмада соңғы үш сұрақ, 2-тапсырмада екі сұрақ бағаланады.

Бағалау:

1 балл – дұрыс орындау;

0,5 балл – өзін-өзі түзету арқылы дұрыс жауап;

0 балл – қате жауап.

6-серия. Байланысты сөйлеуді зерттеу

1. Сюжеттік суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру ("Бобик" – бес сурет).

2-3 суреттен тұратын басқа реттілік те қолданылуы мүмкін.

Нұсқау: Мына суреттерге қара, оларды ретімен орналастыр да, әңгіме құрастыр.

Бағалау Р.И. Лалаева әдісі бойынша, бірақ кейбір критерийлер өзгертілген.

1) Мағыналық тұтастық критеріі:

- 5 балл – әңгіме жағдайға сәйкес, барлық мағыналық буындар дұрыс ретпен берілген;
- 2,5 балл – шамалы мағыналық бұрмалау, себеп-салдар байланыстарын дұрыс жеткізбеу немесе байланыс буындарының болмауы;
- 1 балл – мағыналық буындардың түсіп қалуы, мағынаны айтарлықтай бұрмалау немесе әңгіменің аяқталмауы;
- 0 балл – жағдай сипатталмаған.

2) Лексика-грамматикалық тұрғыдан дұрыс рәсімдеу критеріі:

- 5 балл – грамматикалық жағынан дұрыс, сөздер орынды қолданылған;
- 2,5 балл – қате жоқ, бірақ грамматикалық құрылымдары стереотипті, сөз іздеу, кейбір сөздерді дәл қолданбау байқалады;
- 1 балл – аграмматизмдер, орынсыз сөздер, орынсыз алмастырулар бар;
- 0 балл – рәсімделмеген.

3) Тапсырманы өз бетінше орындау критеріі:

- 5 балл – суреттерді өзі реттеп, әңгіме құрды;
- 2,5 балл – суреттерді реттеуде көмек болды, әңгіме өзі құрастырды;
- 1 балл – сұрақтардың көмегімен;
- 0 балл – көмектессе де орындай алмады.

2. Естіген мәтінді әңгімелеп беру

Нұсқау: Қазір мен саған шағын әңгіме оқимын. Мұқият тыңда, есінде сақта да, айтып беруге дайындал.

И.Н. Садовникованың (1983) әдістемесінен алынған мәтін:

Бұршақтар

Бір бұршақ қабында бұршақтар отыр. Бір апта өтті. Қабық ашылды. Бұршақтар көңілді ұлдың алақанына домалап түсті. Ұл мылтығын бұршақпен оқтап, атты. Үш бұршақ үйдің шатырына түсті. Оларды кептерлер шоқыды. Бір бұршақ арыққа түсті. Ол өніп шықты. Көп ұзамай көгеріп, бұталы бұршаққа айналды. Мәтін 2 реттен артық оқылмайды.

Бағалау жоғарыдағы сурет бойынша әңгімелеумен бірдей:

1) Мағыналық тұтастық критеріі:

- 5 балл – барлық мағыналық буындар дұрыс берілген;
 - 2,5 балл – аз ғана қысқартулар;
 - 1 балл – маңызды қысқартулар, мағынаны бұрмалау немесе бөтен ақпарат қосу;
 - 0 балл – орындамау.
- 2) Лексика-грамматикалық тұрғыдан дұрыс рәсімдеу критеріі:
- 5 балл – сөздік және грамматикалық нормалар бұзылмаған;
 - 2,5 балл – аграмматизмсіз, бірақ стереотипті құрылымдар, сөз іздеу, орынсыз алмастырулар;
 - 1 балл – аграмматизмдер, қайталаулар, орынсыз сөздер;
 - 0 балл – әңгімелей алмау.
- 3) Тапсырманы өз бетінше орындау критеріі:
- 5 балл – бірінші тыңдаудан кейін өздігінен айту;
 - 2,5 балл – аздаған көмекпен (1-2 сұрақ) немесе қайталап оқығанда айту;
 - 1 балл – сұрақтарға сүйеніп айту;
 - 0 балл – сұрақтармен де орындай алмау.

НӘТИЖЕЛЕРДІ ӨНДЕУ ЖӘНЕ ТАЛДАУ

Әрбір тапсырма, серия және жалпы тест бойынша жинаған баллдар мәліметтерді өңдеу барысында анықталады. Кейбір тапсырмаларда әртүрлі сынама саны қолданылатындықтан, бұл көрсеткіш қандай сынама түрлері ең қиын екенін анықтауда онша ақпараттық бола бермейді. Сондықтан нәтижелерді пайыздық көрсеткіште ұсыну әлдеқайда ыңғайлы болады.

Мысал. Жалпы білім беретін мектептің 1-сынып оқушысы Таня В.-ның сөйлеуін тексеру нәтижелері:

I-серия. Сөйлеудің сенсомоторлық деңгейін зерттеу — 46 балл (92% сәттілік)

1. Фонематикалық қабылдаудың күйі — 15 б. (100%)
2. Артикуляциялық моторика — 9 б. (90%)
3. Дыбыс айту — 12 б. (80%)
4. Сөздің буындық құрылымы — 10 б. (100%)

II-серия. Тілдік талдау дағдыларын зерттеу — 8,5 балл (85%)

III-серия. Сөйлеудің грамматикалық құрылымын зерттеу — 45,75 балл (91,5%)

IV-серия. Сөздік қоры мен сөзжасам дағдыларын зерттеу — 47 балл (94%)

V-серия. Логика-грамматикалық қатынастарды түсінуді зерттеу — 10 балл (100%)

VI-серия. Байланысты сөйлеудің қалыптасуын зерттеу — 25 балл (83,3%)

Жалпы тест бойынша: 182,25 балл (91,1%) — IV деңгейдегі сәттілік

Сөйлеу жүйесінің барлық құрамдас бөліктері бойынша, дыбыс айтуды қоспағанда, алынған мәліметтер жоғары даму деңгейін көрсетеді.

Кейде кейбір жеке сынама саны бойынша нәтиже 80%-дан төмен болады. Көбінесе бұл артикуляциялық моториканы тексеру тапсырмаларында кездеседі.

Аталған әдістемені логопедтер, психологтар, дефектологтар, сондай-ақ педагогтар қолдана алады.

Қазіргі уақытта жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті орта жағдайында интеллектуалдық дамуында бұзылыстары бар балалар оқиды. Осыған байланысты Забрамная С.Д. "Балалардың ақыл-ой дамуын психологиялық-педагогикалық диагностикалау" [53] оқу құралынан мұғалімдерге пайдалы материал ұсынамыз.

Автор психодиагностиканың бір бағытын – ақыл-ой дамуының бұзылуын анықтауды қарастырады. Бұл еңбекте ақыл-ой кемістігін ұқсас жағдайлардан ажыратуға мүмкіндік беретін әдістер ашылады. Бұл білімдер тек мамандар үшін ғана емес, педагогтар үшін де маңызды.

Интеллектуалды бұзылыстарды зерттеу дефектологиядағы негізгі бағыттардың бірі болып табылады. Бұл мәселемен тек олигофренопедагогтар ғана емес, сонымен қатар психологтар, невропатологтар, психиатрлар, эмбриологтар, генетиктер және басқа да мамандар айналысады.

Бұл мәселеге көңіл бөлудің себебі – интеллектуалды бұзылыстары бар адамдар саны әлем бойынша тұрақты түрде жоғары деңгейде қалуы, мұны статистикалық деректер растайды. Осыған байланысты, балалардың дамуындағы ауытқуларды тиімді түзетуге мүмкіндік беретін жағдайларды жасау аса маңызды.

Автор ерекше атап көрсетеді, ақыл-ой кемістігі — бұл тек қана интеллектуалдық қабілеттердің төмендеуі емес, ол орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануының салдарынан туындайтын тұлғалық және психикалық дамудың кешенді бұзылысы. Бұл ауытқуда тек интеллект қана емес, сонымен бірге эмоциялық-ерік саласы, мінез-құлқы, физикалық дамуы да зардап шегеді. Осындай диффузды (жан-жақты) даму атипиясы ақыл-ой кемістігі бар балалардың жоғары жүйке қызметінің ерекшеліктерімен байланысты.

Психикалық үдерістердің жеткіліксіз дамуы мен жоғары жүйке қызметінің бұзылыстары тұлғалық ерекшеліктердің бірқатар айрықша сипаттарын тудырады. Психологтар (А.Д. Виноградова, Н.Л. Коломенский, Ж.И. Намазбаева және басқалар) атап өткендей, интеллектісі қалыпты құрдастарына қарағанда, ақыл-ой кемістігі бар балалардың қоршаған әлем туралы түсініктері шектеулі, қызығушылықтары, қажеттіліктері және уәждері қарапайым сипатқа ие.

Олардың жалпы іс-әрекет белсенділігі төмен, бұл құрдастарымен және ересектермен толыққанды қарым-қатынасты қалыптастыруды қиындатады. Бұл ерекшеліктер тұрақты, себебі олар әртүрлі даму кезеңдерінде – генетикалық, құрсақішілік, босану кезіндегі және туылғаннан кейінгі – пайда болған органикалық зақымдануларға байланысты.

Дамуында ауытқулары бар балаларды саралап (дифференциалды) диагностикалаудың ғылыми негіздерін әзірлеуге Л. С. Выготский (1896—1934) зор үлес қосты. Ол баланың тұлғасын динамикада, яғни даму

барысындағы өзгерістерімен қарастырып, дамуының тәрбие, оқыту және қоршаған ортамен тығыз байланысын ерекше атап өтті.

Тестологтардан айырмашылығы, олар тек баланың белгілі бір сәттегі даму деңгейін ғана анықтаса, Л.С. Выготский динамикалық тәсілді ұстанды. Ол тек қол жеткізілген нәтижелерді ғана емес, сонымен бірге баланың жақын арадағы даму мүмкіндіктерін де анықтаудың маңыздылығын айтты. Оның пікірінше, аяқталған даму кезеңдерімен қатар, қалыптасу сатысында тұрған үдерістерді де ескеру қажет.

Л.С. Выготский баланы бір реттік тестілеумен шектелмей, оған қалай көмектесуге болатынын, сол көмекті қалай қабылдайтынын және болашақтағы даму жолдарын болжау қажет деп есептеді. Ол психикалық үдерістердің сапалық ерекшеліктеріне, сондай-ақ тұлғаның даму алғышарттарына ерекше көңіл бөлді.

Сонымен бірге, ол баланың интеллектісі мен эмоционалды-ерік дамуын кешенді зерттеудің маңыздылығын, олардың өзара байланысын атап көрсетті. Өзінің "Дамуды диагностикалау және қиын балалық шақтың педологиялық клиникасы" (1931 ж.) еңбегінде Л.С. Выготский педологиялық зерттеу сызбасын ұсынды, оған келесі кезеңдер кіреді:

1. Ата-аналардан, баладан және педагогтардан шағым жинау;
2. Баланың даму тарихын талдау;
3. Симптомдарды сипаттау және оларды ғылыми негіздеу;
4. Бұзылыстардың себептері мен механизмдерін анықтау (педологиялық диагноз);
5. Баланың әрі қарай дамуын болжау;
6. Педагогикалық немесе емдік-педагогикалық ұсыныстар әзірлеу.

Әрбір диагностикалық кезеңді талдай отырып, Л.С. Выготский анықталған симптомдарды жүйелеу ғана емес, сонымен қатар даму механизмдерін тереңірек түсіну маңызды екенін баса айтты. Ол баланың даму тарихын талдау кезінде психикалық дамудың әртүрлі аспектілері арасындағы ішкі байланыстарды және жеке үдерістердің сыртқы факторларға тәуелділігін анықтауға ерекше мән берді.

Л.С. Выготскийдің пікірінше, саралап (дифференциалды) диагностика тек интеллект деңгейін ғана емес, сонымен қатар тұлға қалыптасуының барлық аспектілерін қамтитын салыстырмалы зерттеу негізінде жүргізілуі тиіс.

Балаларды тексеру кезінде мынадай аспектілерге назар аудару қажет:

- *Зерттеуге эмоционалдық реакциясы.* Жаңа ортаға және бейтаныс адамдарға байланысты жеңіл қобалжу — табиғи құбылыс. Бірақ, шамадан тыс көңілділік, артық еркіндік немесе орынсыз мінез-құлыққа ерекше назар аудару керек.

- *Нұсқаулық пен тапсырманың мақсатын түсіну.* Баланың нұсқауды соңына дейін тыңдай алуын, оны түсінуге тырысуын бағалау маңызды. Сондай-ақ қай түрдегі нұсқау (ауызша немесе көрнекі көрсетіліммен бірге) балаға түсінікті екенін анықтау қажет.

- *Іс-әрекет сипаты.* Тапсырмаға деген қызығушылық тұрақтылығын, әрекеттердің мақсаттылығын, бастаған істі соңына дейін жеткізу қабілетін, орындау тәсілдерінің дұрыстығы мен тиімділігін, зейін деңгейін талдау қажет. Сондай-ақ баланың жалпы жұмысқа қабілеттілігі ескеріледі. Өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу критерийлері маңызды.

Баланың көмекті қабылдау және пайдалану қабілеті — оқуға бейімділігінің негізгі көрсеткіштерінің бірі. Бала ұсынылған көмекті қаншалықты жақсы меңгерсе, оның оқуға қабілеттілігі соншалықты жоғары болады. Сонымен қатар, үйренген жұмыс тәсілдерін ұқсас тапсырмаларда қолдану мүмкіндігі бағаланады.

- *Нәтижеге реакциясы.* Нәтижені дұрыс бағалау және эмоционалдық реакция (жақсы орындаған кезде қуану, қате жібергенде қапалану) баланың жағдайды түсінуін көрсетеді.

Арнайы мектептерге балаларды іріктеуге арналған зерттеулерде психологиялық-педагогикалық тексеруде қолданылатын тапсырмалар егжей-тегжейлі қарастырылған. Сондықтан осы бөлімде кейбір диагностикалық әдістердің жалпы сипаттамасы ғана берілген.

Әңгіме әдісі

Әңгіме әдісі балаға жақындасу үшін қолданылады және оның жеке ерекшеліктерін, мінез-құлқын, сондай-ақ дамуындағы ауытқулардың ықтимал себептерін анықтауға көмектеседі. Әңгіме барысында баланың білім қоры және оның түсініктерінің нақтылығы бағаланады.

Әңгіменің зерттеу мақсатында жүргізілуі үшін ол мақсатты түрде ұйымдастырылуы тиіс.

Баланың ақыл-ой дамуын зерттеу кезінде келесі аспектілерге назар аудару маңызды:

1. баланың өзі, ата-аналары, туыстары, достары туралы түсініктері (аты-жөнін жасын білуі) және «отбасы», «көршілер», «туыстар» сияқты ұғымдарды ажырата алуы;

2. уақытты түсінуі (сағат бойынша уақытты анықтай білуі, оқиғалардың уақыттық ұзақтығын ұғынуы);

3. табиғи құбылыстар туралы білімдері (жыл мезгілдерін ажырата алуы, найзағай, қар жаууы және басқа табиғи құбылыстар туралы түсініктері);

4. кеңістіктік бағдарлануы (оң – сол, жоғары – төмен, жақын – алыс сияқты ұғымдарды түсінуі);

6. Отан, маңызды оқиғалар туралы білім қоры, оқылған немесе көрген материалдарды (кітаптар, фильмдер және т.б.) түсіну деңгейі.

Сұрақтар анық, түсінікті болуы керек, ал әңгіменің өзі бала үшін еркін және жағымды жағдайда өтуі тиіс. Педагогикалық әдепті сақтау өте маңызды. Егер бала сөйлеуде қиындықтар көрсе, есту қабілеті төмен болса немесе қарым-қатынасқа түсуге құлықсыз болса, зерттеушіге қажетті ақпарат алуға мүмкіндік беретін, оны қызықтыратын көрнекі материалдарды қолдану ұсынылады.

Бақылау әдісі

Бақылау — баланы зерттеудің негізгі әдістерінің бірі. Ол баланың тексеріске келген сәтінен бастап және диагностиканың бүкіл барысында қолданылады. Бақылау мақсатты түрде жүргізілуі керек және оның нәтижелері міндетті түрде тіркелуі тиіс.

Әсіресе ойын әрекетін бақылау маңызды, өйткені кейбір жағдайларда ол психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум шеңберінде зерттеудің негізгі әдісіне айналады. Еркін ойын балаға жақындасуға мүмкіндік береді, әсіресе егер ол тексеруден қорқатын болса.

Мысалы, балаға ойыншықтарды таңдап, өз бетінше ойнауды ұсыну арқылы («Кез келген ойыншықты ал, ал мен анаңмен сөйлесіп алайын») оның алғашқы реакцияларын бағалауға болады: қуана ма, немқұрайлы ма, ойынды өз бетінше ұйымдастыра ала ма, ойын әрекеттерінің логикалық болуын және ойынға деген қызығушылығының тұрақтылығын.

Ойын әрекеті арқылы баланың ойлау үдерісін: талдау, жинақтау, жалпылау және жіктеу қабілеттерін жанама түрде бағалауға болады. Мысалы, белгілі бір әрекеттер үшін ойыншықтарды таңдау кезінде (қуыршаққа киім таңдау немесе текшелерді жүк көлігіне тиеу) бала қимылдарының үйлесімділігі мен моторикалық дағдыларын көрсетеді.

Еркін ойыннан бөлек, кей жағдайларда (мысалы, бала оқымаған болса немесе айқын интеллектуалдық қиындықтары болса) ойыншықтарды пайдалана отырып арнайы зерттеу жүргізіледі. Өртүрлі ойындық зерттеу әдістері арнайы әдебиеттерде сипатталған және оларды мектеп жасындағы балаларға да қолдануға болады.

Суретті зерттеу әдісі

Сурет салу – балаларды тексеру кезінде маңызды диагностикалық көрсеткіш болып табылады. Егер педагогикалық құжаттардағы суреттер күмән туғызса, балаға өз қалауынша немесе берілген тапсырма бойынша сурет салуды ұсыну арқылы қосымша зерттеу жүргізу орынды. Таңдалған тақырып, бейнелеу стилі және сурет салу үдерісі ерекшелікті нақтылау үшін құнды ақпарат бере алады.

Зерттеулер көрсеткендей, зияткерлік дамуында зақымдануы бар балалар сурет тақырыбын таңдауда қиындықтарға тап болады, көбінесе бірсарынды, мәнсіз және қиялсыз суреттер салады. Еркін тақырыптарға салынған суреттерінде нақты ой болмайды, ал тапсырмаларды орындау барысында нұсқаудан ауытқуы мүмкін. Олар өз суретінің мазмұнын түсіндіруде де қиналады.

Зиятында зақымдануы бар болуы, оның ауыр деңгейі осы ерекшеліктердің айқындылығына әсер етеді. Психикалық ауытқулары бар балалардың суреттері қисынсыздығымен, түстерді ретсіз қолдануымен, теңгерімді бұзумен, кейде тіпті жыныстық астары бар элементтердің болуымен ерекшеленеді.

Шизофрения бар білім алушылардың ерекшеліктері: суреттің аяқталмағандығы, негізгі элементтердің болмауы, геометриялық пішіндерге ұқсас кескіндер, шамадан тыс ұсақ-түйекке назар аудару, бөліктер арасындағы қатынастардың бұзылуы және парақтың ортасын бояудан қорқу.

Эпилептикалық деменция: аса мұқияттылық, баяулық, ұсақ детальдарға шамадан тыс назар аудару, басты нәрсені бөліп көрсету қиындығы. Мұндай балалар сурет салуға көп уақыт жұмсайды, ал олардың жұмыстары бірсарынды болады.

Диагностикалық құндылығынан бөлек, сурет салу баламен қарым-қатынас орнатуға және егер балада сөйлеу қиындықтары болса, «сөзсіз» байланыс құралы ретінде қолданылуы мүмкін.

Эксперименттік-психологиялық зерттеу әдістері

Эксперименттік-психологиялық әдістер психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестерде маңызды рөл атқарады. Олар психикалық үдерістерді зерттеуге мүмкіндік беретін арнайы жағдайларды жасайды. Бұл әдістер арқылы даму ерекшеліктерін ғана емес, сонымен қатар түрлі жағдайлардың пайда болу тетіктерін түсінуге болады. Алдын ала құжаттарды, баланың шығармаларын, әңгімелесу және бақылау нәтижелерін талдау арқылы кейбір ауытқулар анықталады, ал эксперименттік тапсырмалар сол ауытқулардың құрылымын тереңірек зерттеуге көмектеседі. Егер зерттеу барысында оқытушы эксперимент қағидасы қолданылса, баланың қазіргі жай-күйін ғана емес, сонымен қатар оның болашақ даму болжамын жасауға және түзету жұмысына ұсыныстар беруге мүмкіндік туады.

Нәтижелерді талдау кезінде тапсырмаларды орындаудың тек сандық емес, сапалық көрсеткіштерін де ескеру маңызды. Эксперименттік әдістерге арналған арнайы нұсқаулықтарда олардың өткізу ережелері, хаттаманы жүргізу формасы және алынған деректерді түсіндіру жолдары егжей-тегжейлі сипатталған.

Балаларды психодиагностикада тестілеу әдісі. Балаларды психодиагностикалық тексеру барысында кеңінен қолданылатын әдістердің бірі – тестілеу әдісі. Ең көп таралғандарының бірі – Д. Векслердің балаларға арналған бейімделген тесті. Медициналық-педагогикалық комиссияларда ол уақыт көп кететіндіктен сирек қолданылады, бірақ жеке диагностикалық жұмыстарда бала туралы қосымша ақпарат алуға мүмкіндік береді. Бұл тест әсіресе жеңіл дәрежелі ақыл-ой кемістігі мен психикалық дамудың тежелуін ажыратуда пайдалы. Зерттеулер көрсеткендей, тест диагноз қоюда жоғары сенімділікке ие және психикалық дамуы тежелген балалардың интеллект құрылымын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Д. Векслер тесті 5-тен 16 жасқа дейінгі балаларға арналған 12 кіші тесттен тұрады. Олар вербалды және вербалсыз тапсырмаларға бөлінеді:

Вербалды субтесттер жалпы білімін, түсінуін, арифметикалық қабілеттерін, ұқсастықты анықтау, сандар қатарын қайталау және сөздік қорын бағалауға бағытталған.

Вербалсыз субтесттерге жетіспейтін бөлшектерді табу, суреттердің логикалық ретін анықтау, текшелерден фигура құрастыру, заттарды құрау, сандарды кодтау және лабиринттен өту тапсырмалары кіреді. Тест нәтижелері тек сандық жағынан емес, жеке психикалық функциялардың даму деңгейін көрсететін психологиялық профиль түрінде де бағаланады.

Кешенді тексеру тәсілі

С. Д. Забрамнаяның пікірінше, баланың психикасының әлеуметтік табиғатын ескеру және оның танымдық қабілеттері өмірлік әрекет барысында қалыптасатынын түсіну маңызды. Сондықтан диагностиканы баланың әртүрлі әрекеттерінде жүргізу қажет, бұл оны жан-жақты зерттеуге мүмкіндік береді.

Тексеру мыналарды қамтиды:

- Есту қабілетін тексеру;
- Дірілге сезімталдықты бағалау;
- Көруді зерттеу;
- Сөйлеу жағдайын бағалау;
- Қимыл-қозғалыс саласын зерттеу;
- Сенсорлық және интеллектуалдық процестерді бағалау;
- Баланың мінез-құлқын бақылау.

Диагностикалық әдістер баланың психикасының жеке ерекшеліктері мен жас ерекшеліктерін ескере отырып таңдалады.

Ойындарды бақылау рөлі. Мектеп жасына дейінгі балаларды диагностикалауда негізгі әдістердің бірі – олардың ойын әрекетін бақылау. Баланың ақыл-ойының дамуын көрсететін маңызды көрсеткіштерге мыналар жатады:

- Ойыншықтарға деген реакциясы;
- Ойынға қызығушылығының тұрақтылығы;
- Ойынды өз бетінше ұйымдастыра білу қабілеті;
- Әрекеттердің мақсаттылығы мен саналығы;
- Қимылдарды үйлестіру және заттарды орынды пайдалана білу.

Ойын арқылы баланың пішін, түс, өлшем, сан туралы түсініктері, жалпылау қабілеті, ерік және эмоционалдық ерекшеліктері, құрдастарымен әрекеттесу дағдылары зерттеледі.

Ақыл-ойында артта қалған балалардың ойын ерекшеліктері

Ақыл-ойында артта қалған балалар ойыншықтарға әлсіз қызығушылық танытады, стереотипті немесе ретсіз әрекеттер жасайды, өздігінен ойын құрастыру қабілеті төмен болады. Олар немен айналысып жатқанын түсіндіріп бере алмайды, ойын кезінде сөйлемейді. Мұндай балалар тез жалығады, оңай алаңдайды және ұсынылған көмекке сүйене алмайды. Бірлескен ойындарда олар жиі дәрменсіздік танытады, жетістікке немесе сәтсіздікке эмоционалды реакциялары нашар көрінеді. Олардың әрекеттері тұрақты бақылау мен

ынталандыруды қажет етеді, себебі тапсырманы дұрыс бастаса да, оны аяғына дейін жеткізбей кетуі мүмкін.

Кешенді жабдықтау қажеттілігі

Баланың психикалық қызметінің әртүрлі қырларын зерттеу үшін кешенді жабдықты қолдану маңызды. Бұл оның жай-күйін дәлірек және объективті бағалауға, тиімді түзету және қолдау әдістерін таңдауға мүмкіндік береді. Диагностика үшін ойын материалдары және арнайы эксперименттік-психологиялық әдістемелер пайдаланылады.

Зерттеу материалдары

Ұсынылатын материалдар түрлері:

Төрт сақинадан тұратын пирамида Бұл ойыншық арқылы бағаланатындар: Баланың моторлық дағдылары (сақиналарды таяқшаға дәл әрі шебер кигізу қабілеті, қимыл үйлесімділігінің бұзылуының болуы). Заттардың көлемі туралы түсініктері («Үлкен сақинаны, содан кейін кішісін... ең кішкентайын кигіз»); Түстерді ажырату қабілеті («Қызыл сақинаны бер» және т.б.); Санай білу дағдысы («Бірінші сақинаны көрсет», «Үшінші сақинаны көрсет»); Сан туралы түсінік («Екі сақина бер», «Төрт сақина бер»).

Зияты тежелген балаларда пирамидамен жұмыс кезінде жиі моторика бұзылыстары байқалады: олардың қимылдары үйлесімсіз, тіке жүре алмайды. Оларға сақиналарды таяқшаға кигізу қиынға соғады, кейбіреулерінде тремор және гиперкинездер болады. Мамандардың айтуынша, қалыпты дамыған балалар 5 жасында сақиналардың көлемін ескеріп, пирамиданы құрастыра алады. Ал ақыл-ойы артта қалған балаларға бұл тапсырманы орындау 6 жасында да қиындық тудырады — олар сақиналарды тек ретсіз кигізеді, көлемін ескермейді.

Терең ақыл-ой артта қалушылығы бар балалар тапсырманы түсінбейді және ретсіз әрекеттер жасайды: сақиналармен ойнайды, лақтырады, басын бөлек кигізеді, сақиналарды жан-жаққа қояды. Олар оңай алаңдайды, жаңа заттар көргенде тапсырманы орындауға қызығушылығы жоғалады. Бұл көрініс басқа диагностикалық тапсырмаларды орындау барысында да байқалады.

Түрлі түсті таяқшалар мен кесектер. Бұл материалдар пирамиданың мақсаттарына ұқсас қолданылып, баланың іс-әрекет ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік береді. Тапсырмаларға үлгі бойынша (үлгіге қарап және есте сақтап) пішіндер құрастыру кіреді.

Бұл кезде бағаланатындар:

- о Әрекеттердің мақсаттылығы;
- о Өзін-өзі бақылау қабілеті.

Қалыпты дамып келе жатқан балалар 5 жасында үлгіні өз бетінше талдап, көру арқылы салыстырады. Ақыл-ойында артта қалған балалар керісінше, енжарлық танытады, үнемі ынталандыру мен бақылауды қажет етеді. Олардың өз бетінше әрекет ету және өз жұмысына сыни баға беру қабілеті төмен. Олар үлгіні талдап, өз жұмыстарымен салыстыруда қиналады, сондықтан үлгіге сүйене отырып және сүйенбей орындалған тапсырмалардың нәтижелері

арасында елеулі айырмашылық болмайды. Олар үшін ересектің тұрақты көмегі, мадақтауы және бағыттаушы нұсқауы қажет.

Сеген тақталары

Э. Сеген әзірлеген әдістеме — бұл сәйкес пішінді геометриялық фигураларды орнатуға арналған ойықтары бар тақталар. №1 тақта 3 жастан бастап балаларға арналған. Қимыл үйлесімділігі, ептілік және қолдың ұсақ моторикасы бағаланады. Ақыл-ойында артта қалған мектеп жасына дейінгі балалар тапсырманың мәнін түсінуде қиындық көреді және фигуралармен жай ғана ойнай бастайды. Тапсырманы орындау әдісін көрсету кейбір балаларға көмектеседі, бірақ көпшілігіне бірнеше рет бірге орындау қажет. Терең ақыл-ой артта қалушылығы бар балалар тақтамен жұмыс істеу қағидатын түсінбейді. Қарапайым нұсқа ретінде жануарлардың фигураларын пайдалану ұсынылады, оларды бала сәйкес тесіктерге салуы тиіс. Алайда бұл тапсырма да жеңіл ақыл-ой артта қалған балалар үшін күрделі, ал ауыр бұзылыстары бар балалар үшін мүлдем орындалмайды.

«Пошта жәшігі» әдістемесі

А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская және Э. И. Леонгард еңбектерінде сипатталған. Түрлі пішіндегі тесіктері бар жәшік, бала сол тесіктерге сәйкес көлемді пішіндерді салуы керек. Әдістеме 3 жастан бастап балаларға арналған және заттардың пішінін сәйкестендіру қабілетін бағалауға қолданылады. Бұл тапсырма Сеген тақтасына қарағанда қиынырақ, өйткені фигура негізінің тесіктің пішініне сәйкестігін түсінуді талап етеді. Қалыпты дамыған балалар бұл тапсырманы 6 жасқа дейін көру арқылы орындайды. Ақыл-ойы кем балалар фигураларды дұрыс сәйкестендіре алмайды, ретсіз әрекеттер жасайды, саусақтарын тесіктерге тығады және тапсырманың мағынасын түсінбейді. Тек ересек адамның көмегімен кейбіреулері орындай алады. Терең ақыл-ой кемістігі бар балалар бұл тапсырманы орындай алмайды.

Геометриялық пішіндер (шеңбер, шаршы, үшбұрыш)

- Балалар пішіндерді түріне қарай топтастыруы керек, бұл заттарды ортақ белгісі бойынша біріктіре алуын бағалауға мүмкіндік береді.
- Пішіндер санау дағдыларын және үлгі бойынша құрастыру қабілетін тексеру үшін де қолданылады.
- Ақыл-ой кемістігі бар балалар тапсырманы әрқашан түсіне бермейді, бірақ көрсету арқылы 6 жасында орындай алады. Терең кемістігі бар балаларға ұзақ үйрету қажет.

Түрлі көлемдегі текшелер

Балалар текшелерді көлеміне қарай (үлкеннен кішіге немесе керісінше) реттеп қоюы тиіс.

Әдістеме көлем ұғымының қалыптасуын зерттеуге бағытталған.

Ақыл-ой кем балаларда бұл ұғым құрдастарына қарағанда әлдеқайда кеш қалыптасады және ұзақ уақыт үйретуді талап етеді.

Матрёшкалар (2–4 бөліктен тұратын)

- Бала матрешканы бөлшектеп, қайта құрастыруы тиіс, бұл нұсқауды түсінуін, бөліктер өлшемін ескере алуын және әрекеттерінің дұрыстығын бағалауға мүмкіндік береді.

- Қалыпты дамыған балалар 5 жасқа дейін 4 бөлікті матрешканы жинай алуы тиіс.

- Осы жастағы ақыл-ой кемістігі бар балалар тапсырманы орындай алмайды: бөліктердің өлшемін ескермейді, оларды дұрыс салмайды, нәтиже шықпаса, әрекетті тоқтатады. Оларға көрсету және ересекпен бірлесіп орындау қажет.

Түрлі түсті жолақтар мен шеңберлер

Түсті түсіну ұғымының қалыптасуын диагностикалау үшін қолданылады. Зерттеу үш кезеңнен тұрады:

1. Жолақтарға сәйкес түсті шеңберлерді таңдау.
2. Сұраныс бойынша заттарды таңдау («Қызыл шеңберді бер»).
3. Түстерін атау («Бұл шеңбер қандай түсті?»).

Ақыл-ой кем балалар түсті құрдастарына қарағанда кеш меңгереді және тек арнайы оқыту арқылы.

Мозаика

- Тапсырмалар үлгі бойынша, еліктеу арқылы немесе еркін түрде құрастыруды қамтиды.

- Әрекетке қызығушылығын, ерік-жігерін, кеңістікті қабылдауын, қиялын және ұсақ моторикасын бағалауға мүмкіндік береді.

- Ақыл-ой кем балалар мозаикаға айқын қызығушылық танытпайды, үлгіні көмекші құрал ретінде қабылдамайды, түстер ретін сақтамайды және көбінесе тапсырманы аяқтай алмайды.

Қиылған суреттер

- Заттардың суреттері болып табылады, олар бөліктерге бөлінген (көлденең, тік, қиғаш бойынша).

- Бейнені тұтас қабылдау қабілетін және қабылдау деңгейін диагностикалау үшін қолданылады.

- Зияты зақымдалған балалар суретті құрастыруда қиындық көреді, әсіресе кеңістік қабылдауы жеткіліксіз болғанда.

- Олар соңғы мақсатты (тұтас бейнені алу) түсінбейді, бөліктерді кез келген бағытта қояды (мысалы, басты аяқтың орнына).

- Көмек ретінде сурет бөліктерін алдын ала дұрыс ретке келтіріп, тек біріктіруді қалдыруға болады.

- Қиғаш кесілген суреттер ең қиын болып табылады.

Лото ойыны Лотоның түрлі нұсқалары балалардың ойлау әрекеттерін, заттарды әртүрлі белгілері бойынша салыстыру қабілетін талдау үшін қолданылады.

Назар мен көру жадын дамыту: баланың алдына 4–5 сурет қойылады, содан кейін көзін жұмуды сұрап, бір суретті алып тастайды. Бала қай суреттің жоқ екенін табуы тиіс. Ұқсас ойынды ойыншықтармен де өткізуге болады.

«Не жетіспейді?» ойыны: балаға жетіспейтін бөлшектері бар суреттер ұсынылады (мысалы, құлағы жоқ қоян немесе аяғы жоқ ит), ол қателікті табуы керек.

Ойлауды зерттеу. Баланың алдына үш сурет қойылады (мысалы, үстел, нан, пальто), ал олардың астына ұқсас суреттер (орындық, бублик, бас киім) орналастырылады. Бала заттарды өз бетінше топтастыру арқылы жалғастыруы тиіс. Бұл оның жалпылау қабілетін және айналадағы әлем туралы түсініктерінің деңгейін бағалауға мүмкіндік береді. Ұқсас ойындар: «Кімге не керек?», «Кім нені жақсы көреді?» және т.б.

Сөйлеу мен үйрену қабілетін бағалау. Тапсырмаларды орындау барысында зерттеледі:

- Сөйлеудің фонетикалық және грамматикалық жағы.
- Сөздік қоры (белсенді және енжар).
- Әрекеттерін сөйлеумен сүйемелдеу қабілеті және оның дұрыстығы.

Бұл тапсырмалар сонымен қатар баланың қоршаған орта туралы білім деңгейін және жеке ерекшеліктерін анықтауға көмектеседі.

Мектепке дайындығын анықтау

Мектепалды диагностика жүргізгенде келесі көрсеткіштерге назар аудару маңызды:

- Ұсақ моториканың дамуы.
- Еріксіз зейін қабілеті.
- Кеңістікте бағдарлану.
- Көру және есту жады.
- Фонематикалық есту.
- Дыбыстық талдау және синтез жүргізу қабілеті.

Егер осы салаларда кемшіліктер анықталса, түзету-дамыту сабақтарын ұйымдастыру ұсынылады. Зерттеу нәтижелері, баланың мінез-құлқын бақылау және мамандар қорытындысы ең қолайлы білім беру ортасын таңдауға көмектеседі.

Психикалық дамуды диагностикалауға арналған әдістер кешені. Қолданылатын тапсырмалар арқылы келесі қабілеттер анықталады:

- Зейінді шоғырландыру және тұрақтылық.
- Ақыл-ой жұмыс қабілеті.
- Мақсатқа бағытталған әрекетке бейімділік.
- Логикалық ойлау және жалпылау.
- Жұмыс жылдамдығы және үйрену қабілеті.

Әдістер жинағына мыналар кіреді:

1. Күлкілі жағдайлары бар суреттер — логикалық ойлауды талдау.
2. 10 сөзді жаттау — есте сақтау қабілетін тексеру.
3. Жанама есте сақтау (А. Н. Леонтьев әдістемесі) — 5 сөз және 16 сурет картасы.
4. Оқыту эксперименті — геометриялық пішіндерді топтастыру.
5. Сеген тақтасы — үйлестіру және ұсақ моториканы бағалау.
6. Оқиғалардың ретін анықтау — себеп-салдар байланысын талдау.

7. Балалар классификациясы — заттарды топтастыру қабілеті.
8. Пьерон — Рузер әдістемесі — зейіннің жылдамдығы мен тұрақтылығын зерттеу.

Тапсырмалар басталар алдында және орындалған соң баламен әңгіме жүргізіледі, бұл оның жұмысқа дайын болуына және нәтижелерді талқылауға көмектеседі.

Бұл әдістер психология-педагогикалық тәжірибеде кеңінен қолданылады және баланың даму деңгейін ғана емес, сонымен қатар мектепте оқудағы табысты болашағын болжауға мүмкіндік береді.

Күлкілі жағдайды талдау

Балаға 30 секундқа күлкілі жағдай бейнеленген сурет көрсетіледі, осы кезде оның бағдарлау әрекеттерінің барлық белгілері тіркеледі. Бағалау кезінде ескеріледі: Эмоциялық реакция және оның сәйкестігі. Қайта жаңғыртылған бөліктер саны. Ситуацияны түсіну қабілеті.

10 өзді жаттау

5–7 жастағы сау балаларға төрт рет өзара байланыссыз бір немесе екі буынды сөздер тізімі ұсынылады. Тапсырма 5–6 минут уақыт алады. Бірінші қайталауда балалар әдетте 4–5 сөз, ал төртіншіде — 7–9 сөз есте сақтайды. Баланың қызығушылығы, зейіннің тұрақтылығы, жаңғырту жылдамдығы, қателіктер, қайталаулар немесе артық сөздер болуы ескеріледі.

Жанама есте сақтау

А. Н. Леонтьевтің түрлендірілген әдістемесі қолданылады: балаға 5 сөз (мысалы, өрт, жаңбыр, еңбек, қате, қайғы) және әртүрлі бейнелер бар 16 карточка ұсынылады. Тапсырма 10–12 минутқа созылады. Нұсқауды түсіну, сөздерді суреттермен байланыстыру қабілеті, таңдауды дәлелдеу және көмектің қажеттілігі бағаланады.

Оқыту эксперименті

Балаға геометриялық пішіндер салынған карточкаларды бір белгі бойынша (пішін, түс, өлшем) топтастыру ұсынылады. Әдістеме 12–13 минутқа есептелген. Қызығушылығы, тапсырмаға шоғырлануы, зейіннің ауысуы, үйрену қабілеті және дағдыны ұқсас тапсырмаларға қолдана алуы бағаланады.

Сеген тақтасы

Бірнеше бөліктерден тұратын пішіндерді саңылауларға салуды талап ететін тақта нұсқасы пайдаланылады. Орындау уақыты — 30 секундтан 5 минутқа дейін. Баланың қызығушылығы, зейіннің шоғырлануы, тапсырманы орындау стратегиясы, қиындықтарға реакциясы және көмекті пайдалану бағаланады.

Оқиғалардың реттілігін анықтау. Балаға 4–5 сурет ұсынылады, оларды логикалық тәртіппен орналастырып, сол бойынша әңгіме құрастыру қажет. Орындау уақыты орта есеппен 6–7 минутты құрайды. Орындау дұрыстығы және дербестік деңгейі бағаланады.

Жіктеу (Классификация). Балаға әртүрлі категориялардан тұратын 15 карточка ұсынылады (мысалы, теңізші, шошқа, көйлек, сүмбіл және т. б.). Алдымен төрт карточка беріледі, кейін қалғандарын бір-бірлеп ұсынады. Бала

оларды топтарға (адамдар, жануарлар, өсімдіктер, заттар) бөліп, әр топқа жалпы атау беруі тиіс. Баланың тапсырмаға қызығушылығы, зейін тұрақтылығы, білімі мен жалпылау қабілеті ескеріледі.

Пьерон — Рузер әдістемесі. Бала пішіндердің ішіне белгілерді дұрыс орналастыруы керек. Үлгіні қарамай орындауға көшу сәті, мұқияттылық және қызығушылық зерттеледі. 3 минут ішінде балалар әдетте 50-ден 80-ге дейін пішіндерді толтырады, қателер саны есепке алынады.

Нәтижелерді түсіндіру. Балалардың жауаптарын бағалау сандық және сапалық талдауды қажет етеді. В. И. Лубовский және И. А. Коробейников кешенді көзқарастың маңыздылығын атап көрсетеді, оған мыналар кіреді: Жалпылау және талдау қабілеті. Зейін тұрақтылығы және дербестік деңгейі. Тапсырмаларды орындау дәлдігі және үйрену қабілеті. Бұл әдістемелер баланың когнитивті және психикалық дамуының ерекшеліктерін терең түсінуге, күшті және әлсіз жақтарын анықтауға және оқу табыстылығын болжауға мүмкіндік береді.

Аффективті-тұлғалық саланың ерекшеліктері:

1. Контакт.
2. Қызығушылық.
3. Өнімділіктің аффективті компоненті.
4. Белсенділік.
5. Өзін-өзі сынау.

Жұмыс қабілетінің ерекшеліктері:

6. Өнімділіктің динамикасы.
7. Шаршағыштық.
8. Ауыса білу қабілеті.
9. Назар.

Іс-әрекеттің жалпы сипаттамасы:

10. Бағдарлау іс-әрекеті.
11. Сөйлеуді түсіну.
12. Вербализация.
13. Мақсатқа бағыттылық.

Интеллектуалды-есте сақтау іс-әрекетінің жеке көрсеткіштері:

Тікелей есте сақтау (қысқа мерзімді).

Тікелей есте сақтау (ұзақ мерзімді).

Қарапайым кодтау.

Делдалды есте сақтаудың сапасы.

Делдалдықтың қолжетімділігі.

Оқыту динамикасы (оқыту эксперименті).

Дағдыларды тасымалдау сапасы (оқыту эксперименті).

Құрылымдық праксис.

Логикалық құрылымдар.

Қарапайым жалпылаулар.

Күрделі жалпылаулар.

Абсурдтарды талдау.

Көрсетілген әрбір параметр бойынша сәйкесінше ұпайлар қойылып, олар көрсеткіштер топтары бойынша жиынтықталады.

Ми қызметінің бұзылуына байланысты айқын психикалық дамуы тежелген балалар арнайы мектептер мен ПДТ балаларға арналған сыныптарға, сондай-ақ жалпы білім беретін мектептердегі арнайы сыныптарға жіберіледі.

Осы сыныптарда психикалық дамуы азырақ тежелген балалар да оқуы тиіс. Мектеп жасындағы балаларды зерттеу кезінде келесі психологиялық-педагогикалық әдістер қолданылады: балалардың жазба жұмыстары мен шығармаларын талдау, эксперименттік әңгімелесу, бақылау, эксперименттік-психологиялық әдістер, тесттер. Әрбір нақты жағдайда (есту, сөйлеу жағдайы, жас ерекшелігі, қарым-қатынасқа бейімділігі және т.б.) белгілі бір әдіске басымдық беріледі. Бұл ретте тапсырмалардың бағыты мен өткізу әдістемесі мектепке дейінгі балалармен жұмыс істеу кезінде қолданылатын әдістермен ұқсас болуы мүмкін, бірақ неғұрлым күрделі материал негізінде жүргізіледі. Кейбір тапсырмалардың сипаттамасын ұсынамыз (олардың толық сипаттамасы әдебиеттер тізімінде көрсетілген арнайы әдебиеттерде берілген).

Көрнекі-іс-әрекеттік және көрнекі-бейнелік ойлауды зерттеуге арналған тапсырмалар.

Осы мақсатта мектеп жасындағы балаларға келесі күрделі тапсырмалар ұсынылуы мүмкін: Сеген тақталарының күрделі нұсқалары, «Пошта жәшігі», Коос кубиктері, Равен матрицалары, «Колумб жұмыртқасы», қиылған суреттер, бір белгісіне (түсі немесе пішіні) қарай жіктеу және т.б. Бұл тапсырмалардың барлығында сөйлеу нұсқаулығы қажет етілмейді, тапсырмалар заттармен әрекет жасау арқылы орындалады.

Коос кубиктері.

Балаларға жеке карточкаларда салынған фигураларды құрастыру ұсынылады. Олар 4, 9 немесе 12 бірдей кубиктерден құрастырылуы мүмкін. Бұл кубиктердің бүйір жақтары қызыл, көк, сары және ақ түстерге боялған, ал жоғарғы және астыңғы жақтары диагональ бойынша көк-сары және қызыл-ақ түстерге бөлінген. 4 кубиктен тұратын қарапайым нұсқаларын қалыпты дамып келе жатқан балалар 5 жастан бастап орындай алады.

Психикалық дамуы тежелген балалар бұл тапсырмаларға қызығушылық танытады. Қиындық туындаған жағдайда оларға ұйымдастырушылық көмек көрсету жеткілікті болады.

Зияты зақымдалған мектеп жасындағы балалар бұл тапсырмаларды, тіпті көмек (өрнекті бөліктерге бөлу, суретке мөлдір тор салу) көрсетілгенде де орындай алмайды. Көбіне тиімді көмектің түрі — эксперимент жүргізушінің әрекеттерді кезең-кезеңімен көрсетіп орындауы, бірақ бұл көмек тек зияты жеңіл дәрежеде зақымдалған болғанда және 6–7 жастан кейін ғана нәтижелі болады.

Коос әдістемесі баланың үлгі бойынша фигураны құрастыру қабілетін анықтайды. Бұл тапсырмада зейінділік, назар тұрақтылығы, кеңістікте бағдарлана білу, еңбекқорлық, жұмысқа қызығушылық және өзін-өзі бақылау талап етіледі.

Равен матрицалары. 7 жастан асқан балаларға арналған. Бала 6 нұсқаның ішінен жетіспейтін фрагментті таңдауы керек. Зерттеледі: көру арқылы талдау, синтез, көрнекі-бейнелі ойлау, шоғырлану деңгейі және тапсырмаға қызығушылығы.

Вербалды емес аналогиялар. Геометриялық пішіндер немесе заттар орналасқан кестелер ұсынылады. Бала заңдылықты анықтап, жетіспейтін элементті табуы тиіс. Аналитикалық-синтетикалық іс-әрекет және логикалық байланыстарды орнату қабілеті бағаланады.

Сөздік-логикалық ойлауды диагностикалау. Сөздік-логикалық ойлауды бағалау үшін арнайы психологиялық әдістемелер қолданылады, олар абстрактілі ойлау мен вербалды интеллект деңгейін зерттейді:

- Берілген жалпы категорияға сәйкес келмейтін заттарды алып тастау;
- Қатысы жоқ ұғымды шығару;
- Маңызды белгілерін анықтау;
- Қарапайым аналогиялар;
- Күрделі аналогиялар;
- Ұғымдарды салыстыру;
- Түрлі топтағы заттардың суреттерін жіктеу;
- Мақал-мәтелдер, метафоралар, жұмбақтарды түсіну;
- Қарапайым, күрделі мәтіндерді түсіну;
- Сюжеттік суреттерді түсіну (жасырын мағынасы, күлкілі мазмұны бар);
- Мәтіндерді аяқтау;
- Себеп-салдар байланыстарын орнату және т.б.

Сөйлеу дамуын диагностикалау. Қолданылатын әдістер баланың келесі қабілеттерін анықтауға бағытталған: Қабылданған заттар мен жағдайларды талдау. Функционалды және мағыналық байланыстар орнату. Ұқсастықтар мен айырмашылықтарды, себеп-салдарлық тәуелділіктерді анықтау.

Еріксіз зейінді зерттеу. Еріксіз зейін – баланың оқу, еңбек және ойын әрекетіндегі негізгі қабілеттерінің бірі. Зейіннің жеткіліксіз дамуы үлгерімнің төмендеуіне әкелуі мүмкін. Мұндай қиындықтардың себептерін анықтау үшін арнайы әдістер қолданылады:

- Бурдон тесті
- Пьерон — Рузер тесті
- «Кодтау» әдісі (Векслер тесті)
- Н.Ф. Добрынин әдісі
- Шульте кестелері

Н.Ф. Добрынин әдісі. Балаға сандармен (1-ден 9-ға дейін) шифрланған әріптері бар кесте ұсынылады. Кейін оған сөздер ұсынылады, сол сөздерді сәйкес сандармен алмастыру қажет. Әдіс зейінді шоғырландыру мен тұрақтылығын бағалайды.

Шульте кестелері. 60×60 көлемді 5 кесте қолданылады, оларда 1-ден 25-ке дейінгі сандар ретсіз орналасқан. Бала сандарды өсу ретімен тез әрі қате жібермей атауы керек. Әдіс келесіні бағалайды:

- Зейін көлемі, бөлінуі және ауысуы.

- Көру арқылы іздеу жылдамдығы.
- Жұмысқа қабілеттіліктің тұрақтылығы.

Дені сау оқушылар бір кестені 30–50 секундта орындайды. Шаршау кезінде уақыт ұлғаяды, қателер саны артады.

Көру қабылдауын және бақылағыштықты зерттеу Бала суреттерден жетіспейтін бөлшектерді табуы тиіс. Қалыпты интеллектісі бар балалар қызығушылық танытады, эмоция білдіреді (жымию, күлу). Интеллектуалдық бұзылыстары бар балаларда эмоциялық реакция әлсіз, оларға көмек қажет.

Зейінді диагностикалаудың ойын әдістері. Зейінді бағалауға арналған қызықты ойындар: «Не өзгерді?»; «Ұшады — ұшпайды»; «Жейтін — жемейтін»; «Кім қателікті табады?» (суретте, мәтінде)

Академиялық дағдыларды диагностикалау. VIII түрдегі арнайы мектептерге іріктеуде тек бұзылу деңгейін ғана емес, оқу бағдарламасын меңгеру деңгейін, ойлау әрекеттерінің дамуын бағалау маңызды.

Оқу дағдыларын зерттеу. Талдау мыналарды қамтиды:

- Әліпбиді білу.
- Буындар мен сөздер құрастыру.
- Оқу техникасы (буындап, тұтас сөздермен, синтетикалық).
- Оқылғанды түсіну.

Жазба сөйлеуді бағалау

Тексеріледі:

- Жазуға қажетті моторлық дағдылардың дамуы.
- Кеңістік қабылдауы мен бағдарлануы.
- Дыбыс-буквалық талдау және синтез жасау қабілеті.
- Грамматикалық ережелерді білу.
- Сөйлемдер құру және әңгіме жазу дағдысы.

Математикалық дағдыларды зерттеу

Бағаланатындар:

- Сан қатарын түсіну (тура және кері санау, сандарды салыстыру).
- Сан мен мөлшерді сәйкестендіру.
- Ондық шегінде және разряд арқылы өту кезінде есептеу амалдарын меңгеру.
- Математикалық ұғымдарды түсіну: «көп», «аз», «қымбат», «арзан», «үлкен», «кіші».

Арифметикалық есептерді түсінуді диагностикалау

Шешу кезеңдеріндегі қиындықтар талданады:

- Есептің шартын түсіну.
- Шешу жоспарын құру.
- Сұрақтар қою.
- Есептеулерді орындау.
- Нәтижені тексеру.

Күрделі есептерге (жоғалған буын, қарама-қайшы шарттар және т.б.) ерекше назар аударылады.

Жеңіл мінез-құлық бұзылыстары бар балаларды анықтауға арналған диагностикалық пакет. Мамандардың тәжірибесіне сәйкес, мінез-құлық және

когнитивтік даму ерекшеліктері бар балаларға кешенді баға беруге мүмкіндік беретін әдістер жиынтығы жасалды.

Бұл материал «Ауыр және жеңіл мінез-құлық бұзылыстары бар балаларды зерттеу және олар үшін арнайы білім беру жағдайларын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсыныстар» [55] құралынан алынған.

Жеңіл мінез-құлық бұзылыстары бар балаларды анықтауға арналған диагностикалық әдістемелер пакеті (Негізгі әдістемелер жинағы)

Бұл пакет әртүрлі жас топтарындағы балаларды зерттеуге арналған үш диагностикалық әдістемелер блогын қамтиды:

1. Бірінші блок — бастауыш мектеп жасындағы балаларға (7–11 жас).
2. Екінші блок — жасөспірімдерге (11–15 жас).
3. Үшінші блок — жасөспірімдер мен бозбалаларға (15–18 жас).

Бұл пакет мінез-құлықтың жеңіл де, ауыр түрлерін диагностикалауда негізгі құрал болып табылады. Егер балада айқын мінез-құлық бұзылыстары байқалса, ПМПК мамандары олардың жеке-психологиялық және мінез-құлық ерекшеліктерін нақтылау үшін арнайы әдістемелер пакетін қосымша қолдана алады.

Негізгі пакетке енген және ПМПК педагог-психологының жұмыс істеуіне арналған барлық әдістемелер кешенді бағалауға бағытталған. Олар баланың когнитивтік дамуының ерекшеліктерін ғана емес, сонымен бірге мінез-құлқын, жеке тұлғалық дамуын, эмоциялық реакцияларын және ересектермен өзара әрекеттесу ерекшеліктерін анықтауға көмектеседі.

Зерттеу нәтижелерін бағалау келесі критерийлер бойынша жүргізіледі:

1. Тапсырмаларды орындау сапасы және ерекшеліктері (тиісті әдістемелерде сипатталған).
2. Бала таңдаған орындау стратегиясы.
3. Диагностика кезінде байқалатын мінез-құлықтық және эмоциялық реакциялар.
4. Мамандар тарапынан қажет болған көмек көлемі мен сипаты, балаға қолдау көрсету ерекшеліктері.

Диагностикалық әдістемелер пакеті икемді қолдануға лайықталып жасалған: психолог ұсынылған әдістемелер арасынан нақты баланың қажеттілігіне сәйкес келетінін таңдап, оның даму және мінез-құлық ерекшеліктерін барынша дәл бағалай алады.

Бастауыш мектеп жасындағы балаларды (7–11 жас) зерттеуге арналған әдістемелер тізімі

Медициналық және психологиялық-педагогикалық құжаттаманы талдау әдісі

Қысқаша сипаттамасы:

Бұл әдіс әртүрлі жастағы балалардың даму ерекшеліктерін бағалау үшін қолданылады. Әдіс медициналық деректерді талдауды қамтиды, соның ішінде баланың соматикалық, неврологиялық және психикалық жағдайы, сондай-ақ

көру, есту және қимыл-қозғалыс саласындағы мүмкін бұзылулар ескеріледі. Психологиялық-педагогикалық құжаттаманы (білім беру ұйымдарына баратын балалар үшін) талдау кезінде психологиялық-педагогикалық сипаттамалар, білім беру ұйымының психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиумының қорытындылары және балаға түзету жұмыстарын жүргізетін басқа мамандардың қорытындылары қарастырылады.

Бұл әдісті қолдану арқылы:

- Баланың психикалық функциялары мен жеке басының дамуының динамикасы туралы толық мәлімет алуға болады.
- ПМПК-да зерттеуге ең қолайлы диагностикалық материалдарды таңдауға мүмкіндік береді.
- Әсіресе зерттеу кезінде күйзеліске түсетін немесе қарсы мінез-құлық көрсететін балалар үшін диагностика процесін оңтайландыруға көмектеседі.

Бұл әдіс әсіресе аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ), мінез-құлық бұзылыстары бар балаларға, сондай-ақ көру, есту немесе тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары бар балаларға қатысты маңызды. Ол диагностикалық тапсырмаларды бейімдеуге және балаға барынша қолайлы жағдай жасауға көмектеседі.

Бақылау әдісі

Қысқаша сипаттамасы:

Бақылау әдісі баланың психикалық дамуының түрлі аспектілерін, оның ішінде өздігінен әрекет ету кезінде және ересектермен (психологпен, ата-аналарымен) өзара әрекеттесу кезіндегі ерекшеліктерін бағалауға мүмкіндік береді. Баланың қарым-қатынас ерекшеліктері, өзара әрекет ету сипаты және коммуникативтік дағдыларының деңгейі талданады (Айламзьян, 2000; Забрамная, 1995; Левченко, 2000; Семаго, Семаго, 2005).

Әдістің мақсаты: Бақылаудың негізгі мақсаты — ПМПК зерттеу процесінде баланың мінез-құлқын, оның коммуникативтік қабілеттерін, қарым-қатынас шекараларын сақтай білуін және ара қашықтықты ұстауын бағалау. Сонымен қатар, бақылау әдісі арқылы: Психикалық белсенділік деңгейін бағалау. Әрекетті реттеу және жоспарлау механизмдерінің қалыптасуын анықтау. Баланың жетістіктер мен сәтсіздіктерге эмоциялық реакцияларын, талап деңгейін және эмоциялық адекваттылығын талдау.

Материалдар: Құрылымдалған бақылау үшін тіркеу формалары.

Бағаланатын параметрлер:

- Өзіндік әрекеттер мен мінез-құлық ерекшеліктері.
- Ересектермен өзара әрекеттесу сипаты, ара қашықтықты сақтай білуі.
- Коммуникативтік мінез-құлықтың адекваттылығы.
- Баланың әртүрлі жағдайларға (табыс, сәтсіздік) эмоциялық реакциялары.

Бұл әдіс баланың мінез-құлқы мен эмоциялық реттеу ерекшеліктері туралы құнды мәліметтер алуға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде нақты диагностика жүргізуге және тиімді түзету әдістерін таңдауға септігін тигізеді.

Е. Крепелин бойынша санау әдістемесі

Қысқаша сипаттамасы:

Бұл әдіс жұмыс қабілеттілігін (жаттығуға бейімділік), шаршау белгілерін және белгілі бір қызметке бейімделуді бағалауға арналған. Балалар үшін Р. Шульте модификациялаған әдіс нұсқасы (Блейхер, Крук, 1996; Рубинштейн, 1970) неғұрлым ыңғайлы.

Әдісті қолдану баладан 20-ға дейінгі шеңберде ауызша санау дағдыларын талап етеді, сондықтан оны қолдану жас және оқу бағдарламасын меңгеру деңгейіне байланысты шектеледі.

Нәтижелерді талдау жұмыс қабілеттілігінің деңгейін, шаршағыштыққа немесе қажуға бейімділікті, сондай-ақ зейіннің ерекшеліктерін көрсететін графиктер құруға мүмкіндік береді.

Бағаланатын параметрлер:

- Нұсқауды сақтай білу және тапсырманы орындау алгоритмін ұстану қабілеті.
- Зейін (оның тұрақтылығы, ауыса білу қабілеті).
- Жұмысты орындау қарқыны.
- Қосу және азайту жылдамдығындағы айырмашылық.
- Шаршау немесе қажу белгілері, олардың айырмашылығы.
- Тапсырманы орындауға бейімделу уақыты.

Шульте кестелері әдістемесі

Қысқаша сипаттамасы:

Бұл әдіс тапсырмаларды орындау жылдамдығын және зейін ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған. Ол кемінде 15-ке дейінгі тура сан қатарын меңгерген балаларға арналған, сондықтан 7 жастан бастап қолдануға ұсынылады. Әдіс психикалық үдерістердің инерттілік деңгейін анықтайды. Әдіс көптеген дереккөздерде сипатталған (Полищук, Ведренко, 1980; Рубинштейн, 1970).

Бағаланатын параметрлер:

- Зейін (оның тұрақтылығы, бөлінуі, ауысуы).
- Тапсырманы есте сақтай білу қабілеті, әсіресе күрделі нұсқада.
- Әрбір 4–5 саннан тұратын топты табуға кеткен уақыт.
- Белгілі бір уақыт ішінде (15, 30 секунд) табылған сандар саны.
- Тапсырманы орындау біркелкілігі (әр бесінші санды табу уақыты бойынша көрсеткіштер).
- Ұқсас немесе ұқсас орналасқан сандарды іздеуде қателіктер (мысалы, 6 мен 9, 12 мен 21), сондай-ақ кейбір сандарды өткізіп жіберу.

Корректуралық сынама

Қысқаша сипаттамасы:

Бұл әдіс XIX ғасырдан бастап психологияда, негізінен клиникалық зерттеулерде қолданылып келеді (Бернштейн, 1911). Әдістеменің әртүрлі нұсқалары бар — әріптік және графикалық (Богданова, Корнилова, 1994; Рубинштейн, 1970 және т.б.).

Корректуралық сынамалар зейін тұрақтылығын, оның ауысуын, тапсырманы орындау барысында бейімделу қабілетін, сондай-ақ шаршау мен қажу белгілерін бағалауға арналған. Әдіс әртүрлі мотивациялық факторлардың қызмет өнімділігіне әсерін анықтауға мүмкіндік береді.

Мақсаты: Тапсырмаларды орындау жылдамдығын, жұмыс қабілеттілігі деңгейін, зейінді ауыстыра білу қабілетін, сондай-ақ шаршау мен қажу белгілерін бағалау.

Бағаланатын параметрлер:

- Тапсырманы орындау жылдамдығы және оның жұмыс барысындағы өзгеруі.
- Зейін (тұрақтылық, бөліну, ауысу қабілеті).
- Қателер саны мен сипаты (кеңістіктік, оптикалық және т.б. қателер).
- Қателердің пайда болу динамикасы, жұмыс кезеңіне, қарқынына және беттегі тапсырманың орналасуына байланысты.
- Шаршау немесе қажу белгілері.
- Баланың жетекші мотивациялық факторлары.

«Өрнектер» әдістемесі

Қысқаша сипаттамасы:

А. Р. Лурия ғылыми мектебінде әзірленген бұл әдістеме бастапқыда ересектерде әрекет ретін сақтау қабілетін бағалауға арналған, кейіннен миының жергілікті зақымдануы бар балаларға қолданылған (Лурия, 1969, 1973). Бүгінгі күні «Өрнектер» әдісі баланың бірізді графикалық элементтерден тұратын бағдарлама бойынша әрекет ету қабілетін анықтау үшін кеңінен қолданылады (Хомская, 1994; Екжанова, Стребелева, 2002; Семаго, Семаго, 2011, 2016). Әдістеме көбінесе жеке қолданылады, бірақ топтық зерттеулерде де қолданылуы мүмкін.

Мақсаты: Әрекетті реттеу деңгейін, көру-қимыл үйлесімділігін және графикалық әрекеттер дағдыларын бағалау.

Бағаланатын параметрлер:

- Графикалық тапсырмаларды орындау кезінде әрекеттер алгоритмін сақтау қабілеті.
- Орындау жылдамдығы мен өнімділігі.
- Әрекетті ұйымдастырудағы айқын қиындықтардың болуы.
- Графомоторлық дағдылардың елеулі бұзылу белгілері.

Екі топ сөздер мен сөз тіркестерін есте сақтау әдістемесі

Қысқаша сипаттамасы:

Аудиовербалды есте сақтау әдісі алғаш рет А.Р. Лурия тарапынан миының зақымдануы бар пациенттерді нейропсихологиялық зерттеу шеңберінде ұсынылған. Бұл әдіс ғылыми әдебиеттерде кеңінен сипатталған (Лурия, 1973; Семенович, 2002; Семаго, Семаго, 2005, 2016; Цветкова, 1998).

Мақсаты: Аудиовербалды есте сақтау көлемін және жылдамдығын, интерференцияның есте сақтауға әсерін, сөздердің ретін сақтау қабілетін зерттеу.

Бағаланатын параметрлер:

- Есте сақталатын материал көлемі.
- Толық есте сақтау үшін қажет қайталау саны.
- Ұсынылған сөздер ретін сақтау қабілеті.
- Қайта айту кезіндегі қателер (артық сөздер қосу, дыбысталуы немесе мағынасы ұқсас сөздерге ауыстыру).
- Интерференцияның қайта айтуға әсері.
- Есте сақтаудың тұрақтылығы (кешіктірілген қайта айту арқылы бағаланады).
- Фонематикалық қабылдау.

Қосымша мақсат:

Материалдың мағыналық ұйымдастырылуының есте сақтауға әсерін бағалау.

Қосымша талданады:

- Логикалық ұйымдастырылған және байланыссыз сөздерді есте сақтағанда материал көлемінің айырмашылығы.
- Сөз тіркестерін дұрыс қайта айту үшін қажет қайталау саны.
- Қайта айтудың толықтығы.
- Бір сөйлемнен екінші сөйлемге сөздерді ауыстырумен байланысты қателер.
- Дыбысталуы ұқсас сөздермен алмастыру (литералды парафазиялар) немесе мағынасы жағынан ұқсас сөздермен алмастыру (вербалды парафазиялар).

Түсті прогрессивті матрицалар (Дж. Равен)

Қысқаша сипаттамасы:

«Прогрессивті матрицалар» тесті 1936 жылы Л. Пенроуз және Дж. Равен тарапынан интеллектуалдық даму деңгейін бағалау үшін жасалған (Равен Дж., 1996). Бұл тест ағылшын интеллект зерттеу мектебінің принциптеріне негізделген, онда «g» факторының ең тиімді өлшемі — абстрактылы фигуралар арасындағы қатынастарды талдау. Әрбір тапсырма өзара байланысқан элементтерден тұратын тұтас құрылым. Тапсырмаларды орындау нәтижелері зерттелушінің тесттің түрлі бөлімдеріндегі (серияларындағы) табыстылығын бағалауға мүмкіндік береді. Бағалау нәтижелерін талдау арқылы белгілі бір интеллектуалдық операциялардың даму деңгейі анықталады.

Тапсырмалар бағытталған:

- Ерік зейінін,
- Бүтіндей қабылдауды,
- Логикалық байланыстар орнату қабілетін бағалауға.

Әдіс "прогрессивтілік" принципіне негізделген — қарапайым тапсырмалар күрделі тапсырмаларды орындауға дайындық береді. Тестілеу рәсімі тапсырмаларды кезекпен, реттілікпен орындауды талап етеді

(А, АВ, В сериялары). Бағалау балдық жүйе бойынша жүзеге асады. Өртүрлі аймақтар мен жас топтарына арналған шамамен жас нормалары бар (мысалы, ересек мектепке дейінгі жас).

Мақсаты: Танымдық қызметтің бір бөлігі ретінде перцептивті-логикалық ойлауды, күрделі схемаларды талдау және синтездеу қабілетін бағалау.

Талдау көрсеткіштері:

- Орындаудың сандық бағасы.
- Перцептивті логиканың даму деңгейі (әр серияда дұрыс орындалған тапсырмалар саны бойынша).
- Жұмысқа қабілеттілік.
- Тапсырмаларды орындау сипаты.
- Қызмет қарқыны және оның динамикасы.
- Типтік қателер.

Стандартты прогрессивті Дж. Равен матрицалары

Қысқаша сипаттамасы:

«Прогрессивті матрицалар» тесті 1936 жылы Л. Пенроуз және Дж. Равен тарапынан интеллектуалдық дамуды диагностикалау үшін әзірленді (Равен Дж., 1996). Тест фигуралар арасындағы заңдылықтарды анықтау арқылы логикалық талдау және абстрактылы ойлау қабілетін бағалауға бағытталған. Тапсырмалар логикалық ұйымдастырылған, өзара байланысқан элементтерден тұратын құрылымдар. Орындаудың табыстылығы интеллектуалдық операциялардың даму деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

Әдістеме зерттейді:

- Ерік зейінін,
- Бүтіндей қабылдауды,
- Логикалық ойлау қабілетін.

Тесттің "прогрессивтілік" принципі — қарапайым тапсырмалар күрделіге дайындық береді.

Тестілеу кезінде тапсырмалар реттілікпен (А–D сериялары) орындалады, өткізіп жіберуге болмайды.

Балдық бағалау мүмкін. Түрлі аймақтар мен жас ерекшеліктеріне байланысты нормативтік көрсеткіштері бар.

Мақсаты:

Перцептивті-логикалық ойлауды, күрделі графикалық құрылымдарды талдау және синтездеу қабілетін бағалау.

Талдау көрсеткіштері:

- Орындаудың сандық бағасы.
- Перцептивті логиканың дамуы (әр серияда дұрыс орындалған матрицалар саны бойынша).
- Жұмысқа қабілеттілік.
- Тапсырмаларды орындау ерекшеліктері.

- Орындау қарқыны және оның өзгеруі.
- Қателер сипаты.

«Коос текшелері» әдістемесі

Қысқаша сипаттама:

1920-жылдары К. Коос әзірлеген бұл әдістеме конструктивтік праксисті, кеңістіктік бағдарлануды, зейінді және элементтерді біріктіру қабілетін диагностикалауға арналған. Бастапқыда нейропсихологияда ми зақымдануын анықтау үшін қолданылған. Сонымен қатар, әдістеме зерттелушінің үзіліп қалған әрекеттерге эмоционалдық реакциясын талдау арқылы тұлғалық ерекшеліктерін зерттеу мақсатында қолданылады (Рубинштейн, 1970; Блейхер, 1996 және т.б.). Қарапайым түрде Векслер батареясы сияқты бірқатар психометриялық тесттерге енгізілген.

Мақсаты:

Кеңістіктік конструктивтік ойлауды, кеңістіктік ақпаратты талдау және синтездеу қабілетін, сондай-ақ конструктивтік праксисті дамыту деңгейін бағалау. Әдістеме кеңістіктік ұғымдарды қалыптастырудағы қиындықтарды анықтауға және зерттелушінің талап деңгейін зерттеуге мүмкіндік береді.

Бағаланатын көрсеткіштер:

- Конструктивтік ойлау тапсырмаларының қолжетімді ең жоғары күрделілік деңгейі.
- Тапсырмаларды орындаудың негізгі стратегиясы.
- Кеңістіктік талдау және синтез деңгейі.
- Өз нәтижелеріне сыни көзқарас.
- Үйрену қабілеті (ұқсас тапсырмаларға дағдыларды көшіру мүмкіндігі).
- Маман тарапынан қажет болатын көмектің сипаты мен көлемі.

Күрделі сөйлеу құрылымдарын түсіну

Қысқаша сипаттама:

Әдістеме кеңістіктік-уақыттық және себеп-салдар байланыстарын, сондай-ақ сөзжасам дағдыларын (мысалы, сын есімдердің салыстырмалы шырайын құра білу) қоса алғанда, күрделі тілдік құрылымдарды қабылдау және қолдану қабілетін бағалауға бағытталған.

Бағаланатын көрсеткіштер:

- Антонимдерді іріктеу қабілеті.
- Пассив және басқа да күрделі синтаксистік құрылымдарды түсіну және құрастыру.
- Кеңістіктік-уақыттық және себеп-салдарлық сөйлеу құрылымдарын меңгеру.

Оқиғаларды тізбесін құру

Қысқаша сипаттама:

1911 жылы А. Н. Бернштейн сипаттаған әдістеме салыстыру, сәйкестендіру және өзара байланысты деректерді бағалау қабілетін зерттеуге арналған. Сондай-ақ, әртүрлі жастағы психикалық ерекшеліктері бар балалардың ойлау қызметін зерттеуде қолданылған (Забрамная, 1995; Усанова, 1990; Блейхер, Круг, 1996).

Әдістеме баланың болып жатқан жағдайларды түсіну және болашақтағы оқиғаларды болжай білу қабілетін бағалауға мүмкіндік береді. Тапсырманы орындау үшін суреттің элементтеріндегі айырмашылықтарды анықтап, оларды оқиға логикасына сәйкес дұрыс ретпен орналастыру қажет. Бастапқыда бейнеленген оқиғалардың байланысы вербалды емес әрекеттер арқылы анықталады, содан кейін суреттердің ретін дауыстап айтып, байланысты әңгіме құрастырады. Осылайша, әдістеме ойлау ерекшеліктерін және себеп-салдарлық, кеңістіктік-уақыттық байланыстарды анықтау қабілетін зерттеуге арналған. Ортақ сюжетпен біріктірілген әртүрлі күрделілік деңгейіндегі суреттер жиынтығы қолданылады, зерттелуші сол сюжетті дұрыс қалпына келтіруі тиіс.

Мақсаты:

Баланың ойлау процестерін, логикалық байланыстарды (себеп-салдарлық және кеңістіктік-уақыттық) қалыптастыру қабілетін, сондай-ақ сөйлеу дамуының деңгейін талдау.

Бағаланатын көрсеткіштер:

- Баланың орындауға мүмкіндігі бар тапсырманың күрделілік деңгейі.
- Құрастырылған суреттер ретіндегі оқиғаның сәйкестігі, суреттер атауларының дұрыстығы.
- Әңгіменің қисындылығы мен байланыстылығы (зандылықтарды анықтау қабілеті).
- Сөйлеу дамуының деңгейі, соның ішінде құрылған сюжетке атау қою қабілеті.
- Суреттерді орналастыру кезінде кеңістіктік бағдарлану (ми жүйелерінің ұйымдасуының көрсеткіші ретінде).
- Өзін-өзі талдау және өз нәтижелеріне сыни баға беру қабілеті.

Ұғымдарды анықтау

Қысқаша сипаттама:

Сөйлеу-ойлау әрекетін зерттеуде кеңінен қолданылатын әдістеме 1960–1970 жылдардағы ойлауды зерттеуге арналған С. Я. Рубинштейн, М. Л. Кононова, В. М. Блейхер еңбектерінде сипатталған (Рубинштейн, 1970; Кононова, 1963; Блейхер, 1996; Семаго, Семаго, 2005). Маңыздылығына карамастан, қазіргі диагностикалық құралдарда сирек кездеседі.

Мақсаты:

Ұғымдық ойлау деңгейін және сөйлеу-ойлау әрекетінде талдау мен синтезге қабілеттілікті бағалау.

Бағаланатын көрсеткіштер:

- Баланың тапсырманы орындау мүмкіндігі.
- Ұғымдық талдау қабілеті.
- Ұғымды анықтау кезінде бөлінетін белгілердің ерекшеліктері.
- Түсіндіру тәсілдері (оның ішінде стандартты емес тұжырымдар мен логикалық құрылымдар).
- Орындалған жұмысқа сыни көзқарас.
- Ойлау әрекетінің сипаты.
- Қажет болатын көмектің көлемі мен түрі.
- Сөйлеу дамуының ерекшеліктері.

Ұғымдарды салыстыру

Қысқаша сипаттама

Бұл әдіс клиникалық психологияда және балалардың ойлау қабілетін зерттеуде кеңінен қолданылады. Ол С.Я. Рубинштейн, М.Л. Кононова, В.М. Блейхер еңбектерінде сипатталған (Рубинштейн, 1970; Кононова, 1963; Блейхер, 1996; Семаго, Семаго, 2005, 2016).

Тапсырманы орындау барысында бала ұғымдарды талдайды және салыстырады, олардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтайды. Әдіс аналитикалық-синтетикалық ойлаудың қалыптасқанын талап етеді, өйткені зерттелуші салыстырылатын нысандардың маңызды және маңызды емес белгілерін ажырата білуі керек.

Бұл әдіс «Ұғымды анықтау» тапсырмасына қарағанда күрделірек, себебі терең жіктеуді талап етеді. Сонымен қатар, ойлау үдерісінде бұзылыстары бар балалар үшін (мысалы, әртүрлі аспектілерге бір мезгілде көңіл аудару немесе жасырын белгілерге сүйену) бұл тапсырма арандатушы сипатта болуы мүмкін: ерекше ұғым жұптары стандартты емес талдау тәсілдерін ынталандырады.

Мақсаты

Аналитикалық-синтетикалық ойлау қабілетін, категориялық белгілерді тану деңгейін, сондай-ақ ұғымдарды жалпылау және жіктеу дәрежесін бағалау.

Бағалану көрсеткіштері

- Тапсырманың балаға қолжетімділігі.
- Ойлау әрекетінің сипаты.
- Салыстыру үшін бөлінген белгілердің ерекшеліктері.
- Талдау ерекшелігі (маңызды емес белгілерге сүйену, жасырын байланыстар).
- Ұғымдар арасындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды түсіндіру тәсілдері.
- Өзіндік жұмысына сыни көзқарасы.
- Қажетті көмек көлемі мен сипаты.
- Сөйлеу дамуының деңгейі және сөйлеу-ойлау әрекеттерінің ерекшеліктері.

Қарапайым аналогиялар

Қысқаша сипаттама

Бұл әдіс 1960–1970 жылдары кеңінен қолданылған және ойлау үдерістерінің ерекшеліктері мен вербалды-логикалық ойлаудың даму деңгейін зерттеуге бағытталған психологиялық диагностика үшін дәстүрлі тәсіл болып саналады.

Аналогияларды талдауға негізделген әдістер отандық психологияда терең тарихқа ие және С.Я. Рубинштейннің (1970) еңбектерінен бастау алады. Көп жағдайда тапсырмаларды орындау баланың мәтінді оқи білуін және түсінуін талап етеді. Тестілеуді бастамас бұрын, баланың тыңдаған ақпаратты есте сақтауында қиындықтары жоқ екеніне көз жеткізу маңызды, өйткені бұл нәтижеге әсер етуі мүмкін.

Мақсаты

Сөздер мен ұғымдар арасындағы логикалық байланыстарды орнату қабілетін бағалау.

Бағалану көрсеткіштері:

- Нұсқаулықты және тапсырма логикасын түсіну.
- Баланың қолжетімді деңгейі.
- Өзіндік жұмысына сыни көзқарасы.
- Аналогия бойынша логикалық байланыстарды табу қабілеті.
- Ұғымдар арасындағы логикалық қатынастарды анықтау стратегиясы.
- Көлемді мәтінді көру арқылы талдау қабілеті.
- Импульсивті жауап беруге бейімділігі.
- Логикалық байланыстарды таңдаудағы инерттілік.
- Үйрету кезінде қажетті көмек көлемі.

Артық затты алып тастау

Қысқаша сипаттама

Бұл әдіс 1920 жылдары әзірленген және бастапқыда ересек пациенттердің аналитикалық-синтетикалық қызметін және жалпылау қабілетін талдау үшін қолданылған.

Осы әдістемеге сәйкес зерттеу нәтижелері жалпылау, абстракциялау үдерістерінің және заттар мен құбылыстардың негізгі белгілерін анықтау қабілетінің деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

Отандық психологияда әдіс балалардың аналитикалық-синтетикалық дағдыларын диагностикалау үшін, оның ішінде дифференциалды диагностика аясында кеңінен қолданылады (Рубинштейн, 1970; Блейхер, 1996; Белопольская, 2002; Семаго, Семаго, 2016).

Басты талап — баланың өзінің таңдауын дәлелдей білуі. Сөйлеу бұзылыстары жағдайында маманға баланың ойлау логикасын түсінуге мүмкіндік беретін қысқаша жауаптар мен ишараттар қолданылуы мүмкін.

Мақсаты Жалпылау әрекеттерінің, ұғымдық ойлаудың дамуы мен объектілердің маңызды белгілерін анықтау қабілетінің деңгейін талдау.

Бағалану көрсеткіштері:

- Ұғымдық ойлау деңгейі.
- Түсіндірудің толықтығы мен негізділігі.
- Жалпылау әрекеттерін орындау ерекшеліктері.
- Ересек адамның көмегінің қажетті көлемі.

Қысқа әңгімелердегі жасырын мағынаны түсіну

Қысқаша сипаттама

Отандық психология мен педагогикада жасырын мағынаны түсінуді бағалау үшін арнайы қысқа әңгімелер кеңінен қолданылады. Олар дефектолог, психиатр, патопсихологтардың кеңес беру тәжірибесінде қолданылады. Бұл әдісті алғаш рет 1911 жылы А.Н. Бернштейн сипаттап, пациенттермен жұмыс барысында қолданған. Классикалық мысалдардың қатарында «Баранка» және «Жануарлардың дауы» атты әңгімелер бар, олар әлі күнге дейін елеулі өзгерістерсіз қолданылады.

Мазмұны біртіндеп күрделенетін осындай мәтіндердің кеңейтілген тізімін Н.Л. Белопольская (1999), Н.Я. Семаго (2005, 2016) еңбектерінен табуға болады.

Мақсаты

Әңгіменің мағынасын түсіну және бала қатынасының деңгейін бағалау.

Бағалану көрсеткіштері:

- Баланың мінез-құлқы және тапсырмаға қатынасы.
- Мәтіннің қолжетімді күрделілік деңгейі.
- Қажетті көмектің көлемі мен сипаты.
- Өзіндік жұмысына сыни көзқарасы.
- Мәтінді талдау және астарлы мағынаны түсіну қабілеті.
- Жасырын мағынаны және астарлы ойды анықтау қабілеті.
- Өзіл мен иронияны түсіну.
- Әңгіменің мазмұнын логикалық түсіндіру қабілеті.
- Түсіндірудің тілдік ресімделуі.

HAND-ТЕСТ

Қысқаша сипаттама

Hand-тест — тұлғаны зерттеуге арналған проективтік әдістеме, алғаш рет 1962 жылы Б. Брайклин, З. Пиотровский және Э. Вагнер тарапынан жарияланған.

Ресейде бұл тест Т. Н. Курбатова тарапынан 12 жастан асқан жасөспірімдерге бейімделген (Курбатова, Муляр, 1995).

Бұл әдіс интерпретациялық проективтік техникаға жатады, яғни белгілі бір жағдайға (бұл жағдайда — қолдың суретіне) талдау жасап, түсініктеме беруді талап етеді.

«Қол тесті» Роршах тесті және ТАТ сияқты классикалық әдістермен салыстырмалы және клиникалық тәжірибеде тұлғаның негізгі қажеттіліктерін, мотивтері мен ішкі қайшылықтарын анықтау үшін қолданылады.

7–11 жас аралығындағы балаларға арналған нұсқасы Н. Я. Семаго тарапынан өңделген (Семаго, Семаго, 1999, 2005, 2016), бұл нұсқада басты назар баланың айналасындағылар тарапынан болатын мүмкін агрессияны қабылдауын және тұлғаның белсенді немесе енжар позициясын анықтауға бағытталған. Сонымен қатар, баланың жалпы психикалық белсенділік деңгейі, эмоционалдық жағдайы және тұлғааралық қарым-қатынастары талданады.

Мақсаты Баланың эмоциялық-аффективтік ерекшеліктерін, айналасындағы адамдармен, соның ішінде отбасымен қарым-қатынасын, сондай-ақ тұлғалық қасиеттері мен жеке ерекшеліктерін бағалау.

Талдауға алынатын көрсеткіштер:

- Әртүрлі категориялар бойынша жауап саны.
- Категориялар арасындағы жауаптар қатынасы.
- Айналасындағылар тарапынан агрессияны қабылдау деңгейі.
- Әртүрлі категориялар бойынша жауап беру уақыты (жауаптың латенттілігі).

БАЛАНЫҢ АРАҚАТЫНАСТАРЫ ТУРАЛЫ СУБЪЕКТИВТІК БАҒАСЫН ЗЕРТТЕУ (СОМОР)

Қысқаша сипаттама

Рене Жиль тестінің негізінде жасалған бұл әдістеме Н. Я. Семаго тарапынан бейімделіп, жетілдірілді (Семаго, 1999), және бастапқыдағы Р. Жиль әдісіндегідей қатаң рөлдер шеңберіне байланбай, икемді құралға айналды (Гильяшева, Игнатьева, 1994).

Осының арқасында баланың жауаптары неғұрлым әртүрлі болып, әдістеме айқын проективтік сипат алады, бұл жеке ерекшеліктерді зерттеуді жеңілдетеді және нәтижелерді түсіндіруді қарапайым етеді. Р. Жиль әдісінен айырмашылығы, бұл нұсқаны толық емес отбасылардан шыққан балалармен, интернат, балалар үйі, әлеуметтік баспаналардағы тәрбиеленушілермен жұмыс кезінде қолдануға болады (Семаго, Семаго, 2005, 2016).

Бастапқыда әдістеме баламен жеке жұмыс істеуге арналған, сондықтан зерттеу барысында ата-аналардың, мұғалімдердің, тәрбиешілердің немесе басқа балалардың қатысуы ұсынылмайды.

Ең бастысы, әдістеме түзету жұмысынан (жеке немесе отбасылық психотерапия, топтық сабақтар және т.б.) бұрын және кейін өткізіліп, оның тиімділігін бағалау үшін қолданылады.

Мақсаты

Баланың өзі үшін маңызды ересектермен және қатарластары арасындағы қарым-қатынастарды субъективті қабылдауын, өзіне деген бағасын және әлеуметтік қатынастардағы өз орнын қалай көретінін анықтау.

Талдауға алынатын көрсеткіштер:

- Бала мен жақын, маңызды ересектер (ана, әке, екі ата-ана, бауырлар, ата-әжелер, достар, мұғалім, тәрбиеші және т.б.) арасындағы эмоциялық-

тұлғалық қатынастар, соның ішінде байланыс және мүмкін болатын қабылдамау.

- Баланың тұлғалық сипаттамалары (білімге қызығушылығы, топ ішінде көшбасшылыққа ұмтылуы, қарым-қатынас орнату тілегі, қатарластар мен ересектерден оқшаулануы, төмен өзін-өзі бағалау, жалғыз қалуға ұмтылу, әлеуметтік мінез-құлықтың нормаларына бағыну).

- Мотивациялық-ерік саласы, соның ішінде жетекші әрекет мотивтері (ойын, оқу, танымдық, бәсекелестік).

11-15 ЖАС АРАЛЫҒЫНДАҒЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІ ЗЕРТТЕУГЕ АРНАЛҒАН ӘДІСТЕМЕЛЕР ТІЗІМІНІҢ ҮЛГІСІ

ЖАСӨСПІРІМНІҢ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ЕРЕСЕКТЕРМЕН ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІГІН БАҒАЛАУ ӘДІСІ

Қысқаша аннотация:

Бұл әдіс — сұхбат пен эксперимент сияқты басқа зерттеу әдістерінің құрамына кіретін қосымша әдіс.

Бақылау әдісі сұхбат сияқты зерттеудің мәліметтерін толықтырып, нақтылайды, зерттелушінің психикалық әрекетін және тұлғалық ерекшеліктерін тәжірибелік тапсырмаларды орындау және эксперимент жүргізушімен қарым-қатынас барысында өмірлік шынайы контексте бағалауға мүмкіндік береді.

Мақсаты:

Зерттеу үдерісіндегі мінез-құлық феноменологиясын және нақты әдістемелерді орындау кезінде көрінетін ерекшеліктерін талдау.

СҰХБАТ

Қысқаша аннотация:

Сұхбат — арнайы дайындалған ауызша сұрақтар жүйесі арқылы ақпарат жинау әдісі. Бұл ең әмбебап зерттеу құралы болып табылады.

Мақсаты:

Зерттелушінің өмірлік тәжірибесінің ерекшеліктерін, сондай-ақ психикалық құбылыстары мен қасиеттерін арнайы сұрақтар жүйесі арқылы зерттеу.

ЖЕКЕ ІСТЕР МАТЕРИАЛДАРЫН ТАЛДАУ

Қысқаша аннотация:

Бұл — «күжаттық дереккөздерді» талдау әдісі. Ол заң психологиясында кеңінен қолданылады және қосымша зерттеу әдісі ретінде пайдаланылады.

Мақсаты:

Зерттелушінің әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін, өмірлік тәжірибесін, сондай-ақ оның мінез-құлқы мен өмір жағдайлары туралы объективті ақпаратты талдау.

ШУЛЬТЕ КЕСТЕЛЕРІ

Қысқаша аннотация:

Бұл әдістеме сенсомоторлық реакциялардың жылдамдығын және зейін ерекшеліктерін зерттеу үшін қолданылады.

Мақсаты:

Зейіннің жылдамдығы, шапшаңдығы және көлемін зерттеу.

КРЕПЕЛИН ӘДІСІ БОЙЫНША ЕСЕПТЕУ

Қысқаша аннотация:

Бұл әдістеме зейін ерекшеліктерін бағалауға мүмкіндік береді.

Мақсаты:

Жұмысқа қабілеттілікті (жаттыққыштық және шаршағыштық), психикалық жылдамдықты, зейін тұрақсыздығын және зейінді ауыстыра алу қабілетін зерттеу.

ЕС САҚТАУ ӘРЕКЕТІН ЗЕРТТЕУ (10 СӨЗ ӘДІСТЕМЕСІ)

Қысқаша аннотация:

Әдістеме авторы — А. Р. Лурия. Бұл — есте сақтауға арналған бір- және екі буынды 10 жиі қолданылатын сөздер жинағы.

Мақсаты:

Тікелей есту арқылы сөйлеу жадысының процесін, шаршағыштықты және зейін белсенділігін зерттеу.

ПИКТОГРАММАЛАР ӘДІСТЕМЕСІ

Қысқаша аннотация:

Бұл әдісті алғаш ұсынған — Л. С. Выготский, толық сипаттамасын А. Р. Лурия берген, ал әдістеменің дамытылған нұсқасы С. В. Лонгиноваға тиесілі. Классикалық пиктограмма әдістемесі патопсихологияда, клиникалық психологияда және әскери немесе сот-психиатриялық сараптама кезінде қолданылады.

Мақсаты:

Жанама есте сақтау процесін, ойлау ерекшеліктерін (ассоциациялар сипатын) зерттеу.

ҚЫСҚА ӘНГІМЕНІ ЕСТЕ САҚТАУ

Қысқаша сипаттама:

Бұл әдістеме есте сақтау және ойлау процестерінің ерекшеліктерін талдауға арналған. Көбінесе, тәрбиелік мәні бар әңгімелер мен мысалдар пайдаланылады.

Мақсаты:

Мәтінді түсіну және есте сақтау, сондай-ақ зерттелушінің ауызша және/немесе жазбаша сөйлеу ерекшеліктерін бағалау.

АРТЫҚ ПӘНДІ ТАБУ («4-ШІ АРТЫҚ») ӘДІСТЕМЕСІ

Қысқаша сипаттама:

Бұл әдіс аналитикалық-синтетикалық ойлау мен жалпылау қабілетін зерттеуге арналған. 4 сурет бейнеленген карточкалар жинағынан мағынасы жағынан артық элементті табу қажет.

Мақсаты:

Жалпылау деңгейін, абстракциялау қабілетін, нысандар мен құбылыстардың маңызды белгілерін анықтай алу дағдыларын бағалау.

РАВЕННИҢ СТАНДАРТТЫ ПРОГРЕССИВТІ МАТРИЦАЛАРЫ

Қысқаша сипаттама:

Әдістеме 60 қара-ақ матрицадан тұрады, қиындық деңгейі бойынша 5 серияға бөлінген. Қажет жағдайда С және D сериялары пайдаланылады. Бағалау балдық жүйемен жүзеге асырылады.

Зерттелушінің міндеті — негізгі бейнені толықтыратын жетіспейтін бөлікті табу, бұл құрылымды талдауды және нұсқаларды салыстыруды қажет етеді.

Мақсаты: Зияткерлік даму деңгейін зерттеу.

ПӘНДЕРДІ САРАЛАУ (9 ЖАСТАН БАСТАП, ЕРЕСЕК НҰСҚА)

Қысқаша сипаттама:

Бұл әдісті алғаш ұсынған К. Гольдштейн, кейін оны Л. С. Выготский мен Б. В. Зейгарник өңдеген. 70 түрлі заттар мен тірі организмдердің суреттері бар карточкалардан тұрады.

Мақсаты: Жалпылау және абстракциялау процестерін, ойлаудың реттілігін, сыншылдық пен ойлану дәрежесін, есте сақтау ерекшеліктерін, зейін тұрақтылығын және табыс пен сәтсіздікке эмоционалдық реакцияларын зерттеу.

ҰҒЫМДАРДЫ САЛЫСТЫРУ

Қысқаша сипаттама:

Әдістеме ойлау ерекшеліктерін, әсіресе талдау және синтез үдерістерін зерттеуге бағытталған.

Мақсаты: Зерттелушінің аналитикалық-синтетикалық ойлау қабілетін бағалау.

МӘТЕЛДЕРДІҢ МАҒЫНАСЫН ТҮСІНДІРУ

Қысқаша сипаттама:

Ойлау ерекшеліктерін зерттеуге арналған әдістеме. Зерттелушіге мақал-мәтелдер мен метафоралар ұсынылады, олардың астарлы мағынасын түсіндіруі керек.

Мақсаты: Метафорлық мағынаны түсіну, негізгі ойды бөліп көрсету, ойлау қисындылығы мен мақсаттылығын бағалау.

СУРЕТТЕРДІҢ ТІЗБЕКТІЛІГІ

Қысқаша сипаттама

Әдістеме А. Н. Бернштейн (1911) ұсынған. Бұл әдіс әртүрлі элементтері бар суреттер жинағын пайдалануға негізделген, зерттелуші оларды логикалық ретпен орналастыруы керек.

Мақсаты Ойлау үдерістерін, себеп-салдарлық және кеңістіктік-уақыттық байланыстарды орнату қабілетін, сондай-ақ сөйлеу дамуының деңгейін бағалау.

ҚАРАПАЙЫМ АНАЛОГИЯЛАР

Қысқаша сипаттама

Бұл әдіс ұғымдар арасындағы логикалық байланыстардың сипатын анықтауға бағытталған. Зерттелушіге мәтін түрінде берілген логикалық тапсырмалар ұсынылады.

Мақсаты Ұғымдар арасындағы логикалық байланыстар мен сәйкестіктерді талдау.

"ҚҰНДЫЛЫҚТАР ШКАЛАСЫ" ӘДІСТЕМЕСІ

Қысқаша сипаттама

Материал 25 карточкадан тұрады, олардың әрқайсысында белгілі бір құндылық ұғымдарын білдіретін сөздер жазылған.

Мақсаты Құндылық-мағыналық саланы зерттеу.

РАТ – СУРЕТТІК АППЕРЦЕПТИВТІК ТЕСТ

Қысқаша сипаттама

Әдістеме Л. Н. Собчик әзірлеген және Г. Мюррейдің Тақырыптық Апперцептивтік Тестінің ықшамдалған модификациясы болып табылады. Ол жасөспірімдердің жеке мәселелерін зерттеуге арналған. Стимулдық материал 8 контурлық суреттен тұрады, оларда 2-3 фигура бейнеленген. Бұл фигуралардың позалары, қимылдары мен орналасуы шиеленісті жағдайлар мен күрделі тұлғааралық қатынастарды көрсетеді. Кейіпкерлердің жынысы, жасы және әлеуметтік мәртебесі анықталмаған, бұл зерттелушінің жеке тәжірибесін проекциялауына мүмкіндік береді.

Мақсаты Тұлғаның тереңде жатқан кешендерін, ішкі қақтығыстарын және шиеленісті тұлғааралық қатынастарды анықтау.

РОЗЕНЦВЕЙГТІҢ ФРУСТРАЦИЯЛЫҚ РЕАКЦИЯЛАР ТЕСТІ

Қысқаша сипаттама

Бұл әдіс адамның сәтсіздіктерге реакциясын және мақсаттарына жетуге немесе қажеттіліктерін қанағаттандыруға кедергі келтіретін жағдайлардан шығу жолдарын зерттеуге бағытталған.

Стимулдық материал бірнеше адамның аяқталмаған диалогын бейнелейтін контурлық суреттерден тұрады.

Мақсаты Әртүрлі жағдайларда фрустрациялық реакцияларды талдау, қиындықтарды еңсеру стратегияларын және кедергілермен күресу тәсілдерін зерттеу.

ТҮС ТАҢДАУ АРҚЫЛЫ ҚАТЫНАСТАРДЫ ЗЕРТТЕУ (ТҚЗ)

Қысқаша сипаттама

Әдістеме А. М. Эткинд әзірлеген және адамның эмоционалдық қарым-қатынастарын зерттеуге арналған, оның ішінде саналы және жартылай саналы құрамдастарын қамтиды.

Теориялық негізі: В. Н. Мясищевтің қарым-қатынас концепциясы, Б. Г. Ананьевтің психикалық құрылымдар туралы идеялары және А. Н. Леонтьевтің тұлғаның мағыналық бейнелері туралы тұжырымдары. Әдістеме түсті ассоциациялық экспериментке негізделген. Адамның маңызды адамдар мен жағдайларды бейсаналы түрде қабылдау ерекшеліктері оның түстерді таңдауында көрініс табады. Тестілеу үшін М. Люшердің сегіз түсті тестінің палитрасы және зерттелуші үшін маңызды ұғымдар тізімі қолданылады.

Мақсаты

Адамның әртүрлі маңызды өмір салаларына эмоционалдық көзқарасын және тұлғаның мағыналық құрылымдарын зерттеу.

ДЕМБО-РУБИНШТЕЙННІҢ "ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ" ӘДІСТЕМЕСІ

Қысқаша сипаттама

Әдістеме С. Я. Рубинштейн ұсынған және адамның өзін-өзі бағалауын зерттеуге арналған. Зерттелуші өзі үшін маңызды шкалалар бойынша өз жағдайын бағалай алады.

Мақсаты: Өзін-өзі бағалау деңгейін және оның шынайылығын диагностикалау.

СУРЕТТІК ТЕСТЕР

Қысқаша сипаттама

Суреттік тесттер проективті зерттеу әдістеріне жатады. Зерттелушіге келесі тақырыптардың біріне сурет салу ұсынылады: "Еркін сурет", "Адам бейнесі", "Автопортрет", "Менің отбасым".

Мақсаты

Жеке психологиялық ерекшеліктерді және эмоционалды-маңызды қарым-қатынастарды зерттеу.

HAND-ТЕСТ (ҚОЛ ТЕСТІ)

Қысқаша сипаттама

Аталған тест алғаш рет 1962 жылы Б. Брайклин, З. Пиотровский және Э. Вагнер тарапынан жарияланған.

Біздің елімізде бұл тест 12 жастан бастап жасөспірімдерге арналып Т. Н. Курбатова тарапынан бейімделген (Курбатова, Муляр, 1995).

Аталған проективті әдіс интерпретациялық проективті әдістемелер қатарына жатады, яғни белгілі бір оқиғаны немесе жағдайды (бұл жағдайда — қол бейнесін) түсіндіру, интерпретациялау қажет етіледі. «Қол тесті» Роршах және ТАТ тесттерімен бір деңгейде қарастырылады. Ол тұлғаның маңызды қажеттіліктерін, уәждерін (мотивтерін), ішкі жанжалдарын анықтау үшін қолданылатын дәстүрлі клиникалық құрал ретінде пайдаланылуы мүмкін.

7 мен 11 жас аралығындағы балаларға арналған нұсқасы Н. Я. Семаго тарапынан модификацияланған (Семаго, 1999, 2005, 2016). Бұл жағдайда басты параметр ретінде — қоршаған орта тарапынан күтілетін агрессияның бар-жоғын, баланың белсенді немесе енжар тұлғалық ұстанымын анықтау алынады.

Сонымен қатар, психикалық белсенділіктің жалпы деңгейін анықтау, эмоционалдық сала мен баланың тұлғааралық қатынастарын талдау да осы әдістемемен тығыз байланысты.

Мақсаты: Баланың аффективті-эмоционалдық саласының ерекшеліктерін, оның қоршаған ортамен, ең алдымен, отбасындағы адамдармен қарым-қатынасын бағалау. Баланың тұлғалық қасиеттері мен темпераменттік ерекшеліктерін бағалау.

Бағаланатын көрсеткіштер:

- Әр санат бойынша жауаптар саны;
- Санаттар арасындағы жауаптардың арақатынасы;
- Қоршағандар тарапынан күтілетін агрессияның болуы;
- Жекелеген санаттар бойынша жауаптың латенттік уақыты (жауап беруге кеткен кідіріс уақыты).

11–15 жас аралығындағы жасөспірімдерді (кәмелетке толмағандарды) зерттеуге арналған әдістемелердің үлгілік тізімі.

Кәмелетке толмағандардың мінез-құлқын және ересектермен өзара әрекеттесуін бақылау әдісі

Қысқаша сипаттама

Бұл әдіс әңгіме мен эксперимент сияқты басқа зерттеулерді толықтыратын қосымша әдіс ретінде қолданылады. Ол тапсырмаларды орындау және зерттеушімен өзара әрекеттесу барысында жасөспірімнің психикалық қызметін және жеке тұлғалық ерекшеліктерін егжей-тегжейлі зерттеуге мүмкіндік береді.

Мақсаты

Зерттеу барысында сыналушының мінез-құлқының ерекшеліктерін, оның әртүрлі әдістемелерге реакциясын талдау.

Әңгімелесу әдісі

Қысқаша сипаттама

Жасөспірімнің субъективті тәжірибесі туралы ақпарат алуға бағытталған мақсатты ауызша сұхбат. Бұл — ең әмбебап зерттеу әдістерінің бірі.

Мақсаты Арнайы іріктелген сұрақтар арқылы психикалық үдерістер мен жеке тұлғалық сипаттамаларды зерттеу.

Жеке іс материалдарын талдау

Қысқаша сипаттама

Құжаттық көздермен жұмыс істеу әдісі, ол заң психологиясында кеңінен қолданылады. Қосымша зерттеу тәсілі болып табылады.

Мақсаты. Жасөспірімнің әлеуметтік-психологиялық сипаттамаларын, өмірлік тәжірибесін бағалау, сондай-ақ оның мінез-құлқы мен өмір сүру жағдайлары туралы объективті деректерді зерттеу.

Аутизм спектрінің бұзылыстары (АСБ) бар балалар қабылдау, қарым-қатынас, мінез-құлық және әлеуметтік өзара әрекеттестік салаларында өзіндік ерекшеліктерімен сипатталады. Бұл ерекшеліктер олардың білім беру ортасына бейімделуіне айтарлықтай әсер етуі мүмкін, сондықтан мұндай балаларға жекелей көзқарас, жүйелі қолдау және арнайы ұйымдастырылған сүйемелдеу қажет.

АСБ бар баланы мектеп өміріне тиімді қосу оның жеке қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін алдын ала терең түсінусіз мүмкін емес. Осыған байланысты кешенді диагностика маңызды кезең болып табылады. Ол баланы оқыту мен дамытуға қолайлы жағдайлар мен сүйемелдеу жолын анықтауға мүмкіндік береді.

Төменде жалпы білім беретін мектептердің педагогтеріне ақпарат ретінде АСБ диагностикасында әлемдік кеңістікте «алтын стандарт» ретінде танылған әдістемелер ұсынылған. Бұл – стандартталған өнімдер, оларды қолдану үшін арнайы біліктілік пен сол әдістемелер бойынша оқытудан өту талап етіледі. Осы себепті олар тек танысу мақсатында ұсынылады.

РАС бар балаларды сүйемелдеу маршрутын әзірлеу кезіндегі кешенді диагностика

Диагностиканың мақсаты: ата-ананың өтініші бойынша және ғылыми зерттеулер үшін 7–8 жастағы балалардың әлеуметтік өзара әрекеттестік пен коммуникация дағдыларының даму деңгейін бағалау.

Саласы: әлеуметтік өзара әрекеттестік, коммуникация.

ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition) –

Аутизмді диагностикалық бақылау кестесі. Екінші басылым.

Авторлық құқық иесі: © 2012, Western Psychological Services, АҚШ

Авторлары: Кэтрин Лорд (Ph.D.), Майкл Раттер (M.D., FRS), Памела Дилавор (Ph.D.), Сьюзан Ризи (Ph.D.), Кэтрин Готэм (Ph.D.), Сомер Бишоп (Ph.D.)

ADOS-2 диагностикалық әдістемесі – аутизм спектрі бұзылыстарын тесттік диагностикалаудағы халықаралық «алтын стандарт» болып табылады. Қазіргі уақытта бұл әдістеме бүкіл әлемде қолданылып, аутизмді диагностикалаудың ең сенімді құралы ретінде танылады.

ADOS-2 – бұл әлеуметтік өзара әрекеттестік пен коммуникацияны, ойынды, мінез-құлық пен іс-әрекет ерекшеліктерін бағалауға арналған стандартталған құрал. Әдістеме бес модульден тұрады, олардың әрқайсысы баланың немесе жасөспірімнің жасына және сөйлеу дамуы деңгейіне байланысты таңдалады.

Мақсатты топ. Балалар жасы, 12 айдан бастап (Т модулі), жасөспірімдер және ересектер.

Қолдану технологиясы. Әрбір тексерілушіге тек бір ғана модуль қолданылады, ол баланың жасы мен экспрессивті сөйлеуінің даму деңгейіне сәйкес таңдалады:

- **Т модулі** – жасы 30 айға дейінгі бөбектерге арналған. Бұл модуль аутизм спектрі бұзылыстарының даму қаупін анықтауға мүмкіндік береді.
- **1-модуль** – фразалық сөйлеуді қолданбайтын балаларға арналған.
- **2-модуль** – фразалық сөйлеуді қолданатын, бірақ әлі еркін сөйлемейтін балаларға арналған.
- **3-модуль** – еркін сөйлейтін балаларға арналған.
- **4-модуль** – еркін сөйлейтін жасөспірімдер мен ересектерге арналған.

Шектеу: сөйлеуді қолданбайтын жасөспірімдер мен ересектерге қолдануға болмайды.

ADOS-2 әдістемесі: Аутистік спектр бұзылыстары бар балалардың әлеуметтік өзара әрекеттестік деңгейін диагностикалау

Жоғарыда аталған әрбір модульде аутистік спектр бұзылыстарын әртүрлі жас кезеңінде және даму деңгейінде диагностикалау үшін маңызды болып табылатын мінез-құлық формаларын бақылауға мүмкіндік беретін стандартталған әрекет түрлері (тапсырмалар) қарастырылған. Әрбір модуль бойынша тексеру шамамен **40–60 минутқа** созылады.

(Мұндағы "еркін сөйлеу" ұғымына – сөйлемдердің әртүрлі түрлерін қолдану, басқа уақыт пен жерде болған оқиға туралы әңгімелеу қабілеті, логикалық байланыстырушы элементтерді қолдану жатады.)

ADOS-2 әдістемесі – баланы неғұрлым табиғи тілдік немесе ойындық қарым-қатынас жағдайына тартатын тапсырмалар жиынтығы. Бұл тапсырмалар барысында маман баланың сөйлеу ерекшеліктерін, вербалды емес қарым-қатынас формаларын, әлеуметтік өзара әрекеттестік деңгейін, ойын мінез-құлқын, қиялын, сонымен қатар ерекше сенсорлық қызығушылықтарды, моторлық стереотиптерді, ерекше әуестенулер мен өзге де қажетсіз мінез-құлық формаларын мұқият бақылап, белгілеп отырады.

Диагностика шамамен **40-60 минут** ішінде өткізіледі. Байқалған ерекшеліктер **0, 1, 2, 3 немесе 4** деген шифрлармен бағаланады – бұл бұзылыстың әрбір кодталған тармақта қаншалықты айқын байқалғанын көрсетеді.

ADOS-2 үш деңгейге бөледі:

1. белгілері байқалмайтын немесе болмашы,
2. төменнен орташа деңгейге дейін,
3. орташа мен жоғары деңгей аралығындағы бұзылыстар.

Баланың мінез-құлқын бақылау нәтижелері **ADOS-2 модульдері бойынша арнайы хаттамаларда (протоколдарда)** тіркеледі. Әрбір бала үшін төмендегі **бес категория бойынша** мінез-құлық формаларына сүйене отырып қорытынды жасалады:

А) Сөйлеу және қарым-қатынас: сөйлеу деңгейі, эхолалия, стереотиптік сөздер, ым-ишараны қолдану, өзара әрекеттестік жиілігі және т.б.

В) Әлеуметтік өзара әрекеттестік: мимика мен көзқарастың сапасы мен сәйкес келуі, есімге жауап беру, қарым-қатынастан қуаныш алу, заттарды көрсету, бірлескен назарды бастау мен оған жауап беру, әлеуметтік бастамалардың саны мен сапасы, жалпы байланыс сапасы және т.б.

С) Ойын: заттармен функционалды ойын, қиял және шығармашылық.

Д) Стереотиптік мінез-құлық және шектелген қызығушылықтар: ерекше сенсорлық қызығушылықтар, қол мен саусақтардың қайталанатын қозғалыстары, өз-өзіне зақым келтіру, ерекше қайталанатын қызығушылықтар және т.б.

Е) Басқа аномальды мінез-құлық формалары: жоғары қозғыштық, жағымсыз мінез-құлықтың көріністері, мазасыздық.

Интервью мен диагностикалық қорытынды **медициналық-психологиялық-педагогикалық консилиумда** қаралады. Осы консилиумның шешімі негізінде **әрбір балаға жеке реабилитациялық бағдарлама** жасалады.

Мамандар есте сақтау керек маңызды жайт – **ADOS-2 әдістемесін басқа диагностикалық әдістерден оқшау қолдануға болмайды.** Бұл әдіс тек клиникалық диагноз қою үшін жеткіліксіз.

- ADOS-2 тек қазіргі уақытта байқалып отырған жағдайды сипаттай алады.

- Бұл тест баланың қарым-қатынас, әлеуметтік әрекеттестік және ойын дағдыларын бағалауға арналған.

- ADOS-2 мәні – баланың мінез-құлқын бірінен соң бірі ұсынылатын ойындарда, тапсырмаларда және әңгімеде бақылау арқылы бағалау.

- Тиісінше, әр модульде ұсынылатын ойындардың күрделілік деңгейі және сөйлеу тапсырмаларының бар-жоғы әртүрлі болады.

- Әр модуль – арнайы ойыншықтар көмегімен маман ұйымдастыратын ойындық жағдайлар жиынтығы.

- Бұл ойындық жағдайларда баладан белгілі бір әлеуметтік әрекеттестік күтіледі.

- Баланың мінез-құлқы (мимика, дауыс шығару, сөздер, өтініштер және т.б.) мұқият тіркеліп, сандық бағалауға түседі.

- Бала өзіне ыңғайлы, еркін ойын және қарым-қатынас атмосферасында болады. Ол ешнәрсені «орындауға міндетті» емес – жай ғана өзіне тән әрекеттерді көрсетеді. Алайда, бала үшін мұндай еркіндік болғанымен, оның барлық ықтимал әрекет формалары әдістеме аясында ескерілген және бағалау критерийлеріне сәйкес келетін балдық жүйемен белгіленеді.

• Маман әдістеме бойынша қатаң түрде регламенттелген іс-әрекеттерді жүзеге асырады – ешбір сөз не қимыл кездейсоқ болмайды.

Баланың мінез-құлқы туралы мәліметтер ADOS-2 модульдік хаттамаларында тіркеледі. Төменде РАС диагнозы қойылған баланың әлеуметтік өзара әрекеттестік деңгейін диагностикалауға арналған хаттама үлгісі ұсынылады.

РАС бар баланың әлеуметтік өзара әрекеттесу деңгейін диагностикалау хаттамасы

Баланың аты-жөні

Жасы

Күні

	Өзара әрекеттесу түрлері / Бағалау критерийлері	Белгінің болмауы	Елеусіз деңгей	Төмен деңгей	Орташа деңгей	Жоғары деңгей
		0	1	2	3	4
А	Адамға бағытталған бет әлпетінің және көзбен байланысының сапасы мен сәйкестігі					
	1) 2)					
Б	Есіміне әсері					
	1) 2)					
В	Қарым-қатынас кезінде эмпатия көрсету					
	1) 2)					
Г	Заттарды көрсету					
	1) 2)					
Д	Бала тарапынан ортақ зейінді бастауға бағытталған талпыныстар саны					
	1) 2)					
Е	Әлеуметтік бастамалардың саны					
	1) 2)					
Ж	Жалпы қарым-қатынас сапасы					

	1)					
	2)					
3	Өзара қарым-қатынас жиілігі					
	1)					
	2)					

Аутизм спектрі бұзылыстары (АСБ) бар балалардың даму салаларын зерттеуге бағытталған сандық диагностикалық әдістеме жобасын құрастыру – жүйелі тәсілді және осы топтағы балалардың ерекше қажеттіліктерін ескеруді талап ететін күрделі үдеріс болуы мүмкін. Мұндай жобаны әзірлеу кезінде келесі қадамдарды орындауға болады:

1. **Мақсатты анықтау:** АСБ бар балалардың қай даму салаларын зерттегіңіз келетінін нақты белгілеңіз. Мысалы, бұл әлеуметтік өзара әрекеттесу, коммуникация, мінез-құлық, танымдық дағдылар және т.б. болуы мүмкін.
2. **Әдебиеттерге шолу жасау:** Аутизм спектрі бұзылыстарын диагностикалауға және тиісті даму салаларын зерттеуге қатысты ғылыми әдебиеттерге шолу жасаңыз. Қолданыстағы әдістемелермен танысыңыз, олардың артықшылықтары мен кемшіліктерін зерттеңіз. Бұл өз әдістемеңізді әзірлеу кезінде ескерілуі тиіс негізгі аспектілерді айқындауға көмектеседі.
3. **Көрсеткіштерді анықтау:** Сіздің әдістеме құрамыңызға кіретін нақты көрсеткіштер мен факторларды анықтаңыз. Мысалы, әлеуметтік өзара әрекеттесу үшін бұл эмоцияларды тану қабілеті, басқа балалармен қарым-қатынас, эмпатия және т.б. болуы мүмкін. Қандай нақты көрсеткіштерді өлшейтініңізді және қандай құралдармен жүзеге асыратыныңызды анықтаңыз.
4. **Құралдарды әзірлеу:** Деректер жинау үшін нақты құралдар мен әдістерді құрастырыңыз. Бұл стандартталған сауалнамалар, бақылаулар, тесттер немесе басқа да мамандандырылған құралдар болуы мүмкін. Құралдардың сенімділігі мен валидтілігі дәлелденгеніне көз жеткізіңіз.
5. **Зерттеу жүргізу:** зерттеуге қатысатын АСБ бар балалардың нысаналы тобын анықтаңыз. Зерттеу хаттамасын жасап, бағалау мен деректерді жинау рәсімдерін айқындаңыз. Зерттеу барысында этикалық нормаларды сақтауды қамтамасыз етіңіз [56, 57, 58, 59, 60].

Ойлау әрекетін бағалау – психодиагностикалық зерттеудің маңызды бөлігі, өйткені ол адамның зияткерлік дамуының деңгейі мен ерекшеліктері туралы құнды ақпарат алуға мүмкіндік береді. Ойлауды зерттеуге арналған түрлі әдістердің ішінде «Артық затты алып таста» әдістемесінің (басқаша атауы – «Төртіншісі артық») маңызы зор. Бұл әдіс балалар мен ересектердің ойлау ерекшеліктерін, атап айтқанда – визуалды материалды жалпылау қабілеті мен осы үдерістің қалыптасу деңгейін талдау үшін кеңінен

қолданылады. Әдістеме диагностикалық тәжірибеде ыңғайлы, сенімді және валидті құрал ретінде өзін жақсы жағынан көрсетті, әрі қолдануға бейімделген.

Міндетті түрде, төменде Белопольская әдістемесінің сипаттамасы мен мақсаты сапалы әрі сөзбе-сөз қазақ тіліне аударылды:

Белопольская әдістемесі

Әдістеменің сипаттамасы. Мақсаты және қолдану саласы.

«Заттарды алып тастау» әдістемесі адамның ойлау ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған. Бұл әдістеме бала немесе ересек адам үшін қолжетімді жинақтау деңгейін анықтауға, сондай-ақ оларда талдау, салыстыру және синтез үдерістерінің қалай жүретініне баға беруге мүмкіндік береді. Бұл үдерістер нәтижесінде ұсынылған төрт заттың ішінен тек үшеуін ғана қамтитын категория құрылады.

Стимул-заттардың көрнекі түрде ұсынылуы, сондай-ақ жауапты сөзбен немесе қозғалыс арқылы «артық», «басқаларға сәйкес келмейтін» затты көрсету формасында беру мүмкіндігі тек нақты ассоциациялық байланыстарды пайдалануға итермелейді. Ал дұрыс шешім, әдетте, көрнекі бейнеден алшақтап, заттар тобын атаудың сөздік, неғұрлым абстрактілі деңгейіне өтуді талап етеді. Тапсырмалардың күрделілік дәрежесін түрлендіру арқылы ең жеңіл тапсырмалар синкреттік, көрнекі-әрекеттік жинақтау деңгейінде шешілуі мүмкін болса, күрделірек тапсырмалар тұрмыстық, күнделікті ұғымдар деңгейіне көтерілуі керек, ал ең күрделі тапсырмалар – ғылыми ұғымдар деңгейінде жинақтауды қажет етуі мүмкін.

Заттарды алып тастау тапсырмасын шешуде қолданылатын жинақтау деңгейін бағалауға тек сыналушының берген жауабы ғана емес, сонымен қатар осы жауапқа берілген егжей-тегжейлі сөздік түсіндірме де көмектеседі. Бұл түсіндірмені эксперимент жүргізуші міндетті түрде талап етеді.

Біздің дайындаған «Заттарды алып тастау» әдістемесінің нұсқасы үш жастан бастап жасөспірімдік жасқа дейінгі балалардың, ақыл-ой кемістігі бар балалардың, сондай-ақ сау және психикалық аурулары бар ересектердің ойлау ерекшеліктерін зерттеуге арналған.

«Заттарды алып тастау» әдістемесінің құндылығы – оның көмегімен жинақтау үдерісінің жасқа байланысты мүмкіндіктерін ғана емес, сонымен бірге оның сапалық патологиялық ерекшеліктерін – жинақтау деңгейінің төмендеуі мен бұрмалануын анықтауға болады. Жинақтау деңгейінің төмендеуі түрлі дәрежедегі ақыл-ой бұзылыстарының немесе деменцияның бар екенін білдіреді. Белгілі бір сыналушыда жинақтау үдерісінің ерекшеліктерін талдау арқылы «әртүрлі бағытта ойлау» секілді диагностикалық маңызы жоғары ойлау бұзылуы туралы мәлімет алуға болады.

Белопольская нұсқасындағы «Заттарды алып тастау» әдістемесінің тапсырма-карточкаларының нұсқалары ойлау үдерісінің сапалық ерекшеліктерінің көрінісін күшейту үшін арнайы құрастырылған. Мысалы, кейбір тапсырмаларда жағдайға байланысты және нақты жинақтау мүмкіндігі туындайды, басқаларында – латентті және стандартты емес белгілер бойынша жинақтау, үшіншілерінде – екі дұрыс шешім нұсқасы болуы мүмкін. Айта кету

керек, әдістеменің бастапқы нұсқасында да осы қағидат қолданылған, бірақ ол жүйелі түрде жүзеге асырылмаған.

«Заттарды алып тастау» әдістемесі сенсорлық бұзылыстары бар балаларды (саңыраулық, соқырлық) зерттеу кезінде де қолданылуы мүмкін, бірақ ол үшін әдістеменің бейімделген нұсқалары қажет. Бұл әдістемені қимыл-қозғалыс бұзылыстары (қолдың парезі) және жалған бульбарлық дизартриясы бар балаларға қолдану қиын, себебі бала суреттегі бейнені көрсете де, атай да алмайды. Алайда әдістеме сөйлеу бұзылыстары бар балалар мен ересектерге толықтай жарамды, өйткені сыналушы жинақтауды көрнекі-әрекеттік формада білдіре алады, ал мысалы, қатты кекештенетін адамдар заттардың және жинақтаушы категориялардың атауын қағазға жаза алады.

Стимулдық материалдың сипаттамасы

Ұсынылған жиын 28 тапсырма-карточкадан тұрады. Әр карточкада 4 зат бейнеленген, олардың үшеуі ортақ белгіге ие және сондықтан біріктірілуі мүмкін, ал бір затта (шығарып тасталуға тиіс) бұл белгі жоқ. Тапсырмалар әртүрлі күрделілік деңгейіне ие.

Барлық тапсырмалар 7 топқа бөлінген. Әр топта төрт карточка-тапсырмадан бар. Әр топқа кіретін тапсырмаларды дұрыс шешім табу үдерісінің белгілі бір сапалық ерекшелігі біріктіреді. Тапсырмалардың күрделілігі I топтан VI топқа қарай біртіндеп артады. VII топтың тапсырмалары материалдан тұрады, ол жинақтау үдерісінің бұзылуын тудыруы мүмкін. Бұл тапсырмаларды, жинақтау үдерісінің нақты болуы, инерттілігі немесе бұрмалануы туралы жорамалдарды қосымша тексеру қажет болған жағдайда қолдану ұсынылады. Әр топтың ішінде де тапсырмалар жеңілінен күрделісіне қарай орналастырылған. Ыңғайлы болу үшін карточка-тапсырмалардың артқы бетінде топтың нөмірі (рим цифрымен) және топ ішіндегі тапсырма нөмірі (араб цифрымен) көрсетілген. Мысалы, IV-2 деген белгі бұл карточка-тапсырманың төртінші топқа тиесілі екенін және сол топ ішінде екінші орында тұрғанын білдіреді.

Әрине, карточка-тапсырмаларды күрделілік деңгейіне қарай жіктеу дені сау адамдардың орташа көрсеткіштеріне негізделген, ал бұл тәртіп әртүрлі сыналушыларда аздап өзгеруі мүмкін. Өйткені бір тапсырма бір сыналушы үшін жеңіл, ал екіншісі үшін қиын болуы ықтимал. Бұл, мысалы, стимулдық материалдың таныстығына, сыналушылардың өмірлік тәжірибесінің ерекшеліктеріне немесе олардың ойлау үдерісіндегі патологиялық ерекшеліктерге байланысты болуы мүмкін.

Маңызды атап өтерлік жайт: бұл жиынға кіретін әр карточка-тапсырманың (кейбір екі дұрыс шешімі бар жағдайлардан басқа) бір дұрыс жауабы бар. Шешімнің сапасы мынаған байланысты артады: ол тек артық затты жай ғана таңдаумен шектеле ме, әлде осы таңдауды үш заттың кездейсоқ ортақ белгілерімен, олардың функционалдық немесе маңызды қасиеттерімен түсіндіру жүзеге аса ма, сондай-ақ таңдау үшін тиісті вербалды категория қолданылды ма.

Барлық 28 тапсырманың сипаттамасы төменде берілген

I топ. «Жай жинақтаулар»

I-1 — үш гүл және мысық

I-2 — үш ағаш және гүл

I-3 — үш ойыншық және алма

I-4 — үш бала және қуыршақ

II топ. «Стандартты жинақтаулар»

II-1 — ыдыс-аяқ және үстел

II-2 — жемістер және ірімшік

II-3 — жануарлар және құс

II-4 — көлік және жылқы

III топ. «Дифференцияланған жинақтаулар»

III-1 — қысқы киімдер және купальник

III-2 — сырт киімдер және майка

III-3 — ұйықтауға арналған жиһаздар және үстел

III-4 — әйел аяқ киімі және ер адамның аяқ киімі

IV топ. «Мазмұны мен атауы жағынан күрделірек жинақтаулар»

IV-1 — кондитерлік өнімдер және алма

IV-2 — сүт өнімдері және нан

IV-3 — сусындар және балмұздақ

IV-4 — ішекті музыкалық аспаптар және қоңырау-шыңылдық

V топ. «Толық түсіндірмелі жинақтауларды талап ететін тапсырмалар»

V-1 — тігінге арналған құралдар және көзілдірік

V-2 — ішіне бірдеңе салуға болатын заттар және қолшатыр

V-3 — электр қуатына қатысы бар заттар және ара

V-4 — сәбиге арналған заттар және балға

VI топ. «Екі шешімі бар тапсырмалар»

VI-1 — тауық, үйрек, балапан және жұмыртқа (Бірінші шешім — үй құстары және жұмыртқа; екінші шешім — артық — үйрек, себебі жұмыртқадан балапан шығып, ол тауыққа айналады)

VI-2 — кеме, ұшақ, тікұшақ және зымыран (Бірінші шешім — көлік құралдары және артық — зымыран; екінші шешім — кеме жүзіп жүреді, қалғандары ұшады)

VI-3 — ұстара жүзі, пышақ, қайшы және балға (Бірінші шешім — кесетін құралдар және артық — балға; екінші шешім — жұмыс құралдары және артық — ұстара жүзі)

VI-4 — шаңғы, коньки, самокат және шана (Бірінші шешім — қыста тебетін құралдар және артық — самокат; екінші шешім — тұрып тебетін құралдар және артық — шана)

VII топ. «Провокациялық тапсырмалар»

VII-1 — сары лимон, алмұрт және бұрыш және көк жүзім (Жемістер және бұрыш, түсі бойынша адастыратын провокация)

VII-2 — бұтақтарда ілініп тұрған бір шабдалы, бір алмұрт, бір қарағай бүршігі және екі қара өрік (Жемістер және бүршік, сандық провокация)

VII-3 — қарбыз, тостаған, пышақ және тәрелке (Ыдыс-аяқ және қарбыз, жағдайлық шешімге итермелейтін провокация)

VII-4 — аяқ-қолдар: жануардың аяғы, құстың аяғы, адамның аяғы және құлақ (Аяқ-қолдар және құлақ, адам мен жануардың дене бөліктерін біріктіруге кедергі болатын қорқынышты қоздырады).

Зерттеу жүргізу техникасы

«Артық затты алып тастау» әдістемесі тек жеке тексеру кезінде қолданылады. Зерттелуші туралы мәліметтер (тексеру күні, тегі мен аты, туған жылы мен айы, жынысы, білімі жөніндегі мәліметтер және қажет болған жағдайда бұрынғы диагнозы туралы ақпарат) хаттамаға енгізіледі, оның үлгісі Қосымшада келтірілген.

Нұсқаулықты түсіндіру және оның қаншалықты меңгерілгенін тексеру I топтағы «Қарапайым жалпылау» карточка-тапсырмалары арқылы жүргізіледі. Мысалы, I-1 тапсырмасы (үш гүл мен мысық) үшін нұсқаулық келесі түрде беріледі:

«Қара! Бұл карточкада төрт сурет салынған: сазандыгүл, қоңыраугүл, көккекіре және мысық [Эксперимент жүргізуші аталған суреттердің әрқайсысын ретімен көрсетеді]. Олардың үшеуі бір-біріне ұқсас, оларды бір сөзбен атауға болады, ал біреуі — артық, оған сәйкес келмейді. Қай сурет артық деп ойлайсың?»

Егер зерттелуші мысықтың суретін көрсетсе, оған былай делінеді: «Дұрыс! Ал енді айтшы, неге солай шештің?» Егер зерттелуші: «Өйткені мұнда үш сурет — гүлдер, ал мысық — гүл емес, ол артық» деп жауап берсе, оны мақтап: «Жарайсың!» деп, сол топтан келесі карточка-тапсырманы ұсынып, нұсқаулықты меңгергенін тексеру керек. Енді зерттелушіге жай ғана:

«Бұл карточкада қай зат артық?» — деп айту жеткілікті. Егер зерттелуші дұрыс жауап берсе, мысалы, I-2 тапсырмасын орындай отырып (үш ағаш пен гүл), ол гүлді көрсетсе, онда сұрау керек: «Неліктен гүл артық деп ойлайсың?»

Мұндағы дұрыс түсініктеме: «Өйткені қалған суреттерде ағаштар салынған, ал гүл — ағаш емес». Дұрыс жауап мақтаумен қабылданады: «жақсы» немесе «жарайсың».

Егер зерттелушінің жауабы нұсқаулықты түсінбегенін көрсетсе, мысалы, кездейсоқ бір затты көрсетіп, неге екенін түсіндіре алмаса, онда нұсқаулық беру процедурасын қайталап көру қажет, ал егер ол да нәтиже бермесе, зерттеуді тоқтату керек.

Зерттелуші кейде біз дұрыс деп есептемейтін жауапты беруі мүмкін және үш заттың ұқсастығын маңызсыз белгілер бойынша дәлелдеуге тырысуы ықтимал. Мысалы, I-2 тапсырмасында ол шыршаны көрсетіп, басқа өсімдіктердің бұтақтарында жапырақ бар, ал шыршада — инелер бар деуі мүмкін. Мұндай жағдайда психолог былай деуі керек: «Иә, дұрыс айтасың. Бірақ мұнда бұдан да жақсы шешім бар. Жақсылап қарашы, тағы қандай затты артық деп санауға болады?»

Кейде зерттелуші артық затты дұрыс көрсетіп, бірақ мүлдем қате түсініктеме беруі мүмкін, мысалы, I-2 тапсырмасында гүлдің ақ «жапырақтары» бар, ал қалғандарының — жасыл деген уәж келтіруі мүмкін. Мұндай жағдайда да зерттелушіні жақсырақ жалпылау табуға ынталандыру қажет, мысалы, былай деп айтуға болады:

«Егер гүл артық болса, онда қалған барлық заттарды бір сөзбен атауға болады. Қай бір сөзбен қайынды, шыршаны және еменді атай аласың?»

Күмән туындаған барлық жағдайларда зерттелуші карточкада бейнеленген заттарды танып тұрғанына, олардың атаулары мен қызметтерін білетініне көз жеткізу пайдалы болады. Мысалы, тапсырманы кішкентай балаларға немесе ақыл-ойы төмендегені белгілі зерттелушілерге ұсынғанда, әр суретті көрсете отырып алдымен: «Бұл не?» деп сұрау керек және тек барлық заттар таныс болған жағдайда ғана негізгі нұсқаулықты беру қажет.

Мына жайтты ерекше атап өту керек: әдістеменің диагностикалық мәні тек сол кезде ғана болады, егер зерттелуші эксперимент жүргізушіден шешілген тапсырмалардың дұрыстығы жөнінде ешқандай кері байланыс алмаса (бірінші тапсырмадан басқа жағдайда), сондай-ақ тікелей немесе жанама түрде нұсқау берілмесе. Жіберілетін жалғыз нәрсе — зерттелушіге ойланып, ең жақсы жауап беруге ұсыныс жасау. Бұл жағдайда хаттамаға міндетті түрде алғашқы және қайталанған шешім, сондай-ақ психолог тарапынан ынталандыру әрекеті жазылады.

Ең кішкентай балаларға, сондай-ақ зияты зақымдалған үлкенірек балалар мен ересек деменциясы бар науқастарға «Артық затты алып тастау» әдістемесі бойынша ойлау процестерін зерттеу рәсімін мынадай тәсілмен толықтыруға болады: зерттелушіге бір кубик немесе бос карточка беріліп, артық затты жабуы ұсынылады. Біздің тәжірибеміз көрсеткендей, бұл тапсырманы көрнекі-әрекеттік деңгейде орындауға көмектеседі. Мұндай қосымшалар да хаттамаға міндетті түрде енгізілуі тиіс.

Жасөспірімдер мен зияты сақталған ересектерге (тіпті ол төмен деңгейде болса да) міндетті түрде алдын ала бұл тапсырмалар қатары әртүрлі күрделілік деңгейінде берілетінін түсіндіру қажет: алдымен жеңіл, кейінірек қиынырақ болады. Бұл әсіресе қиын мінез-құлық танытатын адамдарға қатысты, себебі олар тым оңай тапсырманы көріп, өзін мазақ етіп отыр деп ойлап, әрі қарай зерттеуден бас тартуы немесе өздерінің тапқырлығын көрсетуге тырысуы мүмкін.

Егер зерттелуші нұсқаулықты түсініп, тапсырманы дұрыс орындаса, онда келесі карточка-тапсырмалар ұсынылады, біртіндеп күрделене түседі. Барлық карточкаларды бірінен соң бірін көрсету міндетті емес. Негізгі бағдар бала жасы мен тапсырмаларды орындау сапасы болуы керек. Егер зерттелуші I-1 және I-2 карточкаларымен оңай жұмыс істесе, II топ — «Стандартты жалпылау» карточкаларына көшуге болады. Егер бұл тапсырмалар да оңай шешілсе, III, IV, V және VI топтарынан бір-екі карточкадан көрсетіп, зерттелушінің екі түрлі шешімді таба алу қабілетін бағалауға болады.

Алайда жиі жағдайда бастапқы деңгейдегі тапсырмалар-ақ күрделілік тудырады. Ондай кезде зерттелушінің мүмкін болатын дұрыс жалпылау деңгейін және оның ойлау ерекшеліктерін сипаттайтын жауаптарын тіркеу өте маңызды. Бұл ретте бір ғана қате жауап негізінде баланың немесе ересек адамның жалпылау процесінде бұзушылық бар деген қорытынды жасауға болмайтынын, сол сияқты бір ғана әдістеме бойынша интеллект күйі туралы тұжырым жасауға болмайтынын есте ұстау қажет (Зейгарник, 1973).

Зерттелуші тек көрнекі деңгейде дұрыс жауап беріп, бірақ ауызша түсіндіре алмаса, ондай дұрыс шешімдер де белгіленуі тиіс. Барлық субъективті және стандарттан тыс шешімдер, егер олар зерттелушінің сөздік түсіндіруімен қатар жүрсе, зерттеу хаттамасына міндетті түрде енгізіледі.

Хаттама толтыру сызбасы

Зерттелушінің жауаптары арнайы хаттамада белгіленеді (Қосымшаны қараңыз).

«ЗЕРТТЕЛУШІНІҢ ЖАУАБЫ» бағанында тиісті тапсырма нөміріне қарсы:

- Сол жақ бөлігінде зерттелуші көрсеткен «артық» зат белгіленеді.
- Оң жақ бөлігінде
 - егер дұрыс «артық» зат көрсетілсе — «+» таңбасы қойылады,
 - егер қате «артық» зат көрсетілсе немесе бас тарту орын алса — «-» таңбасы қойылады.

«ЖАУАПҚА АЙТЫЛҒАН АУЫЗША ТҮСІНІКТЕМЕ» бағанында тиісті тапсырма нөміріне қарсы:

- Сол жақ бөлігінде егер ауызша жалпылау немесе түсіндірме болмаса — «-» таңбасы қойылады, қалған жағдайларда — «+» таңбасы қойылады.
- Оң жақ бөлігінде зерттелуші ұсынған жалпылау жазылады.

«ЕСКЕРТПЕЛЕР» бағанында зерттелушінің мінез-құлқы мен реакцияларының назар аударарлық ерекшеліктері мен егжей-тегжейлі түсіндірмелер жазылады.

VI ТОПТАМАҒА қатысты суреттер бойынша жауаптарды толтыру кезінде екі мүмкін шешімге арналған графалар қарастырылған.

Тапсырмаларды орындау нәтижелерін интерпретациялау

Жоғарыда айтылғандай, «Артық заттарды алып тастау» әдістемесін орындау нәтижелері ересек адамның да, баланың да ойлауына тән жалпылау деңгейін көрсетеді. Бала да, ересек адам да әдетте заттарды белгілі бір санаттарға біріктіру арқылы стандартты жалпылау тәсілінде ойлайды. Осылайша, «қарапайым жалпылаулар» қалыптасады: гүлдер, ойыншықтар, балалар. Кейде олар қарапайым түрде айтылады, бірақ жалпылаудың мәнін жеткізеді: «олар өседі», «олар гүлдейді», «ойнайды», «олар үлкен». Мұндай жауаптарды кішкентай балалар (қалыпты жағдайда 3–4 жастан бастап) немесе сөйлеу қабілеті бұзылған, сондай-ақ зиятында ауытқуы бар балалар бере алады.

Психикалық дамудың қалыпты жағдайында бала біртіндеп заттарды жіктеуді, заттар тобына тән маңызды немесе сипаттық белгілерін бөліп

көрсетуді үйренеді және осы негізде жалпылауды жүзеге асырады. «Ыдыс-аяқ», «киім» және т.б. сияқты жалпылаулар қалыптасады, мұнда бала енді заттарды жекелей атап шықпай, жалпылаушы сөзді қолданады.

Ойлау мен сөйлеудің дамуына байланысты бала топтағы заттардың ең маңызды белгісін бөліп көрсету арқылы жалпылауларды өз бетінше құрастыруға мүмкіндік алады.

Психикалық және сөйлеу дамуы кешеуілдеген балаларда сөйлеуде жалпылау тәсілін қолдану әдетте кешігіп дамиды, дегенмен олар көрнекі деңгейде жеткілікті күрделі жалпылаулар жасай алады.

Бұл әдістеменің басты артықшылығы — балалар мен ересектердегі жалпылау үдерісінің сапалық сипаттамаларын анықтауға мүмкіндік беруінде.

Сынақшы нәтижелерін талдау кезінде келесілер ескеріледі:

Жалпылау жоспары — көрнекі және сөздік деңгейде

а) Сынақшы жалпылауды тек көрнекі деңгейде жасай ма, сөздік жалпылау қолдана ма;

ә) Жалпылауды сөйлеуде қолдана ала ма, жалпылаушы сөздерді меңгерген бе;

б) Шешімін сөйлеу арқылы түсіндіріп, кеңейтілген жалпылау бере ала ма;

в) Мәселенің екі түрлі шешімін көре ала ма;

Осы сынақшы үшін мүмкін болатын ең жоғары жалпылау деңгейі — Қай топтың деңгейінде тапсырманы толық орындай алады және қай топ деңгейінде жартылай (яғни, сол топтағы барлық тапсырмаларды орындай алмайды немесе бәріне сөздік жалпылау бере алмайды):

а) **I-топ:** сынақшы қарапайым жалпылауларға негізделген тапсырманы түсіне алады;

ә) **II-топ:** сынақшы стандартты жалпылауларды меңгерген;

б) **III-топ:** сынақшы стандартты жалпылауларды ажырата алады;

в) **IV-топ:** сынақшы өз бетінше талдау жасап, жалпылаушы белгіні тауып, оны сөзбен тұжырымдай алады;

г) **V-топ:** сынақшы түрлі заттардың функцияларын біледі және күрделі сөздік тұжырымдар мен түсіндірулер жасауға қабілетті;

ғ) **VI-топ:** сынақшы жалпылауға қатысты тапсырмада екі мүмкін шешімді таба алады;

д) **VII-топ:** түрлі психикалық бұзылыстарда кездесетін стандартты емес жалпылау түрлерін көрсетеді.

3. Ойлаудың мынадай ерекшеліктері анықталады: жалпылау деңгейінің төмендеуі және бұрмалануы

а) Жалпылау деңгейінің төмендеуі – заттарды жалпылау маңызды емес немесе нақты-ситуациялық белгілер негізінде жүргізіледі, ал толыққанды жалпылау – заттарды олардың мәнді белгілері бойынша біріктіруді талап етеді.

Мысалы, нақты белгілерге түс, пішін, өлшем сияқты сырттай байқалатын, бірақ маңызсыз сипаттар жатады. Мәселен: «алма мен доп – домалақ, ал алмұрт – домалақ емес, сондықтан ол артық». Немесе: «Куртка артық, өйткені оның капюшоны бар, ал майкада, свитерде және пиджакта капюшон жоқ».

Мұнда белгілі бір қисын бар сияқты көрінгенімен, бұл – синкреттік ойлаудың логикасы. Мұндай деңгей тіпті тұрмыстық ұғымдарға жетпейді (қараңыз: Давыдов, 1972). Интеллектуалдық және психикалық ауытқуы бар ересектерден басқа жауап сұралғанда, олар ренжіп, өздерінің дұрыстығын дәлелдеуге тырысады, бұл олардың пікірі айқын әрі түсінікті деп есептейтіндігімен байланысты.

Ситуациялық жалпылаулар – бұл сынақшының белгілі бір өмірлік жағдайларда қолданылатын заттарды біріктіруі. Мысалы: «Қарбыз, тәрелке және пышақ бір-біріне сәйкес, өйткені қарбызды тәрелкеге салып, пышақпен кеседі, ал шай кесесі сәйкес емес, өйткені оған қарбыз сыймайды». (Дұрыс жауап: «Тәрелке, пышақ, кессе — ыдыс-аяққа жатады, ал қарбыз — артық».)

Нақты және жағдаяттық белгілерге сүйенген жалпылау — нақты ойлаудың сипаты. Бұл өз кезегінде интеллекттің төмендеуіне: психикалық дамудың тежелуіне, ақыл-ой кемістігіне немесе деменцияға тән.

Әрине, бұл ерекшеліктердің көрініс беру деңгейі әртүрлі болуы мүмкін. Мысалы, жағдаяттық жалпылауларды кейде кішкентай балалардан да кездестіруге болады, бұл олардың ойлауының синкреттігін көрсетеді. Кей жағдайларда баланы дұрыс жалпылауға үйретуге болады (коррекциялық сабақтар арқылы), бұл көбіне дамуы тежелген балаларға, ал интеллекті бұзылған балаларға – азырақ тиімді.

Егер баланың интеллект деңгейі категориялық жалпылауларды меңгеруге және жаңа жалпылаулар жасау үшін мәнді белгілерді табуға жеткіліксіз болса, онда оқыту нәтижесі тек жаттап алумен шектеледі. Нәтижесінде бала біраз уақыттан кейін үйреткенді ұмытып, өз деңгейіне сай бұрынғы тәсіліне қайта оралады.

Зиятында зақымдануы бар ересектер бала кезден тән нақты ойлау ерекшеліктерін сақтап қалады. Бұл мұндай балалардың мүлде дамымайды деген сөз емес. Бірақ нақты ойлау — ақыл-ой кемістігінің ең тұрақты белгілерінің бірі және ол іс жүзінде түзетуге келмейді.

Деменция белгілері бар ересектер сөйлеуде жалпылаушы сөздерді қолданғанымен, тестілеу кезінде оларды жиі орынсыз пайдаланады. Мысалы, ыдыс-аяққа қатысты заттарды жалпылап: «Бұл — жиһаз, жоқ, жиһаз емес, бірақ ұқсас, үстелге қатысты бір нәрсе ғой» — дейді. Олардың жалпылауы жиі жағдаяттық және нақты сипатта болады.

ә) *Жалпылау деңгейінің бұрмалануы* – заттарды «латентті», яғни жасырын белгілер бойынша біріктіру арқылы байқалады. Мұндай жағдайда біріктіру үшін негіз болатын белгі тек мәнсіз ғана емес, сонымен қатар қалыпты ойлауға тән емес, күнделікті ойлауда кездеспейтін сипатта болады.

Бастапқыда бұл белгі ерекше, креативті сияқты көрінуі мүмкін, алайда көп жағдайда ол жалпылау процесінің бұрмаланғанын білдіреді. Жалпылаудың бұрмалануы – бұрмаланған ойлаудың негізгі сипаттарының бірі болып саналады.

Мысалы, жасөспірім қыз гүлге арналған биік ыдыс, жеміске арналған жалпақ ыдыс, құман және қыздың суреті бейнеленген карточкаға жауап бергенде, артық зат ретінде жалпақ ыдысты атаған. Себебі ретінде: «қалған үшеуі – сымбатты, ал жалпақ ыдыс – сымбатты емес, сондықтан үйлеспейді» деген.

Немесе ойлауы бұрмаланған бір бала тауықтың аяғы, иттің аяғы, адамның аяғы және адамның құлағы бейнеленген карточканы көріп шошып кетіп, былай деген: «Артық — тауықтың аяғы, қалғандары – бұл бөлшектелген өлі денелердің бөліктері».

Айта кету керек, кейде дұрыс артық затты анықтаған жағдайдың өзінде берілген түсініктеме маңызды диагностикалық ақпарат беруі мүмкін.

Мысалы, бір ересек адам кеме, ұшақ және тікұшақ бейнеленген карточка бойынша оларды «көлік түрлері» деп дұрыс жалпылап, артық ретінде ракетаны атаған. Алайда түсіндіруі мынандай болған: «Ракета атмосфераны ғарыш деңгейінде ластайды, ал қалғандары – жер деңгейінде».

Бұл мысалдар жалпылау процесінің қалай бұрмаланатынын және ойлаудағы ауытқулардың тереңдігін көрсетеді.

б) «Артық затты алып тастау» әдістемесін қолдану ойлау әрекетіндегі тағы бір бұзылысты – әртектілікті анықтауға мүмкіндік береді.

Әртектілік көбінесе бұрмаланған ойлауы бар ересектерде байқалады, бірақ кейде балалар мен жасөспірімдерде де кездесуі мүмкін. Мұндай жағдайда жалпылау әрекетін орындауда біркелкілік болмайды.

Біз байқаймыз: сынақ тапсырмасын орындаушы кейбір жағдайларда стандартты (дұрыс) жалпылауларды қолданса, кейде нақты белгілер бойынша да, латентті (жасырын) белгілер бойынша да жалпылаулар жасайды.

Бұл – оның жалпылау жүйесінің толық бұзылғанын көрсетеді. Яғни, ол бір мезгілде бірнеше ойлау деңгейінде әрекет етеді.

Мұндай жағдайларда диагностикалық тұрғыдан ең құндысы – зерттеу жүргізу кезінде алынған түсініктемелер мен айтылған пікірлер болып табылады.

г) Артық затты алып тастауға арналған тапсырмаларды эмоционалды түрде шешу әлі жеткілікті зерттелмеген. Дегенмен, мұндай шешімдер қалыпты психикалық даму ерекшелігі бар мектеп жасына дейінгі балаларда да, невротикалық белгілері бар балаларда да кездеседі.

Көп жағдайда бұл баланың дамуындағы нақты әлеуметтік және микросоциальды жағдайлармен байланысты болады.

Мысалы, торт, шоколад, алма және кәмпит бейнеленген суреттер арасынан «артық» затты табу тапсырмасында бала: «Мұнда артық ештеңе жоқ, бәрі дәмді!» – дейді.

Шынында да, өз отбасында тәттілерді сирек жейтіндіктен, бала эгоцентризмді жеңе алмай, бұл тапсырманы логикалық жолмен шеше алмай отыр.

Тағы бір мысал: түрлі сусындар (шай, шырын, квас) мен балмұздақ бейнеленген карточкадан бала «сыра құйылған кружка» суретін артық деп

санайды. Ол бұл шешімін: «Сыра ішу зиян, маскүнем болып кетесің» – деп түсіндіреді. Бұл жағдайда баланың отбасында әкесі ішімдік ішетіні белгілі.

Айта кету керек, соңғы жылдары балалар суреттегі кружкадағы ішімдікті жиі сыра деп атай бастады. Ал бірнеше жыл бұрын дәл сол суреттегі сусынды балалар түгел дерлік квас деп танитын. Бұл құбылыс, үлкен ықтималдықпен, теледидардағы сыра жарнамасының белсенділігімен байланысты. Балалар да мұндай жарнамаларды көретіні сөзсіз.

Кейбір тапсырмаларды эмоционалды шешу баланың интеллект деңгейі мен жалпылау қабілетін дұрыс бағалауға кедергі болмауы тиіс. Алайда мұндай шешімдердің болуы балаға кешенді психологиялық зерттеу жүргізу кезінде қосымша диагностикалық ақпарат береді.

«Эмоционалдык принцип» бойынша артық затты бөліп көрсету ересек адамдарды зерттеу барысында да, сирек болса да, кездеседі. Мұндай жауаптар кейде мінез-құлқында ауытқуы бар жасөспірімдерде, алкоголизмге шалдыққандарда немесе деменциямен ауыратын адамдарда кездесіп жатады — олар басқа дұрыс не бұрыс жалпылау формаларымен қатар дәл осындай жауаптар да береді.

Жалпылау үдерісінің жас ерекшеліктері

Зияты сақталған балалар I топтағы артық затты алып тастауға арналған тапсырмаларды 3 жасында-ақ орындай алады. Олар артық суретті дұрыс анықтап, жалпылаушы сөз айта алады, кейде бұл сөзді бұрмалап не дәлсіз айтуы немесе оны етістікпен ауыстыруы мүмкін, бірақ мағынасы бойынша шешімі дұрыс болып есептеледі. Алайда бала өзін жаңа ортада немесе бейтаныс ересек адаммен бірге болудан қысылып, өз әрекетін тежеп қалуы мүмкін. Сондықтан бұл жастағы бала тапсырманы орындай алмаса, оның зиятының жай-күйі туралы қорытынды жасауға болмайды.

4 жастағы психикалық және сөйлеу дамуы қалыпты балалар I және II топтағы тапсырмаларды орындай алады. Олар «жиһаз», «көлік» сияқты сөйлеу жалпылауларын жақсы білмеуі мүмкін, бірақ нақтылы көрнекілік деңгейінде артық суретті дұрыс анықтайды. Балалар өз шешімін сөйлеу арқылы түсіндіре алады. Бұл жастағы кейбір балалар күрделірек тапсырмаларды да орындай алады, бұл олардың ойлау мен сөйлеуінің жоғары деңгейде дамығанын көрсетеді.

5 жастағы психикалық және сөйлеу дамуы қалыпты балалар I, II және III топтағы тапсырмаларды орындай алады. Сонымен қатар IV және V топтағы кейбір тапсырмаларды да шеше алады. Қиындықтар көбінесе артық затты бөлектеуде емес, шешімді тұжырымдап айтуда байқалады.

Нейротиптік балалардың психикалық даму қарқыны әртүрлі, сондықтан жалпылау қабілеттері де өзгеше болуы мүмкін. Сонымен қатар жеке ерекшеліктер мен тәрбиелеу жағдайлары баланың жауап сапасына әсер етеді.

«Артық затты алып тастау» әдісі арқылы баланың зиятын неғұрлым нақты диагностикалау 6 жастан бастап мүмкін болады. Дәл осы жаста балаларда ұғым деңгейінде жалпылау қабілеті қалыптаса бастайды. Жоғарыда

айтылғандай, бұл әдісті барлық жастағы балалармен және ересектермен жұмыс істеуде қолдануға болады.

6 жастағы қалыпты дамуы бар балалардың жалпылау тапсырмаларын орындауында үлкен айырмашылықтар байқалады. Көп жағдайда олар I–IV топтардағы тапсырмаларды орындай алады. Күрделі сөйлеу тұжырымдары мен кейбір шешімдерді түсіндіру оларға қиындық тудыруы мүмкін, алайда артық затты анықтау үдерісі бұл жаста қалыптасқан болып есептеледі. Егер балалар кейде жағдайға байланысты шешім қабылдаса, жетелеуші сұрақтар арқылы оларды оңай түзетуге болады.

Маңыздысы – бұл жастағы зияты қалыпты барлық балалар артық затты анықтауды тез меңгереді, және олар аталған тапсырмалар тобы шеңберінде елеулі қиындықтарға тап болмайды.

7–8 жастағы қалыпты дамуы бар балалар барлық деңгейдегі тапсырмаларды орындай алады. Бұл жаста да сөйлеу жалпылауында және шешімді түсіндіруде қиындықтар кездесуі мүмкін. Кейбір тапсырмаларда балалар қателесу ықтимал, бірақ деңгейлеп ойлау тенденциясы бұл жаста айқын байқалады. Қиындықтар көбінесе екі шешімі бар тапсырмаларда туындауы мүмкін.

9–10 жастағы және одан үлкен балалар, егер психикалық дамуы қалыпты болса, барлық тапсырма түрлерін орындауы тиіс. Бұл жастағы қиындықтар көбінесе сөздік қорының жеткіліксіздігіне және шешім мағынасын сөйлеу арқылы, әсіресе бір сөйлемде, нақты жеткізе алмауына байланысты болады.

Жасөспірімдер мен ересек адамдар, егер олар тексеріс кезінде емдеу ортасында немесе комиссия құрамында болмаса, «Артық затты алып тастау» тапсырмаларына тиісті түрде байыппен қарамауы мүмкін, өйткені олар бұл тапсырмаларды «балаларға арналған», «жеңіл» деп қабылдайды. Әрине, мұндай тапсырмаларды орындау олар үшін ешқандай қиындық туғызбауы тиіс. Тұжырымдардағы аздаған дәлсіздіктер диагностикалық мәнге ие емес.

Әртүрлі зақымданулары мен психикалық аурулары бар балалар мен ересектердің «артық затты» бөліп көрсетуіндегі диагностикалық ерекшеліктері

Жоғарыда айтылғандай, артық затты бөліп көрсету тапсырмасын орындау нәтижелері белгілі бір сапалық ойлау ерекшеліктері туралы маңызды диагностикалық мәлімет береді. Бұл ерекшеліктер әртүрлі интеллектуалдық даму деңгейіндегі балалар мен ересектерге, сондай-ақ психикалық аурулары бар адамдарға тән.

Ойлаудың инерттілігі мынадай түрде байқалуы мүмкін: бала бір жалпылау қағидасын түсінген соң, сол қағиданы басқа суреттерге де қолдана береді, яғни бір тапсырмадан екіншісіне ауысуы қиындайды.

Мұндай балаларда сөйлеу арқылы жалпылау жасау үлкен қиындық тудырады. Бала сөздік қорында қандай да бір жалпылаушы ұғымдар болған күннің өзінде, оларды дұрыс қолдана алмайды. Ортақ қасиеттерді табу жиі жағдайда суреттелген заттардың жекелеген белгілерін сипаттаумен немесе олардың айырмашылықтарын айтумен ауыстырылып кетеді. Көп жағдайда

балалар негізсіз, қисынсыз түсіндірмелер беріп, дұрыс жауапты болжауға тырысады немесе жауап беруден бас тартады.

6–7 жастағы психикалық дамуы тежелген балалар стандартты жалпылауларды орындай алады, бірақ жалпылаушы сөздерді (көлік, жиһаз және т.б.) нашар біледі және сөйлеу барысында кеңінен жалпылауды талап ететін тапсырмаларда (мысалы, «ішіне бірдеңе салуға болатын заттар») қиындықтарға тап болады.

Арнайы психологиялық-педагогикалық көмек алған балалар мұндай тапсырмаларды көмек алмаған балаларға қарағанда әлдеқайда жақсы орындайды.

Диагностикалық тұрғыда мынадай жайтты ескеру маңызды: жалпылауларды категориялық тәсілмен құру бала үшін табиғи ойлау әдісіне айналды ма, әлде ол тек есте сақтау деңгейінде ғана қалды ма. Бұл ерекшелік психикалық дамудың кешеуілдеуі мен ақыл-ойдың артта қалуын ажырату үшін маңызды диагностикалық көрсеткіш болып табылады.

Есту қабілеті төмен және сөйлеу тілі дамымаған балалар сөйлеу арқылы берілген нұсқауларды орындай алмауы мүмкін, алайда бір-екі мысалмен көрсеткеннен кейін тапсырманы дұрыс орындай алады. Зияты сақталған балалар, әдетте, тапсырманың мақсатын түсінеді. Мұндай балалар ересектердің реакциясын бақылайды, осылайша өз шешімдерінің дұрыстығын қадағалап отырады.

Көру қабілеті төмен, бірақ зияты сақталған балалар егер суреттерді жеткілікті түрде қарап, ондағы бейнеленген заттарды түсінсе, тапсырмаларды орындауда ешқандай арнайы қиындықтарға ұшырамайды.

«Артық затты алып тастау» әдістемесін орындау нәтижелерін басқа әдістемелердің нәтижелерімен салыстыру.

Сынақтан өтушілердің «Артық затты алып тастау» әдістемесі бойынша тапсырмаларды орындауы барысында алынған материал баланың зияты дамуын диагностикалау үшін аса маңызды ақпарат береді. Алынған нәтижелер басқа психологиялық әдістемелердің орындалу нәтижелерімен салыстырылады.

Бағыты жағынан ең жақыны – «Заттарды жіктеу» әдістемесі (Рубинштейн, 1970), онда да жалпылау деңгейі зерттеледі. Бұл әдістеме өте көп уақытты қажет ететіндіктен, сонымен қатар оны орындау үшін сынақтан өтушінің жұмысқа қабілеттілігі жоғары болуы керек, сондықтан бұл әдістеме балаларға сирек ұсынылады.

Зияттылық даму деңгейін бағалау үшін тек бір «Артық затты алып тастау» әдістемесін немесе бір ғана жіктеу әдісін қолдану жеткіліксіз. Жалпылау деңгейі туралы түсініктер міндетті түрде маңызды белгілерді ажырату, суреттер мен әңгімелердің мағынасын түсіну, қоршаған ортаға бағдарлану сияқты әдістемелердің нәтижелерімен толықтырылуы тиіс. Тек осы барлық нәтижелерді талдау негізінде ғана баланың зиятының төмендеуі туралы қорытынды жасауға болады.

«Артық затты алып тастау» психологиялық әдістемесін қолдану балалар мен ересектердің ойлау ерекшеліктері туралы маңызды диагностикалық материал береді. Жекелеген тапсырмалар мен барлық тапсырмалар жиынтығының сандық бағалауын авторлар ұсынбағанымен, жалпылау құру үдерісін сапалық тұрғыда талдау өте көп маңызды ақпарат береді.

Бұл әдістеменің көптеген артықшылықтары бар:

- нұсқауының қарапайымдылығы,
- ойын түрінде ұсынылуы,
- қолдану ауқымының кеңдігі.

Ұсынылған әдістеме нұсқасы балалар мен ересектердің ойлау ерекшеліктерін неғұрлым терең және құрылымдалған түрде зерттеуге мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру жағдайында логопедиялық тексеру ерекше маңызды рөл атқарады және бұл балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесіндегі маңызды буын болып табылады. Қазақстанда инклюзия білім беру саясатының басым бағыты ретінде танылғандықтан, сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды дер кезінде диагностикалау баланың жеке даму ерекшеліктерін анықтауға ғана емес, сонымен қатар арнайы жағдайларды жасаудың оңтайлы жолдарын белгілеуге мүмкіндік береді.

Логопедтің тексерісі сөйлеудегі қиындықтардың сипатын, олардың танымдық қызметке, қарым-қатынас пен оқуға әсерін нақтылауға көмектеседі. Бұл дербес білім беру бағытын құру, қолжетімді білім беру ортасын қамтамасыз ету және психологиялық-педагогикалық қолдау мамандарының тиімді өзара іс-қимылы үшін аса маңызды.

Логопедиялық тексеру баланың қажеттіліктерін кешенді бағалауға мүмкіндік береді және инклюзивті оқыту жағдайында оның әлеуетін іске асыруға негіз қалайды.

Төменде еліміздің педагог мамандарына таныстыру мақсатында балаларды логопедиялық тексерудің негізгі ұстанымдары туралы ақпарат ұсынылған.

Логопедиялық тексерудің қағидаттары

1. Сөйлеу тілі бұзылған баланы кешенді тексеру қағидаты. Бұл қағидат бала дамуын жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді. Ол үш бағытта жүзеге асырылады:

1. Бала туралы бастапқы құжаттаманы талдау. Бұған баланың отбасында және мектепке дейінгі ұйымдарда тәрбиелену жағдайлары, ерте жастан бастап сөйлеу және психикалық дамуы туралы мәліметтер кіреді; сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың неврологиялық жағдайы, соматикалық және психикалық дамуы, есту жағдайы, жүргізілген ем және оның нәтижелері туралы медициналық құжаттармен танысу;
2. Мектепке дейінгі жастағы баланы психологиялық-педагогикалық тексеру;

3. Сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерін қамтитын толық логопедиялық тексеру.

2. *Балалардың жас ерекшеліктерін ескеру қағидаты.* Бұл қағидат баланың жасына сәйкес келетін әдістерді, тәсілдерді, жұмыс түрлері мен лексикалық материалдарды іріктеп, қолдануды көздейді.

3. *Динамикалық тексеру қағидаты.* Бұл қағидат тек патологиялық үдерістерді ғана емес, сонымен қатар сөйлеу дамуының жалпы үрдістерін және әртүрлі деңгейде сөйлеу бұзылыстары бар балалардың компенсаторлық мүмкіндіктерін бағалауға мүмкіндік береді.

4. *Тексеру нәтижелерін сапалы және жүйелі талдау қағидаты.* Бұл қағидат әртүрлі топтағы балаларда сөйлеу тілінің бұзылу сипатын анықтауға және осы негізде анықталған сөйлеу бұзылыстарын жоюға бағытталған түзеті-дамыту жұмыстарының тиімді әдістерін таңдауға мүмкіндік береді.

Логопедиялық тексерудің түрлері:

- үстірт тексеру;
- тереңдетілген тексеру;
- жекелеген (индивидуалды);
- топтық.

Логопедиялық тексерудің әдістемесі мен мазмұны

Тексерудің алдында логопед баланың дамуы туралы бұрын жиналған құжаттарды талдайды. Осы мақсатта ол келесі мамандардың медициналық қорытындыларымен танысады:

- невропатолог немесе психоневролог — сөйлеу мен интеллект жағдайы туралы;
- отоларинголог — есту және сөйлеу аппараты жағдайы туралы;
- офтальмолог — көру қабілеті туралы;
- хирург, педиатр және басқа мамандардың қорытындылары.

Баланың ерте жастағы сөйлеу, психикалық және физикалық дамуы туралы ақпаратты нақтылау үшін логопед ата-аналармен алдын ала әңгіме жүргізеді. Әңгіме барысында мыналар анықталады:

- жүктілік пен босану кезеңі қалай өтті,
- патогендік факторлардың болуы,
- сөйлеу мен моториканың дамуында кешеуілдеулер болған-болмағаны.

Сондай-ақ, баланың ерте жастан бастап қалыптасқан әлеуметтік-психологиялық ортасы жайлы мәліметтер нақтылау жүргізіледі:

- отбасылық құрам, бала мен отбасы мүшелерінің өзара қарым-қатынасы;
- отбасында билингвизмнің немесе жақын туыстарда сөйлеу тілінің бұзылуының болуы.

Логопедиялық тексеру кіріспе әңгімеден басталады.

Кіріспе әңгіменің мақсаты — балаға жағымды эмоционалдық ахуал тудырып, онымен байланыс орнату ғана емес, сондай-ақ баланың сөйлеу қарым-қатынасына дайындығын, қойылған сұрақтарды дұрыс түсініп, қысқа немесе кеңейтілген жауап бере алу қабілетін анықтау.

Сонымен қатар, бұл әңгіме баланың сөйлеу тілінің ерекшеліктері жөнінде бастапқы түсінік береді:

- дыбыстық сөйлеудің жағдайы,
- лексикалық-грамматикалық немесе синтаксистік құрылымындағы қиындықтар.

Кіріспе әңгіменің мазмұны

Бала жасының ерекшелігіне, танымдық мүмкіндіктеріне және қызығушылықтарына сәйкес іріктеледі. Әңгіме тақырыптары мыналар болуы мүмкін:

- «Менің отбасым»;
- «Менің сүйікті ойыншықтарым»;
- «Жазғы демалыс»;
- «Үй жануарлары»;
- «Сүйікті ойындарым»;
- «Сүйікті кітаптарым»;
- «Сүйікті мультфильмдерім»;
- «Компьютерлік ойындар» (6–7 жастағы балалар үшін).

Әңгіме барысында баланың барлық сөйлеу жауаптары логопед тарапынан **сөйлеу картасына** тіркеледі.

Сөздік қорды тексеру. Сөздік қордың белсенді және енжар күйін тексеру әдістері:

1. Суреттерді көрсету және атау: Суреттерде бейнеленген:

- Анық белгілері бар заттар, әрекеттер, нысандар (қас, кірпік, тіс, жер, ін, балық, жылан, қоқыс, кеме; емдейді, тазалайды, үйретеді, ойнайды т.б.);
- Заттар және олардың бөлшектері (ағаш — діңі, бұтақтары, тамырлары; шәйнек — мұрны, тұтқасы, қақпағы; сағат — тілі, циферблаты, сандары);
- Әртүрлі мамандық иелері және олардың атрибуттары (сатушы — таразы; дәрігер — термометр, шприц, халат; сырлаушы — қылқалам, бояу; тігінші — тігін машинасы, қайшы, жіп, ине т.б.);
- Жануарлар және олардың төлі (ит — күшік, мысық — мысықша, доңыз — торай, жылқы — құлын, сиыр — бұзау).

2. Сөздерді категориялар бойынша атау:

- Зат есімдер, тегі мен түрі бойынша топтастырылған (өсімдіктер — ағаштар, бұталар, гүлдер; ойыншықтар — машиналар, қуыршақтар, доптар, текшелер; ыдыс-аяқ — кастрөл, ожау, таба, тәрелке; тағамдар — ірімшік, шұжық, айран, нан);
- Жануарлар мен құстардың дыбыстарын білдіретін әрекеттер (қарқылдайды, мөңірейді, шикылдайды, үреді, мияулайды, қорсылдайды, бақырады, маңырайды, ұлиды);
- Сезім мен эмоцияны білдіретін сөздер (жылайды, күледі, қуанады, мұңаяды, көңілденеді, ашуланады, таңқалады);
- Табиғат құбылыстары (жаңбыр, жел, қар, аяз, шық, көктайғақ, тұман);
- Мамандыққа байланысты әрекеттер (температура өлшеу, балаларға сабақ беру, ине салу, хат тарату, автобус жүргізу, азық-түлік өлшеу, нан пісіру);

жануарларға қатысты әрекеттер (ұшу, қалықтау, ызындау, жүзу, секіру, қарғып жүру, жорғалау, ұя салу, аң аулау, ін қазу);

- Мағынасы ұқсас әрекеттерді білдіретін сөздер (жуыну — шомылу; ұйықтау — жату; сөйлеу — әңгімелеу; тоқыма тоқу — тігу);
- Заттың қасиетін білдіретін сөздер: өлшемі бойынша (үлкен — кіші, кең — тар, ұзын — қысқа, биік — аласа), түсі бойынша (ақ, қызыл, жасыл, сары) және реңктері; салмағы бойынша (ауыр — жеңіл), пішіні бойынша (дөңгелек, шаршы, үшбұрыш, сопақ), температура, жыл мезгілдері және т.б.;
- Жалпыланған белгілерді білдіретін сөздер («Барлық қызыл заттарды көрсет»).

3. Мағынасы бойынша жетіспейтін сөзді толықтыру: (Гүлдер солып қалды — оларды ... суару керек; Көйлек ұзын — оны ... қысқарту керек; Түйме үзіліп қалды — оны ... тігу керек).

4. Қарама-қарсы мағыналы сөздерді табу: (тәтті — ащы, көңілді — мұңды, таң — кеш, күн — түн, жаман — жақсы, шу — тыныштық, жас — кәрі).

5. Синонимдерді табу: (бала — күшті, мығым, батыр, ержүрек; өзен — ағады, сылдырайды, ағылып жатыр).

6. Берілген сөздерге бірыңғай мүшелерді таңдау: (қар — жауады, жылтырайды; қуыршақ — үлкен, әдемі, сәнді, сүйкімді).

7. Сөздердің мағынасын түсіндіру: (үйшік, апан, ін, кастрөл, кесе, тегене, тәрелке).

8. Сөздердің ауыспалы мағынасын түсіндіру: (кең пейілді жан, алтын қол, алтын бас, алқызыл алма).

Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын тексеру

Балаларға сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын тексеруге ұсынылатын тапсырмалар әртүрлі грамматикалық категорияларды түсінуі мен дұрыс қолдануын анықтауға бағытталған.

Логопед баланың келесі қабілеттерін тексереді:

1. Зат есімдердің ілік септігіндегі қолданысын түсіну және қолдану (маманың, әкенің, тәтенің);

2. Кеңістіктік қатынастарды білдіретін шылауларды түсіну және қолдану (үстінде, астында, ішінде, артында, алдында, жанында, қасында);

3. Сын есімдердің салыстырмалы шырайын түсіну және құра білу: а) синтетикалық жолмен (биік — биіктеу, қымбат — қымбатырақ, жылдам — жылдамырақ, құрғақ — құрғағырақ); ә) супплетивтік жолмен (жақсы — жақсырақ/жақсылау, жаман — жаманырақ/жамандау);

4. Зат есімдердің көпше түрін жасау (жапырақ — жапырақтар, құлын — құлындар);

5. Грамматикалық категорияларды түсіну (Мысалы: "Қызды сүйреп бара жатқан ұлды көрсет", "Ұлды сүйреп бара жатқан қызды көрсет", "Тышқанды қуып бара жатқан мысықты көрсет", "Мысықтан қашып бара жатқан тышқанды көрсет");

6. Өз бетінше сөйлеуде сөйлем түрлерін қолдану (екі сөзден тұратын жай сөйлемдер, кеңейтілген сөйлемдер, салалас және сабақтас құрмалас сөйлемдер және т.б.);

7. Сөйлем құрылымы бұзылған сөйлемдердегі сөздердің дұрыс ретін қалпына келтіру;

8. Бастапқы түрінде берілген сөздерден сөйлем құрастыру.

Сөз тудыру дағдыларына ерекше назар аударылады: жұрнақтар арқылы және сөздерді біріктіру арқылы жаңа сөздер құрау, бұл дағдыларды жаңа лексикалық материалға қолдану. Осы мақсатта арнайы тапсырмалар таңдалады.

Логопед сөз тудыру дағдылары мен іскерліктерінің қалыптасу деңгейін келесі критерийлер бойынша анықтайды: жұрнақтар арқылы жасалған сөздерді түсіну және қолдану (жастықша, көрпеше, етікші, бақташы).

Байланысты сөйлеуді тексеру

Бала тілінің байланысты сөйлеуін тексеру бірнеше бағытта жүзеге асырылады. Бірінші — диалог жүргізе білу қабілетін тексеру, ол кіріспе әңгіме барысында анықталады. Екінші — монологтық сөйлеу деңгейін анықтау. Логопед әртүрлі әңгіме түрлерін құрастыруға арналған тапсырмалар ұсынады:

1. Баяндау сипатындағы әңгіме құрастыру.
2. Затқа сипаттама беру.
3. Сурет немесе суреттер топтамасы бойынша әңгіме құрастыру.
4. Оқылған әңгімені мазмұндап беру.

Ауыр сөйлеу бұзылыстары бар балаларда лексика-грамматикалық тілдік құралдарды (сөз тудыру, сөз түрлендіру) тексеру әдістемелері

1. Сөз тудыру дағдыларын тексеруге арналған тапсырмалар

Тапсырма 1.

Мақсаты: сөз тудыру дағдыларын анықтау.

Қажетті құралдар: түрлі мамандық өкілдерінің бейнеленген суреттері.

Нұсқаулық: Суреттерде кім бейнеленгенін ата.

№	Тапсырма	Баланың жауабы	Бағасы
1	Киім тігетін адамды қалай атайды? (тігінші)		
2	Балабақшада балаларды тәрбиелейтін адамдарды қалай атайды? (тәрбиеші)		

3	Ән айтатын адамды қалай атайды? (әнші)		
4	Мектепке баратын баланы қалай атайды? (оқушы)		
5	Аяқ киімді жөндейтін адамды қалай атайды? (етікші)		
6	Сиыр саумайтын адамды қалай атайды? (сауыншы)		
7	Дүкенде киім сататын адамды қалай атайды? (сатушы)		
8	Үй салатын адамды қалай атайды? (құрылысшы)		
9	Терезеге әйнек қоятын адамды қалай атайды? (әйнекші)		
10	Сиыр бағып жүретін адамды қалай атайды? (бақташы)		

3-тапсырма.

Мақсаты: Сүйкімділік, кішірейту мағынасын білдіретін жұрнақтар арқылы сөз тудыру дағдыларын анықтау.

Нұсқаулық: Заттарды кішірейтіп, еркелетіп ата (мысалы: үй – *үйшік*, жастық – *жастықша*).

№	Тапсырма	Бала жауабы	Бағасы
1	Үй		
2	Жастық		
3	Қап		
4	Кітап		
5	Көрпе		
6	Қорапша		
7	Сандық		
8	Көл		
9	Күрек		
10	Жалау		

4 - Тапсырма

Мақсаты: сөз түбірін ажырату дағдысын анықтау (жұрнақсыз негізгі сөзді айту қабілетін тексеру).

Нұсқаулық: Мен саған заттың еркелету не кішірейту түріндегі атауын айтамын, ал сен оны "үлкен" күйінде айт, яғни жұрнақсыз бастапқы сөзді ата.

№	Тапсырма	Бала жауабы	Бағасы
1	Менде кішкентай күрекше бар, ал сенде не үлкені бар ма?		
2	Менде кішкентай кесе бар, ал сенде үлкені бар ма?		
3	Менде кішкентай жастықша бар, сенде үлкені бар ма?		
4	Менде кішкентай кітапша бар, ал сенде үлкені бар ма?		
5	Менде кішкентай алаша бар, ал сенде үлкені бар ма?		
6	Менде кішкене көрпеше бар, ал сенде үлкені бар ма?		

7	Менде кішкене үй бар, сенде үлкені бар ма?		
8	Менде кішкене қап бар, ал сенде үлкені бар ма?		
9	Менде кішкене қасық бар, ал сенде үлкені бар ма?		
10	Менде кішкене таяқша бар, ал сенде үлкені бар ма?		

5-тапсырма.

Мақсаты: сөз тудыру тәсілдерін қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқаулық: Заттарға қара да, оларды кішірейтіп айт.

№	Тапсырма	Бала жауабы	Бағасы
1	Жастықша (шечка)		
2	Қасық(қасықша)		
3	Күрек (күрекше)		
4	Көрпе (көрпеше)		
5	Қорап (қорапша)		
6	Қап (кіші қап)		
7	Кітап (кітапша)		
8	Қорапша(қорапша)		
9	Күрекше (күрекше)		
10	Күртеше (күртеше)		

10-тапсырма.

Мақсаты: сын есім тудыратын жұрнақтарды қолдану білігін анықтау.

Нұсқаулық: Жұрнақтарды қолданып, жаңа сөздер жаса.

№	Тапсырма	Бала жауабы	Бағасы
1	Кітап		
2	Гүл		
3	Қар		
4	Су		
5	Кірпіш		
6	Мереке		
7	Бал		
8	Қағаз		
9	Ауа		
10	Терезе		

Сөз түрлендіру дағдыларын тексеруге арналған тапсырмалар
1-тапсырма.

Мақсаты: зат есімдердің көптік жалғауларын қолдану білігін анықтау.

Нұсқаулық: Мен саған доп лақтырамын да, бір заттың атауын жекеше түрде айтамын. Сен допты қағып алып, сол сөзді көпше түрде айтып, допты маған қайта лақтырасың.

Құрал-жабдық: Доп.

№	Тапсырма	Бала жауабы	Бағасы
1	Кітап (и)		
2	Бала (балалар)		
3	Қарындаш (и)		
4	Гүл (ы)		
5	Үйрек (и)		
6	Биші (ы)		
7	Жастық (и)		

2-тапсырма.

Мақсаты: зат есімдерді жекеше және көпше түрде жіктік жалғауларымен қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқаулық: Қазір біз «Мен, сен, ол» ойынын ойнаймыз. Сен өзің туралы – «мен», мына қуыршақ туралы – «сен», ал ана қуыршақ туралы – «ол» деп айтасың. Мен саған бір сөз айтамын, ал сен сол сөзді «мен, сен, ол» сөздерімен байланыстырып, толық айтуың керек.

Құрал-жабдық: Екі қуыршақ.

№	Ұсынылған сөздер	Бала жауабы		Бағасы
1	Сатушы	Мен – Сен – Сіз – Ол –	Біз – Сіздер – Сіз – Олар –	
2	Дәрігер	Мен – Сен – Сіз – Ол –	Біз – Сіздер – Сіз – Олар –	
3	Логопед	Мен – Сен – Сіз – Ол –	Біз – Сіздер – Сіз – Олар –	
4	Мұғалім	Мен – Сен – Сіз – Ол –	Біз – Сіздер – Сіз – Олар –	
5	Басшы	Мен – Сен – Сіз – Ол –	Біз – Сіздер – Сіз – Олар –	

3-тапсырма

Мақсаты: жекеше және көпше түрде тәуелдік жалғауларын қолдану дағдыларын анықтау.

Нұсқаулық: Біз «менің, сенің, оның» ойынын ойнаймыз. Сен өзің туралы – «менің», мына қуыршақ туралы – «сенің», ал ана қуыршақ туралы – «оның» деп айтасың.

Құрал-жабдық: Екі қуыршақ.

№	Ұсынылған сөздер	Бала жауабы		Бағасы
1	Айна	Менің – Сенің – Сіздің – Оның –	Біздің – Олардың - Сіздердің – Сіздің –	
2	Көйлек	Менің – Сенің – Сіздің – Оның –	Біздің – Олардың - Сіздердің – Сіздің –	
3	Ішік	Менің – Сенің – Сіздің – Оның –	Біздің – Олардың - Сіздердің – Сіздің –	
4	Шырша	Менің – Сенің – Сіздің – Оның –	Біздің – Олардың - Сіздердің – Сіздің –	
5	Ойыншық	Менің – Сенің – Сіздің – Оның –	Біздің – Олардың - Сіздердің – Сіздің –	

4-тапсырма

Мақсаты: септік жалғауларын қолдану дағдысын анықтау.

Нұсқаулық: Мен саған суреттерді көрсетемін. Ал сен осы суреттерде не бейнеленгенін айтып бересің.

Көрнекі материалдар: Әр септікке сәйкес келетін мазмұнды суреттер.

Септік (сұрақ)	Ұсынылған суреттер	Бала жауабы	Бағасы
Атау септік — кім? не?	Қыз		
Ілік септік — кімнің? ненің?	Қыз көйлегі. Доптың түсі.		
Барыс септік — кімге? неге?	Ұл бала әжесіне гүл сыйлады. Қыз бала мектепке барды.		
Табыс септік — кімді? нені?	Қыз бала баланы жолдан өткізіп жіберді. Бақта қыз бала қиярды жұлып алды.		
Көмектес септік — кіммен? немен?	Бала анасымен бірге бара жатыр. Қыз қуыршақпен ойнады.		
Жатыс септік — кім туралы? не туралы? (қайда?)	Бала кітапты әкесінен алды. Бала иттен қорықты.		

Сөйлем құрау дағдыларын тексеру әдістемесі (жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар үшін)

1) Суреттер бойынша сөйлем құрау әдістемесі

Мақсаты: Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлем құрау механизмін тексеру.

Дидактикалық материал:

Материал балалардың жас ерекшеліктеріне сай таңдалады. Суреттерде бейнеленген заттар мен кейіпкерлер балаға таныс әрі түсінікті болуы керек. Тақырыпты жақсы түсіну үшін логопед немесе педагог балаларға суреттегі

тақырыпты ашатын кіріспе сөздерді алдын ала түсіндіреді. Балалар бұл сөздерді өз сөйлемдерінде қолдана алады. Сондай-ақ, ересек адам балаға суретті сипаттау үшін қажет сөздерді еске түсіруге көмектесе алады.

Бағалау критерийлері:

- Сөйлем құрау кезінде қиналуы немесе қиналмауы;
- Сөз тұлғаларын дұрыс қолдануы;
- Сөйлем құрау кезінде үзілістердің ұзақтығы, сөз таңдауға кеткен уақыт;
- Сөйлем ішіндегі сөздердің дұрыс реттілігі.

Әдістеменің мазмұны: Балаға 3 сюжеттен тұратын сурет қатары ұсынылады. Ол әр суретті 1–2 сөйлеммен сипаттауы қажет.

2) Сюжеттік суреттер қатары бойынша сөйлем құрау әдістемесі

Бұл әдістеме алдыңғысымен ұқсас, бірақ айырмашылығы — ұсынылған суреттер арасында сюжеттік байланыс болады.

Мақсаты:

Сюжеттік суреттер қатары бойынша сөйлем құрау арқылы заттар мен аяқталған сөйлемдер арасындағы логикалық-мағыналық байланыстарды орнату.

Бағалау критерийлері:

- Сөйлем құраудағы дербестік деңгейі;
- Сөйлем құрылымының дұрыстығы;
- Сөйлем мазмұнының суретке сәйкестігі.

Қиындықтар туындаған жағдайда (кідірістер, ұзақ үзілістер) балаға түрткі болатын, бағыттайтын және нақтылайтын сұрақтар арқылы көмек көрсетіледі.

3) «Дұрыс айт» әдістемесі

Әдістеменің мәні: Балаларға таныс тақырыптағы сөздер ұсынылады, сол сөздерден мағыналы, байланысты сөйлем құрау керек.

Мысалдар:

- Ұшақ, көк, ұшады, аспан.
- Аюлар, орманда, қалың, тұрады.
- Күндіз, күн, аспанда, жарқырайды.
- Балық, суда, өмір сүреді.
- Қыста, қар, ақ, жауады.
- Таңертең, жаттығу, жасау, пайдалы.

Тапсырма:

Сөздерді дұрыс ретпен орналастырып, мағыналы сөйлем құра.

Бағалау критерийлері:

- Сөйлемдегі сөздердің реттілігінің дұрыстығы;
- Құрастырылған сөйлемнің мағынасы мен құрылымының толықтығы.

4) «Сызба» әдістемесі

Мақсаты: Баланың берілген сызба бойынша сөйлем құрау дағдысын тексеру.

Сипаттамасы: Сөйлемдерді сызба бойынша құрастыру – сөйлемді тек тәжірибе жүзінде ғана емес, оның құрылымы мен мазмұнын саналы түрде талдауға да көмектеседі.

Тапсырма: Берілген сызбаларға сәйкес сөйлем құрастыру қажет. Әр сызба бойынша бала бір сөйлем айтуы керек.

Бағалау критерийлері:

- Сөйлемді құрау жылдамдығы;
- Құрастырылған сөйлемнің сызбаға сәйкестігі;
- Таратылған (распространённое) сөйлемдер құрастыру қабілеті.

Сызба үлгілері:

- | ____ ____ ____ .
- | ____ ____ .
- | ____ ____ _ ____ .
- | ____ ____ ____ ____ .

5) «Сөзді толықтыр» әдістемесі

Әдістеменің

мәні:

Балаға ішінде бос орындары бар сөйлемдер ұсынылады. Мақсат – түсіп қалған сөзді дұрыс тауып, сөйлемге орынды етіп қосу. Бұл сөздер баяндауыш, толықтауыш, анықтауыш болуы мүмкін.

Мысалдар:

- Түнде аспанда көп ... (жұлдыз).
- Таңертең біз оянғанда тістерімізді тазалап, төсегімізді жинаймыз, (тағы не істейміз?) ... (жауаптар: киінеміз, балабақшаға жиналамыз, таңғы ас ішеміз т.б.).
- Орманда саңырауқұлақ пен ... жинауға болады (жидек, гүл т.б.).
- Клубада әдемі ... өсіп тұр (гүлдер), (тағы қандай гүлдер?) ... (жауаптар: қызыл, көк, күлгін т.б.).

Бағалау критерийлері:

- Дұрыс жауаптардың саны;
- Тапсырманы алғаннан кейінгі жауап беру жылдамдығы мен дұрыстығы.

Дыбысты дұрыс айтуын тексеру әдістемелері

Мақсаттары:

1. Артикуляциялық моториканың жағдайын тексеру;
2. Дыбыстарды дұрыс айтуын тексеру;
3. Фонематикалық қабылдау ерекшеліктерін анықтау.

1. Артикуляциялық моториканы тексеру

Мақсаты:

Артикуляциялық аппараттың қозғалыс дағдыларының дамуын бағалау.

Маңызды:

Тапсырмаларды орындау барысында назар аудару керек:

- артикуляциялық қимылдардың дәлдігіне;

- қайталау жылдамдығы мен бірқалыптылығына;
- бір артикуляциялық қалыптан екіншісіне ауысу қабілетіне.

Бағалау критерийлері:

- **3 балл (жоғары деңгей):** қимылдарды дұрыс әрі нақты орындайды;
- **2 балл (орташа деңгей):** қимылдарды баяу, күшпен орындайды;
- **1 балл (төмен деңгей):** қимылда қате бар (қалыпты іздеу, толық емес көлемде орындау, қосымша қимылдар – синкинезиялар);
- **0 балл:** қимылды орындай алмайды.

Анатомиялық кемшіліктер мен ерекшеліктерді анықтау

Ерін:

- Қалың
- Жіңішке
- Жоғарғы ерін жарығы
- Отадан кейінгі тыртық
- Қысқа жоғарғы ерін

Тістер:

- Тістесу аномалиялары
- Тістердің орналасуы:
 - Сейрек
 - Қисық
 - Ұсақ
 - Жақ сүйегінде дұрыс орналаспау
 - Тістердің жетіспеуі
 - Жоғарғы жақ тіс доғасының деформациясы

Тістесу түрлері:

- Прогнатия (жоғарғы жақтың алға шығып тұруы)
- Прогения (төменгі жақтың алға шығып тұруы)
- Бүйірден ашық тістесу
- Алдыңғы ашық тістесу
- Айқас тістесу

Қатты таңдай:

- Биік әрі тар
- Жазық
- Тар (готикалық)
- Жарықпен
- Шырышты асты жарығы
- Қатты таңдай жарығы
- Шырышты қабықтың жарығы

Жұмсақ таңдай:

- Қысқа жұмсақ таңдай
- Жұмсақ таңдай жарығы
- Екі айыр немесе жоқ тілше (увула)

Тіл:

- Үлкен
- Кішкентай
- Қысқа үзеңгі

Артикуляциялық моториканы тексеру

Мимикалық бұлшықеттердің жағдайы (тыныш күйде):

- Еріндер
- Еріндердің жабылу тығыздығы
- Қимылдардың күшпен орындалуы (гиперкинез)
- Қосымша қимылдардың болуы (синкинезия)
- Ерін мен мұрын арасындағы әжімдердің асимметриясы

Тапсырмалар:

- Оң көзді жұм
- Сол көзді жұм
- Қас көтер
- Қасын түй
- Мұрын тыржиту
- Щекті үрлеу
- Мұрын-ерін сызықтарының симметриясы
- Қимылдардың саны мен дәлдігі
- Бұлшықет тонусы
- Темп, белсенділік
- Синкинезия саны

Артикуляциялық моториканың жағдайы:

- Қимылдардың болуы/болмауы, саны
- Тонус
- Қимыл амплитудасы
- Қимылды ауыстыру қабілеті
- Ауыстыру
- Синкинезия
- Тремор
- Сілекей ағуы
- Тіл ұшының ауытқуы

Төменгі жақтың қимылдары:

- Ауызды ашу-жабу
- Жақты оңға, солға жылжыту

Ерін қимылдары:

- «Күлімдеу»
- «Түтікше»
- «Күлімдеу — түтікше»
- Жоғарғы ерінді көтеру
- Төменгі ерінді түсіру
- Бір мезгілде жоғарғыны көтеріп, төменгіні түсіру

Тіл қимылдары:

- «Қалақша»
 - «Тербелмелі»
 - «Ине»
 - «Сағат»
 - «Қалақша — ине»
 - «Тербелмелі»
 - «Тостаған»
 - «Дәмді тосап» (жоғарғы ерінге тигізу)
- Жұмсақ таңдай қимылдары:**
- Ауызды кең ашып, есінеу

Жалпылама сөйлеу тілі толық дамымаған балалардың байланысты сөйлеуін тексеру әдістемелері

Балалардың байланысты сөйлеуін кешенді тексеру үшін келесі тапсырмалар сериясы ұсынылады:

1. **Жеке сюжетті суреттер бойынша әңгіме құрастыру** (әрекетті бейнелейтін суреттер);
2. **Бір-бірімен мағыналық жағынан байланысты үш сурет бойынша сөйлемдер құрастыру;**
3. **Мәтінді мазмұндау** (таныс қысқа оқиға немесе ертегі);
4. **Бір сурет немесе сюжеттік суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру;**
5. **Баланың жеке тәжірибесіне сүйене отырып әңгіме құрастыру;**
6. **Сипаттамалық әңгіме құрастыру.**

Баланың жеке тілдік даму деңгейін ескере отырып, тексеру бағдарламасы шығармашылық элементтермен толықтырылуы мүмкін:

1. **Бастапқы сөйлем бойынша әңгімені жалғастыру;**
2. **Ұсынылған тақырыпқа әңгіме құрастыру.**

Тапсырма 1

Мақсаты:

Баланың суретте бейнеленген әрекет бойынша толық, мағыналы сөйлем құра алу қабілетін анықтау.

Сипаттамасы:

Балаға кезекпен 5–6 сурет көрсетіледі. Мазмұны мынадай болуы мүмкін:

1. «Ұл бала гүлдерге су құйып жатыр»
2. «Қыз бала көбелек ұстап жүр»
3. «Ұл бала балық аулап отыр»
4. «Қыз бала шанамен сырғанап жүр»
5. «Қыз бала сәби отырған шананы сүйреп келеді» және т.б.

Нұсқаулық:

«Бұл суретте не бейнеленген?»

Тапсырма 2

Мақсаты: Баланың заттар арасындағы логикалық-мағыналық байланысты орнатып, оны толық сөйлеммен жеткізе алу қабілетін анықтау.

Сипаттамасы: Балаға бір тақырып аясындағы 3 сурет ұсынылады. Ол осы үш сурет негізінде бір әңгіме құрастыруы тиіс. Мысалы: «қыз бала», «себет», «орман».

Нұсқаулық: «Осы үш сурет бойынша әңгіме құрастыр» Көмек ретінде бағыттаушы сұрақ беріледі: «Қыз бала не істеді?»

Міндет: Әр суреттің мағынасын түсініп, педагог қойған сұраққа сүйене отырып, мағыналы сөйлем құрастыру.

Тапсырма 3

Мақсаты: Баланы қысқа көлемді әдеби мәтінді мазмұндауға қабілеттілігін анықтау.

Сипаттамасы: Мәтін екі рет оқылады. Екінші рет оқыр алдында балаға оны мазмұндау керек екені ескертіледі. Егер көркем шығармалар қолданылса, екінші оқылымнан кейін мәтін мазмұны бойынша 3–4 сұрақ қойылады.

Нұсқаулық: «Мен саған ертегі оқимын, мұқият тыңда. Сосын сен оны өзің айтып бересің.»

Көрнекі құралдар: «Шалқан», «Бауырсақ» және т.б. ертегілердің мәтіндері.

Тапсырма 4

Мақсаты: Оқиғаның бірізді фрагменттеріне (эпизодтарына) сүйене отырып, баланың байланысты, мазмұнды әңгіме құра алу қабілетін анықтау.

Сипаттамасы: Әңгіменің мазмұнын бейнелейтін суреттер белгілі бір реттілікпен ұсынылады. Бала оларды мұқият қарап, есте сақтап, әңгіме құрастыруы тиіс.

Алдын ала жұмыс: Әр сурет мазмұнын түсіндіру, мағынасын талдау.

Нұсқаулық: «Суреттерге қара, есінде сақта да әңгіме құрастыр.»

Көрнекі құралдар: 3–4 суреттен тұратын ертегі мазмұнын бейнелейтін сурет топтамасы.

Тапсырма 5

Мақсаты: Баланың жеке тәжірибесіне сүйене отырып әңгіме құрастыру қабілетін, фразалық және монологиялық байланысты сөйлеу деңгейін анықтау.

Сипаттамасы: Балаға өзінің тәжірибесіне жақын тақырып ұсынылады. Мысалы: «Біздің алаңда», «Сыртта ойнау» және т.б.

Нұсқаулық: «Балабақшада серуенге шыққанда не істейсіңдер? Соны айтып бер.»

Тапсырма 6

Мақсаты: Баланың сипаттамалық әңгіме құрастыру қабілетін анықтау.

Сипаттамасы: Балаға бір затты қарап шығып, ұсынылған жоспар бойынша әңгіме құрастыру тапсырылады.

Нұсқаулық: «Затқа қара да мына жоспар бойынша әңгіме құрастыр.»

Жоспар үлгісі:

- Аты қалай?
- Қандай көлемде?
- Денесінің қандай бөліктері бар?
- Не нәрседен жасалған?
- Не киіп алған?
- Басында не бар?

Көрнекі құралдар: Негізгі бөлшектері мен белгілері айқын көрсетілген ойыншықтардың үлгілері немесе бейнелері (ит, мысық, көлік және т.б.).

Тапсырма 7

Мақсаты: Баланың шығармашылық тапсырманы шешу қабілетін және мәтін мен көрнекі құралдар негізінде әңгіме жалғастыра алуын анықтау.

Сипаттамасы: Балаға оқиғаның шарықтау сәтін бейнелейтін сурет беріледі. Суретті талдаған соң, ертегінің басы екі рет оқылады, содан кейін балаға әңгімені жалғастыру тапсырылады.

Нұсқаулық: «Суретке қарап, берілген бастаманы пайдаланып әңгімені жалғастыр.»

Көрнекі құралдар: Әңгіме мазмұнына сәйкес суреттер топтамасы.

Мысал: Самат бірінші сыныпта оқиды. Мектептен үйге апарар жол орман ішінен өтетін. Бір күні Самат мектептен қайтып келе жатты. Кенет ағаштардың арасынан төрт қасқыр жүгіріп шықты. Самат қорқып, сөмкесін тастап, ағаш басына шығып кетті. Қасқырлар ағаш түбіне жиналды. Бір қасқыр Саматқа қарай секірді... Одан кейін не болды?

Сурет мазмұны: Бала ағаш басында отыр, астында – қасқырлар, алыста – баланың үйі көрінеді.

Мазмұн бойынша сұрақтар:

1. Суретте не көріп тұрсың?
2. Қай мезгіл бейнеленген?
3. Алыста не көрінеді?
4. Ағаш түбінде кімдер отыр?

3 Оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша мұғалімдерге арналған әдістемелік ұсынымдар

2021 жылғы 26 маусымда Қазақстан Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев «Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Заңға қол қойды, оның негізінде арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетуге мемлекеттік білім беру тапсырысы енгізілуде және білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің қызметі қайта реттелуде.

Нормативтік құжаттардың ішінде келесі құжаттар да бекітілді:

"Арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы No 4 бұйрығы. Қағидалар арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау тәртібін айқындайды.

"Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қағидаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы No 6 бұйрығы. Қағида білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету тәртібін реттейді.

Жоғарыда аталған заң («Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы») негізінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды анықтауға өзгерістер енгізілді.

Қолданыстағы заңның жаңа редакциясына сәйкес, ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалар (балалар) – бұл білім алудың тиісті деңгейін және қосымша білім алуды қамтамасыз ету үшін тұрақты немесе уақытша арнайы жағдайларды қажет ететін тұлғалар (балалар).

Заң білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтерінің қызметін де реттейді.

Сонымен қатар, білім алушылар мен тәрбиеленушілердің жеке даму ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, оқу бағдарламаларын бейімдеу көзделген.

Заңның маңызды тұстарының бірі – ерекше қажеттіліктері бар балаларды білім беру ұйымдарына қабылдау ережелерінің бұзылуына немесе олар үшін қажетті жағдайлардың жасалмауына байланысты білім беру ұйымдарының басшыларының жауапкершілігін белгілеуі.

Жоғарыда айтылғандай, 2022 жылғы қаңтарда Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің бұйрығымен еліміздегі мектептерде психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру тәртібін айқындайтын Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қағидалары бекітілді.

Бұл бұйрық ЭЫДҰ анықтамасына сәйкес ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар топтарын қамтамасыз етеді:

1. Мінез-құлық және эмоционалдық проблемалармен, қолайсыз психологиялық факторлармен (отбасындағы тәрбиенің бұзылуы, ата-ана мен бала және отбасы ішілік қарым-қатынастар)
2. Әлеуметтік-психологиялық, экономикалық, лингвистикалық, мәдени сипаттағы кедергілермен (әлеуметтік қауіп тобындағы отбасы балаларының, қоғамға бейімделуінде қиындықтарға тап болған балалардың (босқындар, көшіп-қонушылардың, кандастар) педагогикалық назардан тыс қалуы)
3. Даму мүмкіндіктері шектеулі (есту, көру, зият, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты, психикалық дамуы зақымдалған және эмоционалды-еріктік бұзылыстары бар).

Қағидаларға сәйкес психологиялық-педагогикалық қолдау – бұл білім беру ұйымдарында жүзеге асырылатын, оның барысында ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар жеке тұлғаларды (балаларды), оның ішінде ЕБҚ бар балаларды тәрбиелеу мен дамыту үшін әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық жағдайлар жасалатын жүйелі ұйымдастырылған қызмет.

Психологиялық-педагогикалық қолдау мыналарды қамтиды:

- 1) **ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалардың (балалардың) ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау және бағалау;**
- 2) педагогтарға және ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдардың (балалардың) отбасыларына кеңес беру және әдістемелік көмек көрсету;
- 3) ерекше білім беру қажеттіліктері бар жеке тұлғаларды (балаларды) табысты тәрбиелеу, дамыту және әлеуметтендіру үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасау.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу процесінің қатысушылары – әкімшілік, педагогикалық кадрлар (мұғалімдер, тәрбиешілер, психолог (педагог-психолог), логопед (мұғалім-логопед), арнайы педагог, әлеуметтік педагог, педагог-ассистент), білім беру ұйымының қызметкерлері, тәрбиеленушілер/білім алушылар, оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалар (балалар) және олардың ата-аналары (заңды өкілдері). Білім беру процесіне қатысушылардың өзара қарым-қатынасы білім беруді/тәрбиені ізгілендіру және командалық тәсіл қағидаттарына негізделеді.

Жоғарыда аталған екі бұйрықты (№ 4 «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы», № 6 «Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің қағидаларын бекіту туралы») негізге ала отырып, білім алушының ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау кезінде педагогтың іс-әрекет алгоритмін негіз ретінде ұсынуды ұсынамыз.

Алгоритм ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды анықтау, бағалау және сүйемелдеу кезеңдерін қамтиды, ол нормативтік ережелер мен практикалық тәжірибеге негізделген.

1. Ерекше білім беру қажеттіліктерінің (ЕБҚ) ықтимал болуын бастапқы анықтау.

Жауапты: педагог (мұғалім, тәрбиеші, сынып жетекшісі).

Не істеу керек:

1. Білім беру процесі барысында білім алушыны бақылап, келесілерді бағалау:
 - оқу қиындықтары (нұсқауларды түсінуі, тапсырмаларды орындауы, жұмыс қарқыны);
 - мінез-құлық ерекшеліктері, сыныптастарымен қарым-қатынасы, эмоционалдық жағдайы;
 - ақпаратты қабылдаудағы мүмкін қиындықтар (көру, есту, сөйлеу, моторика).
2. Педагогтар және мамандармен келісім бойынша бақылауларды бақылау парағына немесе арнайы журналға тіркеу.
3. Білім алушының жетістіктерін критериалды бағалауды қолдану.

Мысал: мұғалім баланың оқуда қиындықтары барын, әріптерді айнадай етіп жазатынын, ауызша нұсқауларды түсінбейтінін байқап, бұл туралы тиісті жазба жасайды.

2. Бастапқы бағалау және мамандармен өзара әрекеттесу.
Жауаптылар: педагог, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің (ППСҚ) мамандары.

Не істеу керек:

1. ППСҚ мамандарына (психолог, логопед, дефектолог) байқалған қиындықтар туралы хабарлау.
2. ППСҚ мүшелерімен бірлесе отырып, тереңдетілген тексеру жүргізу:
 - бақылау, тестілеу, әңгімелесу әдістерін қолдану;
 - танымдық, сөйлеу, моторлық және эмоционалдық ерекшеліктерін бағалау.
3. Ата-аналармен келесі қадамдарды келісу:
 - анықталған қиындықтар туралы хабарлау;
 - бейіндік мамандардың (логопед, невропатолог, офтальмолог және т.б.) кеңесін ұсыну.

Мысал: Психолог диагностика жүргізіп, сөйлеуді қабылдауда қиындықтардың барын растады, бұл есту қабілетінің бұзылуын көрсетуі мүмкін.

3. ЕБҚ-ны (ерекше білім беру қажеттіліктерін) тереңдетіп бағалауды ұйымдастыру

Жауаптылар: ППСҚ (психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметі) мамандары, ПМПК (қажет болған жағдайда).

Не істеу керек:

1. Айқын қиындықтар болған жағдайда, білім алушыны ата-анасының немесе заңды өкілдерінің келісімімен ПМПК-ға жолдау.
2. ПМПК кешенді диагностика жүргізіп, баланың білім беру қажеттіліктерін анықтайды және ұсыныстар береді.
3. ПМПК қорытындысы негізінде мектеп жеке білім беру маршрутын әзірлейді (жеке оқу жоспары, жеке оқу бағдарламасы және қажет болған жағдайда басқа да құжаттар).

Мысал: ПМПК дисграфияны растады, логопедиялық сабақтарды және оқу тапсырмаларын бейімдеуді ұсынды.

4. Бейімдеу шараларын әзірлеу және енгізу **Жауаптылар:** педагог, ППСҚ (психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметі) мамандары, мектеп әкімшілігі.

Не істеу керек:

1. Арнайы білім беру жағдайларын анықтау (бағдарламаларды бейімдеу, жеке тәсіл).
2. Мамандармен (мұғалім-логопед, арнайы педагог, педагог-психолог, әлеуметтік педагог, педагог-ассистент және т.б.) сабақтарды ұйымдастыру.
3. Даму динамикасына мониторинг жүргізу және оқыту стратегияларын түзету.

Мысал: Дисграфиясы бар оқушы үшін мұғалім баспа материалдарын пайдаланады, жазбаша тапсырмалар көлемін азайтады.

5. Білім беру маршрутын тұрақты мониторинг жасау және түзету **Жауаптылар:** педагог, ППСҚ (психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметі) мамандары.

Не істеу керек:

1. Баланың оқу жетістіктері мен мінез-құлқындағы өзгерістерді бағалау (ай сайынғы/тоқсан сайынғы талдау).

2. Ата-аналармен өзара әрекеттесу және қажет болған жағдайда қайта диагностикаға жолдау.
3. Қажет болған жағдайда ПМПК ұсынымдарын жаңарту және оқу процесін бейімдеу.

Мысал: Алты айлық сабақтардан кейін баланың жазбаша тілі жақсарды, бірақ оқуда әлі де қиындықтар қалды – қолдауды жалғастыру қажет.

Осы алгоритмді пайдалану педагогқа білім алушының ерекше білім беру қажеттіліктерін дер кезінде анықтауға, қолдауды ұйымдастыруға және оқу процесін нормативтік талаптарға сәйкес бейімдеуге мүмкіндік береді. Ең маңызды элемент – мамандардың, педагогтардың және ата-аналардың командалық жұмысы.

Білім алушыға психологиялық-педагогикалық қолдауды іске асыруға бағытталған мамандардың командалық жұмысын жүзеге асыру үшін, Инклюзивті білім беру орталығының қызметкерлері жүргізілген зерттеу қорытындысы бойынша үш мектепшілік процесті қамтитын, мәселелерді кезең-кезеңімен шешу моделін ұсынды.

Қадамдық өзара әрекеттесу алгоритмі (мектеп әкімшілігі, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің мамандары, педагогтар және ата-аналар)



Сурет 10 – Жалпы білім беретін мектептегі білім алушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің үш деңгейлі моделі

Сыныптағы қолдау

Оқудағы қиындықтарға алғашқы әрекет. Сыныпта жүзеге асырылады және сынып жетекшісі бақылайды.

Қажет болған жағдайда педагог:

- оқу бағдарламасын бейімдейді;
- тапсырмаларды дифференциациялайды;
- ата-аналармен мәселенің себебін талқылайды және тиімді стратегияларды қарастырады.

Сыныптағы қолдау – ең көп таралған және, әдетте, туындаған қажеттіліктерге алғашқы әрекет болып табылады. Ол ерекше білім беру қажеттіліктері бар және сыныптағы басқа балаларға қарағанда қосымша немесе өзгеше оқыту тәсілдерін қажет ететін білім алушыларға бағытталған.

Маңызды! Қажетті қолдауды көрсету және арнайы оқу жағдайларын жасау үшін білім алушылардың ықтимал ерекше білім беру қажеттіліктерін бастапқы анықтау қажет.

Білім алушылардың ықтимал ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау – бұл балаға қажетті қолдауды уақтылы көрсетуге мүмкіндік беретін педагогикалық қызметтің маңызды кезеңі. Педагог сабақ және сабақтан тыс іс-шаралар барысында білім алушыларды бақылай отырып, оқу процесін бейімдеуді қажет етуі мүмкін қиындықтарды анықтай алады.

1. Ерекше білім беру қажеттіліктерінің ықтимал негізгі белгілері

1.1. Танымдық ерекшеліктер және оқудағы қиындықтар
Педагог мынадай білім алушыларға назар аударуы мүмкін:

- Жаңа материалды қайталап түсіндіргеннен кейін де қиындықпен меңгереді.
- Жиі қайта сұрайды, түсіндірудің логикасын жоғалтады.
- Оқуда қиындық көреді (баяу, буындап оқу, әріптерді өткізіп кету).
- Оқу дағдысы қалыптаспайды.
- Оқыған мәтіннің мәнін түсінбейді.
- Жазуда тұрақты қателер жібереді (әріптерді алмастыру, айнадай жазу, емле қиындықтары).
- Математикада қиналады (10 көлемінде санау, есептерді түсіну, көбейту кестесін жаттау).

- Ақпаратты есте сақтауы және қайта жаңғыртуы қиын (көп рет қайталаса да).

Мысал: Мұғалім екінші сынып оқушысы Қайраттың баяу оқитынын, мәтінді түсінбейтінін және мазмұнын айта алмайтынын байқайды. Сонымен бірге жазуда көп қателер жібереді, ұқсас әріптерді шатастырады. Бұл дислексия мен дисграфияның белгісі болуы мүмкін.

1.2. Назар мен жад ерекшеліктері

Кейбір білім алушылар:

- Жылдам алаңдайды, бөгде тітіркендіргіштерге ауысады.
- Басталған тапсырмаларды аяқтамайды, оқу құралдарын жоғалтады.
- Нұсқауларды есте сақтауда қиындық көреді.
- Үйренген материалды үнемі ұмытады.

Мысал: Оқушы Әлібек өзінің дәптерінің қайда екенін ұмытады, мұғалім жаңа ғана түсіндірген тапсырманы есінде сақтамайды, тіпті бірнеше рет қайталанса да. Бұл назардың жеткіліксіздігінің белгісі болуы мүмкін.

1.3. Сөйлеу бұзылыстары

- Сөздік қоры шектеулі.
- Сөздердің және күрделі нұсқаулардың мағынасын түсінбейді.
- Дыбысты дұрыс айта алмау.
- Сөйлем құрауда қиындық көру.

Мысал: Оқушы қыз Настя қысқа сөйлемдермен сөйлейді, сөйлемдерді дұрыс құрмайды және ойын жеткізуде қиналады. Бұл сөйлеу дамуының кешеуілдеуінің белгісі болуы мүмкін.

1.4. Эмоциялық-поведенческі ерекшеліктер

- Құрдастарымен қарым-қатынаста қиындық көру (байланыстан қашу, жанжалдар).
- Импульсивті немесе агрессивті мінез-құлық.
- Жоғары деңгейдегі мазасыздық (тақта алдында жауап беруден қорқу, жиі жылау, байланыстан қашу).
- Шамадан тыс тұйықтық, өзара әрекеттен бас тарту.

Мысал: Бірінші сынып оқушысы Тимур сабақта сөйлеспейді, сыныптастарымен араласпайды, қол көтермейді. Бұл жоғары мазасыздықтың немесе әлеуметтік бейімделудегі қиындықтардың белгісі болуы мүмкін.

1.5. Моторика бұзылыстары

- Жазуда қиындықтар (өте үлкен немесе тегіс емес әріптер, қолдың тез шаршауы).
- Қозғалыс үйлесімділігінің проблемалары (қарындашты ұстауда қиындық, графикалық тапсырмаларды баяу орындау).
- Ыңғайсыздық, жиі құлау, қимылды ойындарда қиындық көру.

Мысал: Оқушы қыз Айжан қатты басып жазады, әріптері жолдан шығып кетеді, жазбаша тапсырмаларды баяу орындайды. Бұл моторика бұзылыстарының немесе дисграфияның белгісі болуы мүмкін.

2. Ерекше білім беру қажеттіліктерін (ЕБҚ) алғашқы анықтау әдістері

2.1. Оқушыны бақылау

Педагог сабақтарда, үзілістерде және сыныптан тыс іс-шараларда баланың мінез-құлқын әртүрлі жағдайларда жүйелі түрде тіркейді. Бақылауға арналған шамамен сұрақтар:

- Оқушы сабақтарда қаншалықты зейінді?
- Жаңа материалды қалай меңгереді?
- Қандай тапсырмалар ең көп қиындық туғызады?
- Құрдастарымен қалай қарым-қатынас жасайды?

2.2. Орындалған жұмыстарды талдау

Оқушының дәптерлерін, жазбаша және ауызша жауаптарын бағалау тұрақты қателерді және олардың пайда болу заңдылықтарын анықтауға көмектеседі.

2.3. Оқушымен әңгімелесу

Педагог балаға қарапайым сұрақтар қоя алады, мысалы:

- Саған тапсырмаларды орындау қиын ба? Қайсысы?
- Мектепте не ұнайды, ал не қиындық тудырады?

2.4. Ата-аналарды сауалнамалау

Ата-анадан баланың дамуы туралы ақпарат жинау мүмкін қиындықтардың себептерін нақтылауға көмектеседі.

Шамамен сұрақтар:

- Бала сәтсіздіктерге қалай жауап береді?
- Ақпаратты оңай есте сақтай ма?

- Жазуда, оқуда, назар аударуда қиындықтар бола ма?

2.5. Маманмен кеңесу

Егер педагог ерекше білім беру қажеттіліктерінің бар екеніне күмәнданса, ата-аналарға мектеп психологына, логопедке, дефектологқа жүгінуді ұсына алады.

3. Педагогтың одан арғы әрекеттері

Егер педагогта оқушыда ерекше білім беру қажеттіліктерінің белгілері байқалса, маңыздысы:

1. Бақылауларды тіркеу (мысалы, бақылау күнделігін жүргізу).
2. Ата-анамен әңгімелесіп, баланың қиындықтарын талқылау және келесі қадамдар бойынша ұсыныстар беру.
3. Маманға (логопед, психолог, арнайы педагог және т.б.) жолдау.
4. Білім беру процесін бейімдеу (нұсқауларды жеңілдету, қосымша тіректер, жеке қолдау).
5. Қолайлы орта құру (стресстік жағдайларды азайту, құрдастардың қолдауын пайдалану).

Мысал:

Мұғалім 3-сынып оқушысы Артемнің оқу барысында үнемі қиындық көретінін, әріптерді шатастырып, оқығанын түсінбейтінін анықтады. Ата-анамен әңгімелескеннен кейін, үйде де баланың оқудан қашатыны белгілі болды. Мұғалім ата-ананы логопедке жіберіп, бейімделген тапсырмалар ұсынды: қысқа мәтіндер, көрнекілікпен бірге оқу.

Осылайша, педагогтың оқушылардың ерекшеліктеріне мұқият қарауы және ерекше білім беру қажеттіліктерін дер кезінде бағалауы қолдауды уақытылы көрсетуге, оқу процесін бейімдеуге және баланың мектеп бағдарламасын сәтті меңгеруіне көмектеседі.

Төменде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға арналған оқу бағдарламасын бейімдеу жолдары мен әдістерін толығырақ қарастырамыз.

Оқу бағдарламасын педагог тарапынан сыныпта бейімдеу – бұл баланың мүмкіндіктері, қажеттіліктері мен шектеулерін ескере отырып, білім беру мазмұнын, әдістерін, нысандарын және құралдарын өзгерту мен дараландыру процесі.

Оқу бағдарламасын бейімдеу мыналарды қамтиды:

1. Мазмұнды бейімдеу

- Оқу материалын жеңілдету немесе көлемін қысқарту.
- Ақпараттың баламалы көздерін пайдалану (визуалды сызбалар, аудиоматериалдар).
- Тақырыпты меңгеруге қажетті негізгі білімдер мен дағдыларға назар аудару.

2. Оқыту әдістерін өзгерту

- Тапсырманы ұсақ кезеңдерге бөлу.
- Көп арналы оқытуды қолдану (визуалды, есту, тактильді).
- Ойын түрлерін және тәжірибеге бағытталған тапсырмаларды пайдалану.
- Оқушының дайындық деңгейін ескере отырып, сараланған тәсілді қолдану.

3. Оқытуды ұйымдастыру формаларын өзгерту

- Сабақ жоспарын икемді құру (қысқа тапсырмалар, іс-әрекетті ауыстыру).
- Жеке жұмыс немесе шағын топтарда жұмыс істеу мүмкіндігі.
- Тапсырманы орындауға қосымша уақыт беру.
- Арнайы жағдай жасау (мысалы, сыныпта тыныш аймақ құру).

4. Арнайы құралдар мен технологияларды қолдану

- Бейімделген оқулықтар, оқу құралдары, карточкалар пайдалану.
- Көмекші технологияларды пайдалану (мысалы, мәтінді аудиоформатта беру, арнайы компьютерлік бағдарламалар).
- Визуалды қолдауды қолдану (кестелер, пиктограммалар, таймерлер).

5. Бала мүмкіндіктерін ескере отырып бағалау және бақылау

- Бағалау критерийлерін икемді қолдану (жалпы шкалаға емес, динамикадағы жетістікке мән беру).
- Жазуда қиындықтар болса, білімді ауызша тексеруге басымдық беру.
- Қолдаушы және мадақтаушы кері байланыс ұсыну.

6. Әлеуметтік-эмоционалды қолдау

- Өзін-өзі реттеу және ұжымға бейімделу дағдыларын дамыту.
- Біртіндеп топтық жұмысқа тарту.
- Жетістіктер арқылы оң өзін-өзі бағалауды қолдау.
- Ата-аналармен және мамандармен (логопед, психолог және т.б.) өзара әрекеттесу.

Мұндай бейімдеу ООП бар баланың білім беру үдерісіне ыңғайлы түрде қосылуына, өз мүмкіндіктерін ашуына және табысқа жетуіне мүмкіндік береді.

Осыған байланысты педагогтарға оқу үдерісінде **оқытудың әмбебап дизайн технологиясы** (ОӘД, ағыл. *Universal Design for Learning* – UDL) әдістерін мұқият зерттеп, тәжірибеде қолдануды ұсынамыз. Бұл технология Р. Мейс идеялары негізінде әзірленген және әрқашан өзіндік ерекшеліктері болатын әрбір оқушының әртүрлі білім беру қажеттіліктерін қолдауды көздейді.

ООП бар білім алушыларға арналған оқу бағдарламаларын бейімдеу кезінде оқу үдерісінің әмбебап дизайн технологиясының қағидаттары мен әдістері

Оқу үдерісінің әмбебап дизайн технологиясы (ОҮӘД) – білім беру процесі барлық білім алушыларға, олардың жеке ерекшеліктеріне, қабілеттері мен шектеулеріне қарамастан қолжетімді болуы керек деген қағидатқа негізделеді.

Бағдарламаны тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар белгілі бір оқушыға ғана бейімдеудің орнына, ОҮӘД бастапқыда оқу материалдары мен әдістемелерін барлық білім алушыларға ыңғайлы етіп әзірлеуді ұсынады.

1. ОҮӘД негізгі қағидаттары

Оқу үдерісінің әмбебап дизайн технологиясы үш негізгі қағидатқа сүйенеді:

1. Ақпаратты беру тәсілдерінің алуан түрлілігі («Не оқытылады?»)

- Білім алушылар ақпаратты әртүрлі қабылдайды: біреуі мәтінді жақсы қабылдайды, біреуі – көрнекі бейнелерді немесе аудиоматериалдарды.
- Барлық оқушылар үшін қолжетімділікті қамтамасыз ету мақсатында ақпаратты ұсынудың әртүрлі тәсілдерін қолдану қажет.

2. Түсінуді және тапсырмаларды орындауды білдіру тәсілдерінің алуан түрлілігі («Қалай оқиды?»)

- Оқушылар меңгерген білім мен дағдыларын әртүрлі жолмен көрсетеді: біреуі жазбаша, біреуі ауызша, енді біреуі тәжірибе жүзінде көрсетеді.
- Оқу процесі түсінуді білдірудің әртүрлі форматтарын қамтуы тиіс.

3. Қатыстыру және уәждеудің алуан түрлі тәсілдері («Неге оқиды?»)

- Әртүрлі балалар мотивациялық ынталандыруларға әртүрлі жауап береді: біреуі үшін дербестік маңызды, екіншісі үшін – әлеуметтік

өзара әрекеттесу, үшіншісі үшін – қиындық пен күрделі тапсырмалар.

- Оқыту қызықты әрі икемді болуы керек, білім алушылардың жеке қажеттіліктері мен қызығушылықтарын ескере отырып.

2. Әртүрлі ақпарат ұсыну әдістері және оларды ООҚ бар білім алушыларға арналған оқу бағдарламаларын бейімдеуде қолдану

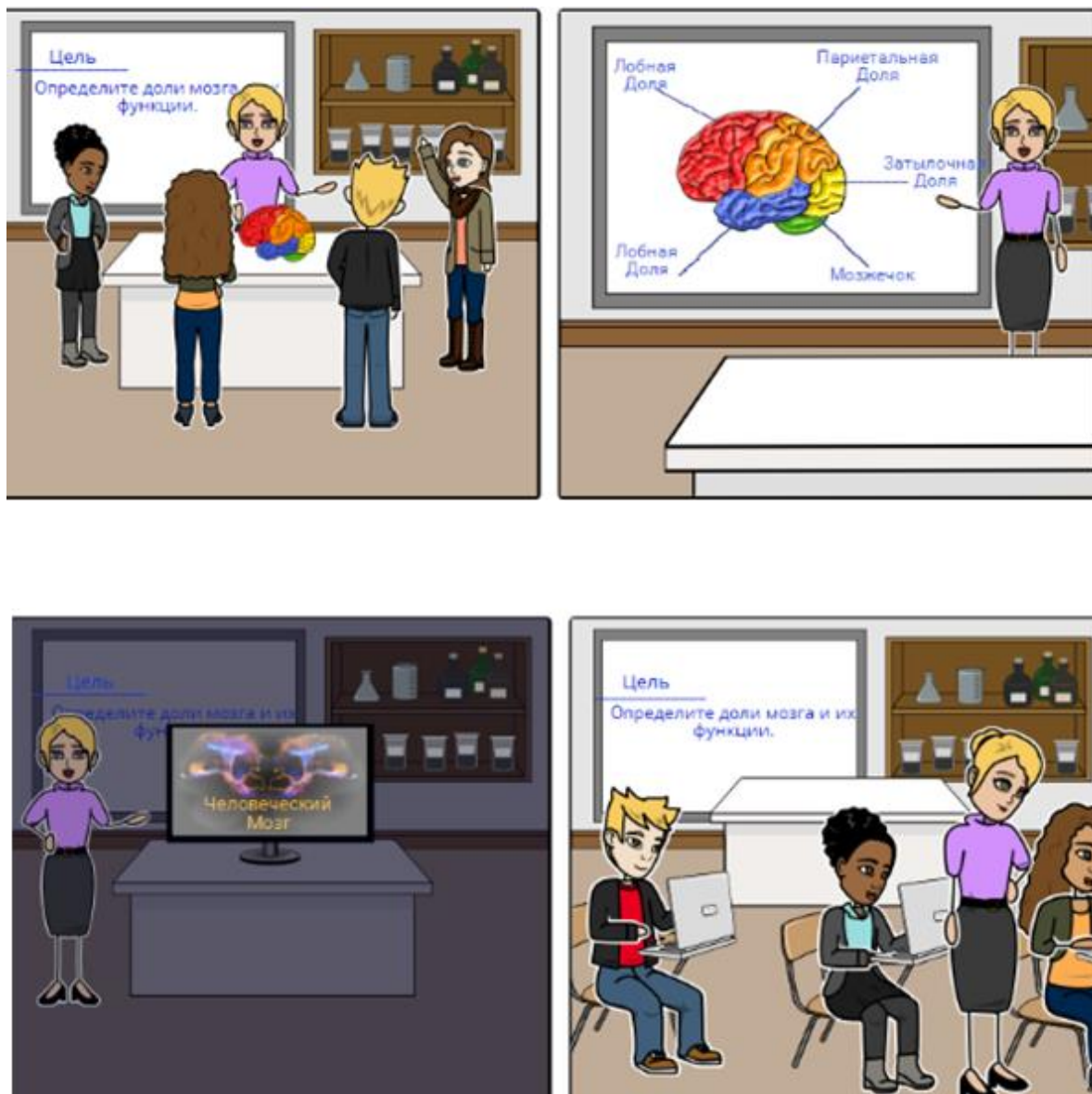
Көпмодальды тәсілді қолдану:

- Көрнекі материалдарды (сызбалар, кестелер, инфографика, пиктограммалар) пайдалану.
- Мәтіндік ақпаратты аудиоформатта қайталау.
- Күрделі ұғымдарды нақты мысалдар арқылы түсіндіру.
- Интерактивті технологияларды қолдану (бейнесабақтар, цифрлық симуляциялар, білім беру қосымшалары).
- Оқытылатын материалдың форматын таңдау мүмкіндігін беру (мысалы, оқу, тыңдау немесе көру нұсқалары).

Мысал:

Дислексиясы бар оқушы ұзақ мәтіндерді оқуда қиындық көреді. Осыған байланысты педагог оған субтитрлері бар бейнеролик көруді және материалдың дыбысталған аудиофайлын тыңдауды ұсынады.

Оқушыларға оқу материалын ұсынудың әртүрлі формалары



Сурет 11. Оқушыларға оқу материалын ұсынудың әртүрлі формалары

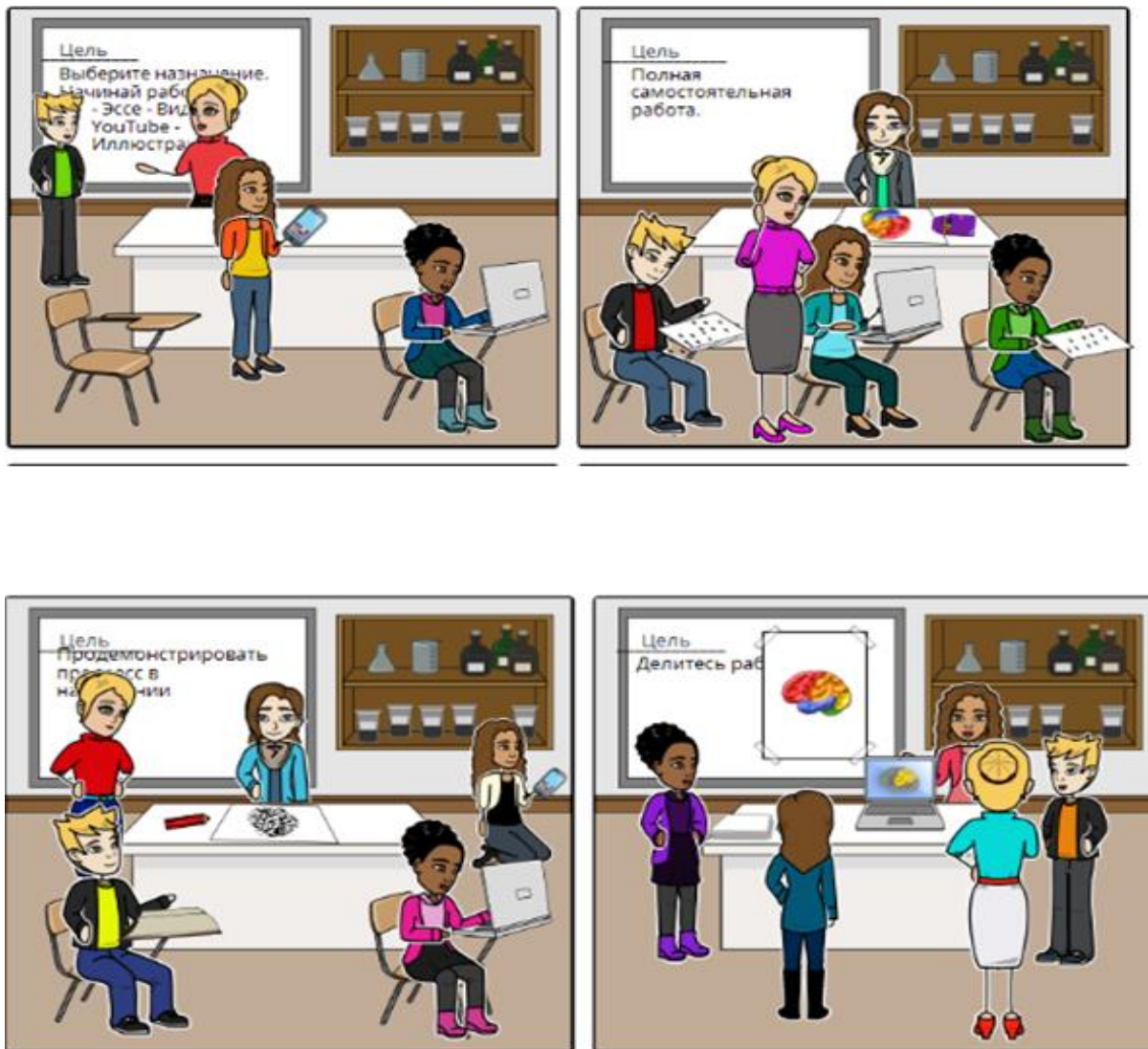
2.2. Түсінуді және тапсырмаларды орындауды әртүрлі тәсілдермен білдіру әдістері

Тапсырмаларды орындау тәсілдерін саралау:

- Оқушыға ыңғайлы форматта (жазбаша, ауызша, суреттер, презентациялар арқылы) тапсырмаларды орындауға рұқсат беру.
- Оқушыларға күрделілік деңгейін таңдауға мүмкіндік беретін бейімделген тестілерді қолдану.
- Көрнекі материалдарды (карточкалар, манипулятивтер, рөлдік ойындар) пайдалану.
- Жауап берудің баламалы тәсілдерін қолдануға мүмкіндік беру: ауызша жауаптар, суреттер, үлгілер, презентациялар.

Мысал: Қозғалыс бұзылыстары бар білім алушы жазуда қиындықтарға тап болады. Жазбаша тесттің орнына ол сұрақтарға ауызша жауап береді немесе жауаптарын диктофонға жазып алады.

Оқушылардың өздері меңгерген материалды баяндауының әртүрлі формалары



Сурет 12. Түсінуді және тапсырмаларды орындауды әртүрлі тәсілдермен білдіру әдістері.

2.3. Оқушылардың мотивациясы мен сабаққа тарту әдістері

Вариативті оқу тапсырмаларын құрастыру:

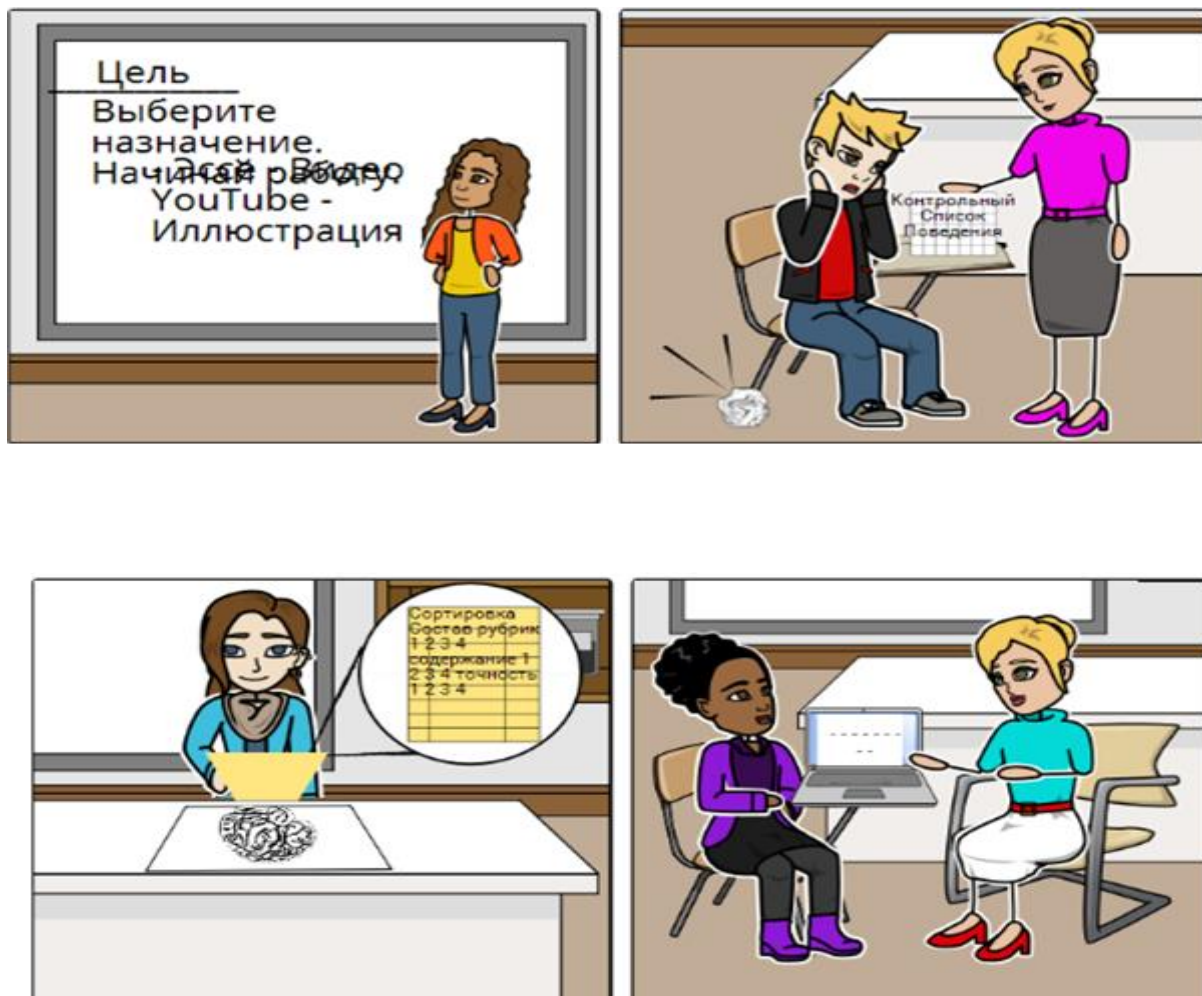
- Оқушыларға әртүрлі күрделілік деңгейіндегі тапсырмаларды таңдау мүмкіндігін беру.
- Оқытуда ойын элементтерін қолдану (геймификация, білім беру квестері).
- Баланың қызығушылығына байланысты жобалық жұмыстарды пайдалану.

- Оқу процесіне жарыс және топтық жұмыс элементтерін енгізу.
- Жетістікке бағытталған жайлы оқу атмосферасын қалыптастыру.

Мысал:

Оқуға қызығушылығы төмен оқушыға мұғалім балама ұсынады: оқыған мәтіні бойынша комикс жасау, аудио-пікір жазу немесе оқиғадағы негізгі сәттерді бейнелейтін сурет салу.

Оқушыларды оқу процесіне тартудың көптеген жолдары



Сурет 13 – Оқушыларды оқу процесіне тартудың алуан түрлі тәсілдері

3. Универсалды дизайн қағидаттарын оқу бағдарламаларын бейімдеуде қолдану

Оқу процесін жоспарлау кезеңінде:

- Оқу материалдарын әртүрлі форматта дайындау (мәтін, аудио, бейне, интерактив).
- Оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеретін икемді тапсырмалар әзірлеу.
- Білімді бағалаудың балама тәсілдерін енгізу.

Сабақты өткізу кезеңінде:

- Оқыту стратегияларының әртүрлі түрлерін қолдану (түсіндіру, модельдеу, топтық жұмыс).
- Уақыт пен жұмыс қарқынын икемді басқару.
- Жұмыс форматын таңдау мүмкіндігін беру (жеке, жұппен, топпен).

Нәтижелерді бағалау кезеңінде:

- Оқушының жеке ілгерілеу динамикасын бағалау.
- Бағалаудың балама тәсілдерін қолдану (жобалық жұмыс, ауызша жауап, ойын түріндегі тест).
- Оқушылардың ерекшеліктерін ескере отырып, мадақтау және қолдау көрсету.

Универсалды дизайн оқытуда барлық оқушыларға, оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға да қолжетімді және ыңғайлы білім беру ортасын құруға мүмкіндік береді. Әр оқушыға жеке стандартты бағдарламаны бейімдеудің орнына, ол бастапқыда икемді және көпформатты оқыту тәсілдерін ұсынады. Бұл оқу процесін баршаға инклюзивті, қолайлы және тиімді етеді.

Педагогтарға ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау және қолдау көрсету процесінде рефлексивтік әдістерді қолдану бойынша ұсыныстар

Рефлексия – бұл педагогикалық тәжірибеде маңызды құрал. Ол тек оқушының даму деңгейін бағалауға ғана емес, сонымен қатар оның білім алу қажеттіліктерін талдауға, оқу процесін бейімдеуге және жеке оқу траекториясын құруға мүмкіндік береді. Инклюзивті ортада рефлексия педагогқа оқушының қиындықтарын, эмоционалдық жағдайын, оқуға деген қатынасын анықтауға және жеке ерекшеліктеріне сай жұмыс әдістерін түзетуге көмектеседі.

1. ООҚ бағалауда рефлексивтік тәсілдің қағидағтары

1. **Жүйелілік** – рефлексия бір реттік емес, тұрақты түрде жүргізілуі керек, сонда ғана оқушының даму динамикасын қадағалауға болады.
2. **Жеке көзқарас** – әр баланың когнитивтік және эмоционалдық ерекшеліктерін ескеру.
3. **Қауіпсіздік және қолдау** – оқушы қателесуден қорықпай, өз ойын еркін жеткізе алатын жағдай жасау.
4. **Әдістердің икемділігі** – нақты балаға сәйкес келетін әртүрлі әдістемелерді қолдану.
5. **Өзара әрекеттестік** – рефлексивтік процеске тек оқушыны ғана емес, педагогтарды, ата-аналарды және мамандарды қосу.

2. ООҚ бағалауға арналған рефлексивтік әдістемелер. Педагог баланың қиындықтарын анықтауға және оның табысты оқуына қажет жағдайларды белгілеуге көмектесетін түрлі рефлексия әдістерін қолдана алады.

2.1. Оқушының мінез-құлқын бақылау және талдау

Бақылау әдісі мынадай жайттарды тіркеуге мүмкіндік береді:

- Оқушы сабақта өзін қалай ұстайды (белсенділік, қатысу деңгейі, шаршағыштық).
- Қай тапсырмалар ең көп қиындық тудырады.
- Қай жағдайлар (топтық жұмыс, жеке қолдау, көрнекі материалдар) оның өнімділігін арттырады.

Мысал:

Мұғалім байқағандай, оқушы жазбаша тапсырмаларда тез шаршайды, бірақ ауызша сенімдірек жауап береді. Бұл жазу көлемін азайту немесе ойды білдірудің балама тәсілдерін қолдану қажеттігін көрсетуі мүмкін.

2.2. Оқушымен әңгімелесу («Рефлексивтік сұхбат»)

Диалог арқылы анықтауға болады:

- Оқушы өзінің жетістіктері мен қиындықтарын қалай бағалайды.
- Қай тапсырмалар оған ұнайды, ал қайсысы күйзеліс тудырады.
- Қай оқыту әдістері оған ыңғайлырақ.

Сұрақтарға мысалдар:

- Бүгін сабақта саған не ұнады?
- Не қиын болды? Неліктен?
- Саған материалды жақсырақ түсінуге не көмектеседі?
- Сенің ойыңша, оқуды саған ыңғайлы ету үшін не істеуге болады?

Мысал:

Оқушы: «Мен дауыстап оқығанды ұнатпаймын, өйткені қателесем бе деп қорқамын». Бұл мұғалімге мәтінмен жұмыстың басқа түрлерін (мысалы, жұппен оқу, аудиокітаптарды қолдану) пайдалану қажеттігін көрсетеді.

2.3. Рефлексияның визуалды әдістері

Ойларын сөзбен жеткізуге қиналатын оқушылар үшін қолдануға болады:

- Бағалау шкалалары («Тапсырма қаншалықты қиын болды» деп белгілеу).
- Түсті карточкалар («Жасыл – түсіндім, сары – сұрақтар қалды, қызыл – мүлде түсінбедім»).
- Сурет әдістері (сабақтан кейінгі көңіл-күйін суреттеу).

Мысал: Оқушы «Бөлу» тақырыбының қасына қызыл шеңбер қояды, бұл мұғалімге тақырыпты қосымша түсіндіру қажет екенін білдіреді.

2.4. Оқушылардың сауалнамасы және өзін-өзі бағалауы
Сауалнама оқудағы қиындықтарды анықтауға арналған қарапайым сұрақтардан тұруы мүмкін.

Сауалнамаға мысал сұрақтар:

1. Қай тапсырма ең қиын болды?
2. Оны орындауға саған не көмектесті?
3. Қиындықты жеңу үшін саған не жетіспеді?
4. Қай оқыту тәсілі саған ең көп ұнайды?

Мысал:

Оқушы көрнекі материалдармен оқығанды, жай түсініктемелерді тыңдағаннан гөрі, жеңіл қабылдайтынын көрсетеді. Бұл мұғалімге материалды ұсыну әдісін түзетуге көмектеседі.

2.5. Ойын арқылы рефлексия. Бастауыш сынып оқушылары үшін тиімді әдістер:

- Смайлик әдісі (сабаққа деген көзқарасын бейнелейтін смайлик таңдау).
- Рефлексия кубиктері (қырларында «Не есінде қалды?», «Не қиын болды?» сияқты сұрақтар жазылған).
- Сиқырлы таяқша әдісі («Егер сенде сиқырлы таяқша болса, сабақта нені өзгертер едің?»).

Мысал: Мұғалім: «Саған қай тапсырма ең қызықты болды?» – деп сұрайды. Оқушы пазл бейнеленген карточканы таңдайды, бұл оның ойын элементтері арқылы материалды жақсырақ меңгеретінін көрсетеді.

3. ООҚ бар оқушыларға қолдау көрсетуде рефлексияны қолдану

3.1. Тапсырмаларды даралау:

- Жылдам шаршайтын балаларға тапсырма көлемін азайту.
- Жазуда қиналған жағдайда жазбаша жұмыстың орнына ауызша жауап беруге рұқсат ету.
- Мәтінді қабылдауында қиындықтары бар оқушылар үшін визуалды сызбаларды пайдалану.

3.2. Оқу материалдарын бейімдеу:

- Күрделі тапсырмаларды кезеңдерге бөлу.
- Мәтіндік ақпаратты графикалық және аудио форматта қайталау.
- Шаршаған жағдайда жиі шағын үзілістер енгізу.

3.3. Эмоциялық жағдайды қолдау:

- Мадақтау («Бүгін жақсы еңбек еттің!»).
- Қиын тапсырманың алдында жеңіл тапсырмалар беріп, сенімділікті арттыру.
- «Мен – жетістік» әдісін енгізу (шағын жетістіктерді белгілеу).

Мысал: Оқушы сыныппен бірге тапсырмаларды орындауға үлгермейді, соның салдарынан өзіне сенімсіздік сезінеді. Мұғалім оған жұмысты орындау үшін көбірек уақыт береді және сөздік қорын қолдау үшін кілт сөздері бар карточкаларды пайдаланады.

Рефлексивтік әдістерді қолдану педагогқа мүмкіндік береді:

- Баланың қиындықтарын және олардың себептерін анықтауға.
- Ең тиімді оқыту тәсілдерін табуға.
- Ыңғайлы білім беру ортасын құруға.
- Баланың өз прогресін түсінуіне көмектесуге.

Рефлексия тек жетістіктерді бағалау ғана емес, сонымен бірге әр баланың өз әлеуетін іске асыруына көмектесетін қолдау жүйесін құру құралы болуы тиіс.

Мұғалімнің кәсіби қызметіндегі рефлексивтік процестер келесі жағдайларда көрінеді:

- Біріншіден, педагог пен оқушылардың практикалық өзара әрекеттесуі кезінде, мұғалім оқушылардың ойларын, сезімдерін және әрекеттерін дұрыс түсінуге және мақсатты түрде реттеуге ұмтылғанда.
- Екіншіден, оқушылардың қызметін жобалау барысында, мұғалім оқыту мақсаттарын және оларды жүзеге асырудың құрылымдық сызбаларын оқушылардың ерекшеліктерін, олардың даму және алға жылжу мүмкіндіктерін ескере отырып жасағанда.
- Үшіншіден, педагогтың өз қызметін және өзін осы қызметтің субъектісі ретінде талдау және өзін-өзі бағалау процесінде.



Сурет – 14 Рефлексия тетіктері

Рефлексивтік әдістемелер мен олардың инклюзивті тәжірибедегі рөлі туралы толығырақ ақпаратты Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының сайтындағы «Инклюзивті білім беру ортасында педагогтар мен мамандардың рефлексивтік құзыреттіліктерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар» атты құралдан алуға болады. Бұл құралда инклюзивті білім беру ортасын құру жағдайында педагогтар мен мамандардың рефлексивтік құзыреттілігін дамытуға арналған әдістемелік ұсынымдар берілген. Ұсынымдар педагогтар мен мамандарға өз қызметін зерттеуге, талдауға, инклюзивті ортада оқыту процесін тиімді жоспарлауға ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалауда да қолдануға көмектесуі тиіс.

Жоғарыда ұсынылған модельге сәйкес, кейбір жағдайларда сыныптағы қолдау деңгейіндегі іс-шаралар білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін толық қанағаттандыру үшін жеткіліксіз болады. Сондықтан сынып жетекшісі келесі кезеңге өтеді және мәселелерді шешуге ППҚҚ (психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі) мамандарын тартады.

Бұл үдеріс ақпаратты анағұрлым жүйелі жинауды, мектептің қолдау жоспарын немесе оқушылардың жеке оқу бағдарламаларын әзірлеуді және мониторинг жүргізуді көздейді.

МЕКТЕПТІК ҚОЛДАУ

Сыныпта сүйемелдеу қызметінің жеткіліксіз қолдау көрсетуі жағдайында:

- сүйемелдеу жоспары әзірленеді;
- жеке оқу жоспары, жеке оқу бағдарламасы, жеке дамытушы бағдарлама әзірленеді;
- білім алушының үлгерім динамикасы бақыланады.

Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің қатысушылары – әкімшілік, педагогикалық кадрлар (мұғалімдер, тәрбиешілер, психолог (педагог-психолог), логопед (мұғалім-логопед), арнайы педагог, әлеуметтік педагог, педагог-ассистент, білім беру ұйымының қызметкерлері, тәрбиеленушілер/білім алушылар, соның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалар (балалар) және олардың ата-аналары (заңды өкілдері). Білім беру процесі қатысушыларының өзара қарым-қатынасы білім беруді/тәрбиені гуманизациялау және командалық тәсіл қағидаттарына негізделеді.

Қазіргі уақытта Қазақстандағы инклюзивті білім беру саласындағы нормативтік құжаттарға сәйкес, ерекше білім беру қажеттіліктерінің ауқымы халықаралық талаптарға сай кеңейтілді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың келесі топтары бөлінеді:

1-топ. Психофизикалық дамуында бұзылыстары бар балалар – есту, көру, зият, сөйлеу, тірек-қимыл аппаратының бұзылыстары, психикалық дамудың тежелуі және эмоциялық-ерік бұзылыстары.

2-топ. Оқудағы арнайы қиындықтары, мінез-құлықтық және эмоциялық мәселелері бар балалар. Зияты сақталған білім алушыларда байқалатын арнайы қиындықтар жекелеген оқу дағдыларын – жазу, оқу немесе санауды (дисграфия, дислексия, дискалькулия және т.б.) меңгеруде көрініс табады. Бұл қиындықтар, әдетте, уақытша сипатта болады және мамандардың көмегімен еңсеріледі. Мінез-құлықтық және эмоциялық мәселелер даму ерекшеліктерінен (гиперактивтілік және зейіннің тапшылығы синдромы, жеңіл аутизм спектрі бұзылыстары және т.б.), сондай-ақ жағымсыз психологиялық факторлардан (отбасындағы тәрбиенің бұзылуы, бала-ата-ана және отбасішілік қарым-қатынастардың нашарлығы) туындауы мүмкін, бұл өз кезегінде құрдастарымен және мұғалімдермен қарым-қатынаста әртүрлі қиындықтарға (ұялшақтық, енжарлық, тұйықтық немесе жанжалшылдық, айтқанды тыңдамау, агрессивтілік) алып келеді.

3-топ. Әлеуметтік-психологиялық, экономикалық, тілдік, мәдени себептерге байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері туындайтын білім алушылар. Бұған аз қамтылған немесе балалардың тәрбиесі мен дамуына тиісті көңіл бөлмейтін, әлеуметтік қауіп-қатер тобына жататын (ата-аналары

ішімдікке немесе есірткіге тәуелді және т.б.) отбасылардағы балалардың микросоциалдық және педагогикалық қараусыз қалуын жатқызуға болады. Сондай-ақ жергілікті қоғамға бейімделуде қиындық көретін (босқындар, мигранттар, оралмандар) немесе мектепте оқыту тілін нашар түсінетін және сөйлемейтін балалар да осы топқа кіреді.

Оқуда қиындықтары бар білім алушылар үшін бастауыш, негізгі орта және орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарына сәйкес арнайы жағдайлар жасалады. Қазақстандық білім беру жүйесінде қазіргі уақытта ерекше білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, оқытудың арнайы жағдайларының келесі тізбесін жасау ұсынылады:

МЕКТЕПТІ ҚОЛДАУ

Сыныпта сүйемелдеу қызметі жеткіліксіз қолдау көрсеткен жағдайда:

- қолдау жоспары әзірленеді;
- жеке даму бағдарламасы, жеке оқу жоспары, жеке оқыту бағдарламасы әзірленеді;
- оқушының үлгерімі байқалады.

Әкімшілік, педагогикалық ұжым (педагогтар, тәрбиешілер, психолог (педагог-психолог), логопед (педагог-логопед), арнайы педагог, әлеуметтік педагог, әдістемелік көмекші), білім беру ұйымының қызметкерлері, тәрбиеленушілер/студенттер, оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғалар (балалар) және олардың өкілдері (балалар) психологиялық-педагогикалық қолдау процесіне қатысушылар болып табылады. Білім беру процесіне қатысушылар арасындағы қарым-қатынастар білім беруді/тәрбиені ізгілендіру және ұжымдық көзқарас қағидаттары негізінде құрылады.

Қазіргі уақытта инклюзивті білім беру саласындағы қазақстандық нормативтік құжаттарға сәйкес халықаралық талаптарға сәйкес арнайы білім беру қажеттіліктерінің шеңбері кеңейтілді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың келесі топтары бөлінеді [Жалпы білім беретін мектептегі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету: әдіс. ұсыныстар/Елисеева И.Г., Ерсарина А.Қ. - Алматы: КП NNPC, 2019. – 96 б.]:

1-топ. Психофизикалық дамуында кемістіктері бар балалар – есту, көру, интеллект, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты бұзылыстары, психикалық дамуы тежелген және эмоционалды-еріктік бұзылыстары.

2-топ. Нақты оқуда қиындықтары, мінез-құлық және эмоционалдық проблемалары бар балалар. Интеллектісі бұзылмаған оқушыларда байқалатын ерекше қиындықтар жеке оқу дағдыларын меңгеруде көрінеді: жазу, оқу немесе санау (дисграфия, дислексия, дискалькулия және т.б.). Бұл қиындықтар әдетте уақытша және мамандардың көмегімен жеңуге болады. Мінез-құлық

және эмоционалдық проблемалар дамудың ерекше проблемаларының (гиперактивтілік пен зейіннің тапшылығы синдромы, аутизм спектрінің жеңіл бұзылыстары және т. агрессивтілік).

3-топ. Әлеуметтік-психологиялық, экономикалық, лингвистикалық және мәдени себептерге байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер. Бұл аз қамтылған отбасылардан шыққан немесе балаларды тәрбиелеу мен дамытуға тиісінше көңіл бөлмейтін, әлеуметтік қауіп тобындағы отбасылар (алкоголизммен, нашақорлықпен ауыратын ата-аналар және т.

Бастауыш, негізгі орта және орта білім беру ұйымдарында білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарына сәйкес оқуда кемістігі бар оқушылар үшін арнайы жағдайлар жасалған. Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, арнайы білім беру жағдайларының мынадай тізбесін жасау ұсынылады:



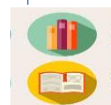
Оқу жоспары мен оқу бағдарламаларының өзгеруі



Оқу нәтижесін бағалау құралдарының өзгеруі



Вариативті, арнайы, альтернативті оқу әдістерін қолдану;



Оқулық, оқу құралдары, жеке оқу бағдарламаларын іріктеу



Оқыту формасын таңдау



Кедергісіз оқу ортасын құру және оқыту орнын бейімдеу



Техникалық және сүйемелдеуші құралдар қажеттілігі



Арнайы психологиялық - педагогикалық көмек;



Педагог асистент көмегі



Әлеуметтік - педагогикалық көмек

Сурет – 15. Оқытудың ерекше шарттары.

Оқытудағы қиындықтардың сипаты мен ауырлығына қарай студентте білім алудың кез келген кезеңінде мектеп оқушыларында бір немесе бірнеше ерекше білім беру қажеттіліктері туындауы мүмкін;

Арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау білім беру процесінде анықталған проблемалар, сондай-ақ олардың пайда болу себептері мен механизмдері негізінде білім беру процесінде қандай студенттерге қолдау көрсетілетінін анықтауды қамтиды. Студенттерге қолдау көрсету сияқты қажеттіліктерді бағалау әр деңгейде қолдаудың қарқындылығын арттыру немесе азайту мүмкіндігімен деңгейлік сипатқа ие.

Оқушының қажеттіліктері мен қолдауын бағалаудың бірінші деңгейін мұғалім бағалайды және қолдайды. Баланың мектепке дейінгі жаста ерекше білім беру қажеттіліктері бар жағдайларды қоспағанда, мұғалім оқудағы қиындықтарды бірінші болып анықтайды. Оның міндеті – қиындықтардың сипатын, олардың туындауының ықтимал себептерін өз бетінше анықтау және оқушының дамып келе жатқан біліміндегі олқылықтарды анықтау. Осы деректерге сүйене отырып, мұғалім сабақ барысында жеке тәсілді қолдана отырып, сыныпта оқушыларға қалай қолдау көрсету керектігін жоспарлауы керек.

Мұғалімнің оқушыға қолдау көрсету жолдары:

- вариативті, арнайы оқыту әдістерін қолдану;
- сабақта жекеленген оқу материалдарын пайдалану;
- оқыту нәтижелерін бағалау әдістерін (тәртібін) өзгерту;
- бақылау материалдарын өзгерту;
- сыныптағы оқу орнын анықтау және бейімдеу.

Егер оқушылардың бірінде мұғалімнің барлық күш-жігері мен жеке көмегіне қарамастан, бір тоқсан ішінде бір немесе бірнеше негізгі пәндер бойынша оқу бағдарламасын меңгеруде қиындықтар туындаса, мұғалім мектептің психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінен көмек алу үшін нысанды толтыруы керек.

Оқушының қажеттіліктерін бағалау мен қолдауды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінде жұмыс істейтін психолог, логопед, арнайы педагог және әлеуметтік қызметкер сияқты мамандар тобы жүзеге асырады. Психологтар, логопедтер, арнайы педагогтар және әлеуметтік қызметкерлер ата-аналарды жиналысқа шақырады және педагогпен тәрбие мәселелерін және мамандардың арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау қажеттілігін талқылайды. Студенттің маманның көмегіне мұқтаждығын бағалау үшін ата-ананың жазбаша келісімі қажет.

Әр маман тереңдетілген тексеруден (психологиялық, логопедиялық, арнайы педагогикалық) өтеді. Бұл сауалнаманың мақсаты – оқушылардың даму ерекшеліктерін және оқушылардың оқудағы қиындықтарына ықпал ететін факторларды анықтау. Маманның бағалауы оқушының дамуындағы

күшті және әлсіз жақтарын, сонымен қатар оқушының оқуда табысқа жетуі үшін қажетті ресурстарды анықтады.

Сауалнама нәтижелері мынаны көрсетті:

- студенттің оқу жоспарын қысқарту қажеттілігі;
- мамандардың көмегі студентке оқудағы қиындықтарды жеңуге мүмкіндік береді (психолог, логопед, әлеуметтік қызметкер);
- оқытудың қандай әдістері мен тәсілдері тиімдірек болады;
- студенттің оқу орнын қалай бейімдеу керек.

Студентке психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудің жеке бағдарламасының мазмұнын білім алушының оқудағы қиындықтарының себептеріне сәйкес көмекші мамандар мен оқытушылар анықтайды. Мамандар көрсететін көмек бағыттары мұғалімнің сабақтағы жеке көзқарасына, сондай-ақ ата-аналардың оқушыларға қалай көмектесетініне сәйкес келеді. Жеке немесе топтық сабақтар мамандардың көмегін қажет етеді.

Қолдау қызметі егер оқытушылар мен мамандардың көмегі қысқартылған оқу жоспарын (1-3 оқу тоқсанынан астам) табысты меңгеруге әкелмесе, ата-анасының келісімі бойынша білім алушының ата-анасын ұсынымдар алу үшін психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияға жіберу туралы шешім қабылдауы мүмкін. Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандары студент емтиханының нәтижелерін талдағаннан кейін жеке жағдайларда ПМПК-дан ұсыныстар алу туралы шешім қабылдайды.

Психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның кеңесшілері студенттің қажеттіліктері мен қолдауын бағалаудың үшінші деңгейін құрайды. ПМПК қажеттіліктерін бағалау нәтижелері бойынша білім алушыға білім беру нұсқалары ұсынылуы мүмкін: тұрғылықты жері бойынша жалпы білім беретін сыныпта, арнайы сыныпта немесе арнайы мектепте. «Білім туралы» Қазақстан Республикасы Заңының 49-бабына сәйкес оқушылардың ата-аналары өздері оқығысы келетін мектепті таңдауға құқылы. Егер ата-аналар мектепті тұрғылықты жеріне қарай таңдаса, мектеп ПМПК ұсынымдарына сәйкес оқушыға мұғалімдер мен көмекші мамандар тарапынан қолдау көрсетуі керек.

Мектепте білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау мұғалімдер мен психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі тарапынан психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның (ПМПК) ұсынымдары негізінде жүргізіледі. Тек ПМПК ғана кешенді тексеру нәтижесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға арналған білім беру бағдарламасын ұсына алады [61].

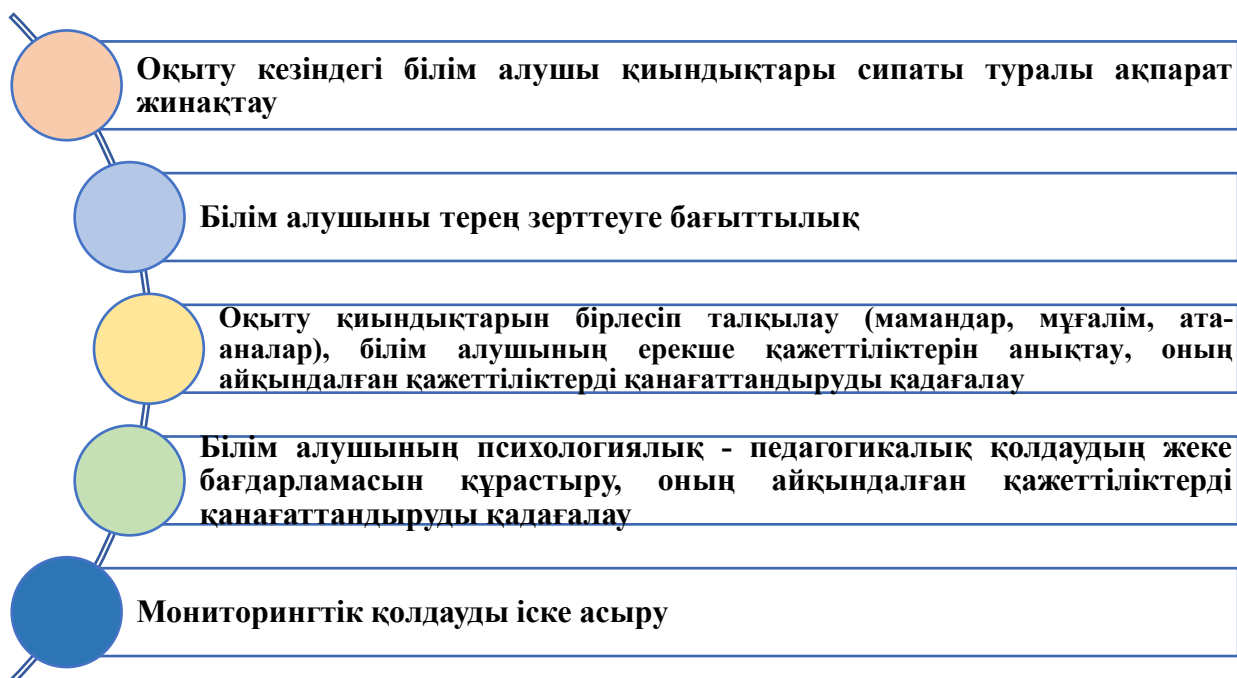
Егер көрсетілген көмек жеткіліксіз болып, білім алушы оқу бағдарламасын меңгере алмаса, оны білім беру қажеттіліктерін бағалау және оларды қанағаттандыру бойынша ұсыныстар алу үшін ПМПК-ға жіберу қажет.

ПМПК-ның ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыруға қатысты ұсынымдары бастауыш мектептің бірінші және төртінші сыныптарында, сондай-ақ орта мектептің тоғызыншы сыныбында кемінде екі рет жаңартылуы тиіс. Мектеп, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің және/немесе мектеп кеңесінің шешімі бойынша, баланы ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау және ұсынымдар алу үшін ПМПК-ға жібере алады. Мектептің психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандары тек ата-аналардың рұқсаты болған жағдайда ғана баланың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалайды.

Психофизикалық дамуының бұзылыстары бар (тірек-қимыл аппаратының, көру, есту немесе зият дамуында айқын ауытқулар) оқушыны қабылдаған кезде, мектеп (сынып жетекшісі немесе қолдау қызметі) ата-аналарында ПМПК ұсынымдарының бар-жоғын анықтай алады және егер ол жоқ болса, оларға консультацияға жүгінуді ұсынады. Баланың сапалы білім алуы үшін барлық жағдайды жасау мақсатында, ата-аналарды ПМПК ұсынымдарының қажеттілігіне сендіру маңызды.

Төменде психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі командасының ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша негізгі қадамдары көрсетілген.

Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі және/немесе мектеп кеңесі



Арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша жұмыс кезеңдері

1-кезең. Білім алушының оқудағы және үйренудегі қиындықтарының сипаты туралы ақпарат жинау.

Білім алушыда оқу қиындықтары анықталған жағдайда, ПМПК оның ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтағаннан кейін, педагог және мамандар дереу сабақ кезінде білім алушыны бақылауға кіріседі, онда оның оқудағы және мінез-құлықтағы қиындықтары зерттеледі. Әр маман бір апта бойы оқушыны бақылайды. Педагогтар мен мамандар бақылау нәтижелерін тіркеу үшін бірыңғай бақылау хаттамасы қолданылады. Мониторинг бір апта бойы жүргізіледі. Күнделікті мониторинг нәтижелері балдық жүйемен тіркеледі, кейін жинақталады.

Бақылау әдісін ең алдымен сабақ кезінде қолдану өте маңызды, өйткені мамандар білім алушыға сыныпта табысты оқуына кедергі келтіретін ерекшеліктер мен мәселелерді анықтауы тиіс. Білім алушы туралы қосымша, бірақ маңызды ақпарат алу үшін мұғалім ата-аналармен (сұхбат, сауалнама) жұмыс жүргізеді.

2-кезең. Тереңдетілген және бағытталған зерттеу (тексеру) жүргізу.

Тереңдетілген тексеруді мамандар (логопед, психолог, арнайы педагог) жүргізеді. Тереңдетілген зерттеудің мәні — сыныптағы білім алушылардың оқу қиындықтарының түрлерін және себептерін анықтау. Осылайша, кез келген маманның тексеруінің мақсаты – оқушының барлық психикалық функцияларының, білімдерінің, біліктері мен дағдыларының, мінез-құлқы мен эмоционалдық ерекшеліктерінің жалпы және ресми сипаттамасын беру емес. Мақсат – осы факторлардың сипатын және олардың оқудағы табысқа әсер ету дәрежесін анықтау. Одан әрі мамандардың, мұғалімнің және ата-аналардың бірлескен жұмысы жүреді.

Мұғалім қиындық туғызатын пәндер бойынша оқу жетістіктерін бағалап, білім мен дағдыларды меңгеру деңгейін, сондай-ақ оқу бағдарламасын меңгерудегі олқылықтардың дәрежесі мен сипатын анықтайды. Бағалау нәтижелері бойынша жетістіктер карталары толтырылады, онда ағымдағы деңгей, жақын даму аймақтары және жоқ білімдер көрсетіледі. Сонымен қатар, мұғалім білім алушы қандай ақпаратпен жұмыс істеуді жөн көретінін (жазбаша, ауызша немесе заттық іс-әрекет), қандай оқыту әдістері мен жұмыс тәсілдері оқушыға қажетті білім мен дағдыларды меңгеруге көмектесетінін, ал қайсысы күткен нәтижеге жеткізбейтінін анықтауы тиіс. Бұл кезеңде бағалау нысаны – білім алушының сипаттамасын жасау.

3-кезең. Оқу қиындықтарын бірлесіп (мамандар, мұғалім және ата-аналар) талқылау.

Қолдау қызметінің және мұғалімнің бірлескен отырысында әр маман өз көзқарасы тұрғысынан білім алушының сабақтағы іс-әрекеті туралы айтады. Сондай-ақ олар оқу мәселелерін, олардың туындау себептері мен

механизмдері туралы пікір алмасады, білім алушының мүмкіндіктері мен күшті жақтарын талқылайды. Ата-аналар бөлек отырысқа шақырылады.

Оқу мәселесінің түрі анықталғаннан кейін топ білім алушының ортақ сипаттамасын талқылайды және жасайды. Бұл бастапқы және қайталама мәселелер, олардың себептері мен туындау механизмдері туралы жалпы түсінік береді. Білім алушының табысты оқуына пайдалануға болатын күшті жақтары, қасиеттері мен қызығушылықтары сипатталады. Осы кезеңнің нәтижесі – ерекше білім беру қажеттіліктерін, оқушыны қолдау шараларын және ата-аналардың қатысуын анықтау.

4-кезең. Білім алушыға арналған жеке психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын жасау.

Бұл кезеңде қысқартылған немесе жеке оқу бағдарламалары, арнайы оқыту әдістері, психологпен, логопедпен және арнайы педагогпен жеке дамыту сабақтары, сондай-ақ мұғалімдер мен ата-аналарға арналған кеңестер сияқты білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру шаралары енгізіледі. Осы кезеңнің нәтижесі – ООП бар білім алушымен жұмыс істеудің жеке траекторияларын әзірлеу.

5-кезең. Мониторингпен бірге қолдауды іске асыру.

Бұл кезеңде қазақстандық ғалымдар Елисева И.Г. және Ерсарина А.К. 2019 жылы «Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау» атты әдістемелік құралда ұсынған мамандардың, мұғалімдердің және ата-аналардың өзара іс-қимылының арнайы алгоритмін қолдануға болады (Қосымша 1) [61]. Бұл алгоритм өзектілігін сақтап отыр, алайда содан бері елде инклюзивті білім беру саласындағы нормативтік құжаттарға көптеген өзгерістер енгізілгенін ескеру қажет.

Қазіргі уақытта елдің өңірлеріндегі көптеген білім беру ұйымдары барлық балалардың сапалы білім алу құқығын қамтамасыз ету мақсатында білім алушылардың психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмысын ұйымдастыру бойынша үлкен күш жұмсауда. Мектеп штатына арнайы педагогтар, педагог-ассистенттер қабылдануда, педагогтардың инклюзивті құзыреттерін арттыру бойынша жұмыс жүргізілуде, мектептерде инклюзивті мәдениет қалыптастырылуда. Сонымен қатар, педагогикалық ұжымдардың жетілдіруді және ауқымды еңбекті талап ететін мәселелер де бар.

Төменде Қарағанды облысындағы әріптестердің өңірде білім алушылардың психологиялық-педагогикалық қолдауын ұйымдастыру тәжірибесі берілген.

Қарағанды облысының мамандар мен әдіскерлер тобының (Бақмағанбетова Б.Н., Қарағанды облыстық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация әдіскері, Дәуіпбаева У.Т., Қарағанды облыстық білім беруді дамытудың оқу-әдістемелік орталығының әдіскері, Ержолова

Ж.А., Қарағанды облыстық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациясының басшысы, Күмісбаева Б.Д., Қарағанды облыстық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациясының арнайы педагогы, Сақаева А.Н., педагогика ғылымдарының кандидаты, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің педагогикалық факультетінің арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының доценті, Тишина О.В., Қарағанды облыстық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациясының әдіскері) [62] тәжірибесінен ерекше білім беру қажеттіліктері бар әртүрлі санаттағы балаларға арналған ПМПК қорытындыларының ерекшеліктерін, сондай-ақ жалпы білім беретін мектепте ПМПК ұсынымдарын іске асыру механизмдерін ашатын ұсынымдар әзірленді.

Қазіргі уақытта жалпы білім беретін мектептерге ПМПК қорытындысымен ООП бар балалар келетіндіктен, ООП бар балаға арналған ПМПК қорытындысын қалыптастыруға дейінгі жұмысты білу қажет.

Авторлар [62] атап өткендей, ПМПК мамандары кешенді медициналық (психиатриялық, неврологиялық, офтальмологиялық), психологиялық, логопедиялық және педагогикалық тексеру нәтижелері бойынша, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде, бірлесіп ПМПК-ның жалпы қорытындысын қалыптастырады. ПМПК қорытындысы қажетті түзету-педагогикалық көмек пен қызмет көлемін қамтиды, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар санатына (тобына) жататынын белгілейді.

Бірлескен талқылау нәтижесінде:

- Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік-педагогикалық жіктемесіне сәйкес даму бұзылыстарын бағалауды қамтитын ПМПК-ның жалпы қорытындысы;

- Ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру, білім алуға жағдай жасау бойынша ұсынымдар: білім беру бағдарламасының түрі, балаға мамандардың (педагог-психолог, логопед, дефектолог, педагог-ассистент және т.б.) психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтері, оқыту мен бағалаудың вариативтілігі, оқу орнын бейімдеу және басқа көмек пен қызмет түрлері жасалады.

- Сондай-ақ, баланың дамуындағы ақаулықтың мәнін және сипатын түсіндіретін, ұсынымдарды ұсынатын және түсіндіретін, ата-аналардың сұрақтарына жауап беретін отбасымен бірлескен кеңес өткізіледі. Қажет болған жағдайда бала дамуының жекелеген мәселелері бойынша мамандардың жеке кеңесі ұсынылады.

- Білім алушыларды басқа арнайы білім беру ұйымдарына ауыстыру ата-аналардың (заңды өкілдердің) келісімімен және ПМПК қорытындысы мен ұсынымдары негізінде жүзеге асырылады.

- Ата-аналарға (заңды өкілдерге) ерекше білім беру қажеттіліктері, білім беру бағдарламасының түрі және қолданылу мерзімі көрсетілген ПМПК

қорытындысы мен ұсынымдары қолына беріледі. Білім беру ұйымын таңдау ата-аналарға беріледі.

- Авторлар жалпы білім беретін мектеп педагогтеріне әртүрлі білім беру ұйымдарына арналған ПМПК қорытындыларын «оқи» және ажырата білу маңызды екенін атап өтеді. Мысалы, ата-аналар жалпы білім беретін мектепке қате түрде психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті, оңалту орталығы, арнайы мектеп немесе арнайы сынып жағдайында түзету-педагогикалық қолдау алу бойынша ұсынымдары бар ПМПК қорытындысын ұсынуы мүмкін. Мұндай ұсынымдар арнайы білім беру ұйымдарына арналған, олар жалпы білім беретін мектептегі инклюзивті білім беруді ұйымдастыруға арналған ұсынымдардан едәуір ерекшеленеді [62].

- Арнайы білім беру ұйымдары жалпы білім беретін ұйыммен ортақ міндеттерді шеше отырып, сонымен бірге жоғалған функцияларды қалпына келтіруге бағытталған ерекше міндеттерді орындайды. Балаларды арнайы білім беру ұйымдарына қабылдау, жіберу және ауыстыру Қазақстан Республикасының «Мүмкіндігі шектеулі балаларға әлеуметтік және медико-педагогикалық түзету көмегі туралы» Заңына сәйкес тек психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның қорытындысы негізінде жүргізіледі.

- Арнайы білім беру ұйымдарына: психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялар, оңалту орталықтары, арнайы мектепке дейінгі ұйымдар (ясли, балабақшалар), арнайы мектеп ұйымдары (мектептер), психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері (ППТК) жатады [62].

Психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері жағдайында түзету-педагогикалық көмек алу бойынша ПМПК ұсынымдары (баланың қажеттілігіне қарай):

Жеке даму және түзету-дамыту бағдарламасына сәйкес психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті (ППКО) жағдайында кешенді психологиялық-педагогикалық көмек жүзеге асырылады:

- дефектолог;
- логопед;
- психолог;
- сурдопедагог ;
- тифлопедагог ;
- ҚПК түзету сабақтарының жоспарына сәйкес жаттығу терапиясының нұсқаушысы .

ПМПК-ның арнайы мектептер мен арнайы сыныптар жағдайында оқытуға арналған білім беру бағдарламасының түрі бойынша ұсынымдары:

- Интеллектінің жеңіл (орташа) бұзылысы бар балаларға арналған арнайы оқу бағдарламасы бойынша оқыту.
- Психикалық дамуы тежелген балаларға арналған арнайы жалпы білім беру бағдарламасы бойынша оқыту.
- Көру қабілеті бұзылған (нашар көретін / көрмейтін) балаларға арналған арнайы жалпы білім беру бағдарламасы бойынша оқыту.
- Есту қабілеті бұзылған (нашар еститін / естімейтін) балаларға арналған арнайы жалпы білім беру бағдарламасы бойынша оқыту.
- Тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларға арналған арнайы жалпы білім беру бағдарламасы бойынша оқыту.
- Сөйлеу тілі ауыр бұзылған балаларға арналған арнайы жалпы білім беру бағдарламасы бойынша оқыту.

Жоғарыда берілген ПМПК ұсынымдарының мазмұнын талдау көрсеткендей, тек арнайы білім беру ұйымдары (психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері, оңалту орталықтары, арнайы мектептер) және жалпы білім беретін мектептердегі арнайы сыныптар ғана мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған арнайы оқу бағдарламаларын жүзеге асырады.



Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-ІІІ, 4-тарау – Білім беру мазмұны, 19-бап. Арнайы оқу бағдарламалары: 1-тармақ. Арнайы оқу бағдарламалары мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім берудің, техникалық және кәсіптік білім беру бағдарламаларының жалпы білім беретін оқу бағдарламалары негізінде әзірленеді және мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен дамытуға

бағытталады.

Бағдарламаларда білім алушылар мен тәрбиеленушілердің психофизикалық ерекшеліктері мен танымдық мүмкіндіктері ескеріледі, олар психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялардың ұсынымдарын ескере отырып айқындалады.

3-тармақ. Арнайы оқу бағдарламалары Қазақстан Республикасының заңдарында көзделген арнайы білім беру ұйымдарында, мектепке дейінгі ұйымдарда, жалпы білім беретін мектептерде, техникалық және кәсіптік білім беру ұйымдарында немесе үйде жүзеге асырылады.

Одан әрі авторлар [62] жалпы білім беретін мектепте арнайы жағдайларды құру бойынша ПМПК қорытындыларының мысалдарын келтіреді.

Зияты сақталған жағдайында, бірақ мінез-құлықтағы қиындықтар мен сөйлеу бұзылыстары (сөйлеудің жалпы жетілмеуі) болғанда оқыту, тәрбиелеу және түзету-педагогикалық қолдау бойынша ұсынымдар:

1. Жалпы білім беретін оқу бағдарламасын бейімдеу;
2. Оқу нәтижелерін бағалау тәсілдері мен критерийлерін өзгерту;
3. Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету: психологтың, логопедтің көмегі.



Жоғарыда көрсетілген қорытындыда авторлар ұсынады келесі тармақтарға назар аударыңыз:

- жалпы білім беру бағдарламасын меңгерудің табыстылығы, ең алдымен, психолог пен логопедтің топтық жұмысының тиімділігіне байланысты болады, өйткені сөйлеудің даму деңгейі зейіннің ерікті болуына тікелей байланысты;
- отбасымен және мектеп мұғалімдерімен жұмыс жасаудағы жалпы ұсыныстар: физикалық денсаулықты нығайтуға, стрессті азайтуға және ақылға қонымды талап қоя отырып, баланың ерік-жігерін тәрбиелеуге назар аудару;
- мұғалімдерге арналған жалпы ұсыныстар: сабақтың мақсатына жетуге ынталандыру, кезең-кезеңімен күрделене түсетін нұсқауларды түсіну, оларды есте сақтау, зейінін сақтау арқылы сабақта балаға жеке көзқарас. сабақ бойы, өзін-өзі бақылау дағдыларын дамыту, жүктемені мөлшерлеу, іс-әрекет формаларын өзгерту;

- оқу жетістіктерін бағалаудағы өзгермелілік баланың сөйлеуінің даму деңгейін ескеретін бағалауға арналған тапсырмаларды әзірлеумен байланысты болады [62].

Оқыту мен тәрбиелеу, зияты сақталған балаларға түзету-педагогикалық қолдау көрсету, бірақ қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттестіктің бұзылуы, мінез-құлықтың бұзылуы, сөйлеудің бұзылуы (коммуникативті бұзылуларға байланысты сөйлеудің спецификалық дамуы, сөйлеудің жалпы дамымауы) бойынша ұсынымдар.:

- 1) Жалпы білім беретін оқу бағдарламаларын бейімдеу;
- 2) Оқыту нәтижелерін бағалау әдістері мен критерийлерін өзгерту.
- 3) Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау: педагог-ассистент, психолог, логопед.

Жалпы білім беретін оқу бағдарламасы бойынша оқыту интеллектісі сақталған ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларға (көбінесе 2 және 3 топтағы ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларға) ұсынылады.

Оқу-тәрбие үрдісінде жетістікке жетудің міндетті шарты психологиялық-педагогикалық қолдау және оқу-тәрбие үдерісіне жеке көзқарасты жүзеге асыру болып табылады.

Зияты сақталған балаларға дефектолог-мұғалімнің сүйемелдеуімен жүру ұсынылмайды.

Қиындықтар мен мінез-құлық бұзылыстары кезінде педагог-психологты сүйемелдеу баламен жүргізілетін түзету жұмыстарынан (зейіннің қасиеттерін, озбырлығын, өзін-өзі реттеуін, қарым-қатынас және әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын, эмоционалды-мотивациялық саланы және т.б. түзету) тұрады. мұғалімдерге оқу материалын сабақта жоғары психикалық функцияларды түзету мен дамытуда қолдану мүмкіндіктері, жағымсыз мінез-құлық көріністеріндегі мұғалімдердің мінез-құлық стратегияларының нұсқалары, оларды сөндіру тәсілдері туралы білім беру.

Логопед-мұғалім, ең алдымен, оқу пәндері бойынша бағдарламаны меңгеруге кедергі келтіретін сөйлеуді дамытудың бұзылыстарын жеңеді.

Логопед-мұғалімнің сүйемелдеуі сөйлеу бұзылыстарының дәрежесі мен сипатына байланысты болады және баламен жалпы білім беру ортасында сөйлеу дағдыларын дамыту, оның отбасымен қарым-қатынас жасау, сынып жетекшілеріне әдістемелік және практикалық көмек көрсету бойынша түзету

жұмыстарынан тұрады. оқытудың мүмкін болатын өзгермелілігінде сөйлеу жағдайын ескеру және оқу жетістіктерін бағалау мәселелері бойынша: тапсырмаларды бейімдеу, атап айтқанда сөйлеу мәнерінің грамматикалық және семантикалық құрылымы бойынша тұжырымдарды жеңілдету; тапсырманы кезең-кезеңімен (кезең-кезеңімен) белгілейтін қысқа мағыналық бірліктерге бөлу арқылы көп буынды нұсқауларды жеңілдету; тапсырмаларды орындаудың кезеңділігін (кезеңділігін) белгілейтін қысқа мағыналық бірліктерге бөлу арқылы көп буынды нұсқауларды жеңілдету; тапсырманың орындалу барысына қосымша тапсырмаға арналған жазбаша нұсқауды, қажет болған жағдайда, мұғалім қосымша дауыстап, анық семантикалық екпінмен баяу қарқынмен оқиды; тапсырма мәтінін білім алушылардың жеке мүмкіндіктерін ескере отырып бейімдеу (үлкенірек шрифт, бір тапсырманың екіншісінен нақты бөлінуі және т.б.). [62].

Оқыту мен тәрбиелеу, психикалық дамуы тежелген, мінез-құлқындағы қиындықтар, сөйлеу тілінің бұзылуы (сөйлеудің жалпы дамымауы) кезіндегі түзету-педагогикалық қолдау бойынша ұсынымдар I, I-II, II, II-III деңгейлердің бұзылуы, жазу мен оқудың бұзылуы):

- 1) Бейімделу жалпы білім беретін мектептің оқу-әдістемелік бағдарламаларды;
- 2) Оқыту нәтижелерін бағалау тәсілдері мен өлшемшарттарын өзгерту;
- 3) Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау: дефектолог, психолог, логопед.

Осы топ – психикалық дамуы тежелген балаларды оқыту мұғалім-дефектологтың міндетті сүйемелдеуімен бейімделген жалпы білім беретін оқу бағдарламасына сәйкес.

Дефектолог-мұғалімнің міндеттеріне мыналар кіреді: мектеп бағдарламасының белгілі бір бөлімдерін меңгерудегі олқылықтардың орнын толтыру, оқушыға күрделі оқу материалын меңгеруге дайындау, оқу іс-әрекетінің құрылымдық компоненттерін қалыптастыру, мұғалімдерге ұйымдастырушылық-әдістемелік көмек көрсету. .

Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің құрамы білім алушының ерекше білім беру қажеттіліктерінің сипатына қарай өзгеріп отырады және мыналарды қамтуы мүмкін: дефектолог-мұғалім, логопед-мұғалім, педагог-психолог, әлеуметтік педагог, сурдопедагог, тифлопедагог [62].

Психикалық дамуы тежелген жағдайда оқыту мен тәрбиелеу, түзету-педагогикалық қолдау бойынша ұсынымдар, қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттестіктің бұзылуы, мінез-құлықтың бұзылуы,

сөйлеудің бұзылуы (коммуникативті бұзылуларға байланысты сөйлеудің спецификалық дамуы):

- 1) Бейімделу жалпы білім беретін мектептің оқу-әдістемелік бағдарламаларды;
- 2) Оқыту нәтижелерін бағалау әдістері мен критерийлерін өзгерту.
- 3) Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау: педагог-ассистент, психолог, дефектолог, логопед.
- 4) Оқу орнын бейімдеу.
- 5) Педагогикалық күзет режимі.

Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің ең сұранысқа ие құрамы мыналар болып табылады: дефектолог-мұғалім, логопед-мұғалім, педагог-психолог.

2020 жылдан бастап психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің құрамына көмекші мұғалім кіреді.

Негіздеме: "Мемлекеттік білім беру ұйымдары қызметкерлерінің үлгі штаттарын бекіту туралы". Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2008 жылғы 30 қаңтардағы № 77 Қаулысы, 2-бөлім. Бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру ұйымдары қызметкерлерінің үлгілік штаттары, "Жалпы білім беретін мектептер" бөлімшесі: "Жалпы білім беретін мектептерде педагог-ассистент лауазымы психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның ұсынысы бойынша белгіленеді." [4].

Білу маңызды: егер оқушыны мұғалім-ассистентпен бірге алып жүру қажеттілігі мектепте анықталса, ал бала ПМПК қорытындысында мұғалімнің көмекшісімен бірге жүруге ұсыныс білдірмеген болса, онда психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі баланың дамуы мен мінез-құлқының ерекшеліктерін зерттеу негізінде, ПМПК-ға (оқушының психологиялық-педагогикалық сипаттамалары мен қызметтің шешімімен) оқушыға мұғалімнің көмекшісі қызметін ұсыну туралы өтініш жібере алады. Бұл жағдайда ПМПК-да бұрын шығарылған қорытынды баланы көмекші мұғалімнің сүйемелдеуімен қамтамасыз ету туралы ұсыныспен толықтырылады.

Оқыту нәтижелерін бағалау әдістері мен критерийлерін өзгертубейімделген немесе жеке оқу бағдарламасының мазмұнына назар аударатырып, яғни оқушының мүмкіндіктерін ескере отырып жүзеге асырылады.

Бағалау бейімделгіш болуы керек және оқушыларды "сұрыптау" құралы болмауы керек. Оқу жетістіктерін бағалау үшін оқушыларға қолжетімді және түсінікті көрсеткіштер бойынша белгіленген оқушы үшін объективті және

тұлғалық-мәнді критерийлерді пайдалануды көздейді; бағалау процесінде белгіленген көрсеткіштерге сәйкес келетін әртүрлі деңгейдегі және типтегі тапсырмаларды қолдану; оқушылардың оқу жетістіктерінің жеке деңгейін нақты таңдауын қамтамасыз ету және осы таңдауды қолдау [62].

Оқыту және тәрбиелеу, ақыл-ой кемістігі (жеңіл, орташа), мінез-құлық қиындықтары, сөйлеу қабілеті бұзылған жағдайда түзету-педагогикалық қолдау көрсету бойынша ұсынымдар:

- 1) Жеке оқу бағдарламасы бойынша оқыту;
- 2) Оқыту нәтижелерін бағалау тәсілдері мен өлшемшарттарын өзгерту;
- 3) Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау: дефектолог, психолог, логопед ретінде;
- 4) Оқытуда қолдану арнайы оқулықтардың, жұмыс дәптерлерінің және оқу материалдарының;
- 5) Педагогикалық күзет режимі.

Зияты зақымдалған балалар (жеңіл немесе орташа) жалпы білім беретін мектеп жағдайында Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының (МЖМБС) талаптарына бағдарланбай әзірленген жеке оқу бағдарламасы бойынша оқытылады.

Жеке оқу бағдарламаларын сынып жетекшілері әзірлейді, білім алушының жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, ақыл-есі кем студенттерге арналған типтік арнайы оқу бағдарламалары негізінде құрастырылуы мүмкін.

Зияты зақымдалған балалар (жеңіл, орташа) жағдайында оқыту мен тәрбиелеу, түзету-педагогикалық қолдау бойынша ұсынымдар, қарым-қатынас пен әлеуметтік қарым-қатынас бұзылса, мінез-құлық бұзылса, сөйлеу қабілеті бұзылса (коммуникативтік бұзылыстарға байланысты сөйлеудің спецификалық дамуы):

- 1) Жеке оқу бағдарламасы бойынша оқыту;
- 2) Оқыту нәтижелерін бағалау тәсілдері мен өлшемшарттарын өзгерту;
- 3) Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау: педагог-ассистент, психолог, дефектолог, логопедпен;
- 4) Оқытуда қолдану арнайы оқулықтардың, жұмыс дәптерлерінің және оқу материалдарының;
- 5) Педагогикалық күзет режимі.

Балалардың ерекше санатын ұсынады **қиындықтары немесе мінез-құлқы бұзылған білім алушылар**. Мұндай балалар психологтың да, педагог-ассистенттің де, сынып жетекшілерінің де ерекше назарын қажет етеді.

Педагог-психолог мұғалімдерге зейіннің қандай да бір қасиетінің жетіспеушілігі, өзін-өзі реттеу ерекшеліктері, жағымсыз мінез-құлықтың ықтимал триггерлері туралы хабарлайды. Барлық педагогтардың осы баламен қарым-қатынасының бірыңғай стратегиясын әзірлейді, педагог-ассистентті сүйемелдеу әдістерін таңдауға (жағымсыз қылықтардың алдын алу және түзету) бағыттайды, сынып жетекшілерімен бірлесіп сыныптан тыс жұмыстарды түзетеді. Бұл педагог-психологтың эмоционалды-мотивациялық саланы және оның мінез-құлқын түзету жөніндегі жұмысының нәтижелерінен ол отбасымен және мұғалімдермен бірлесіп жүзеге асырылатын болады, баланың ұсынылған оқу бағдарламасын меңгеруге дайындығы және жалпы оның оқу үлгерімі байланысты болады.

Педагог-ассистент белгілі мінез-құлық, эмоционалды және коммуникативтік қиындықтары бар білім алушыны бала оқуда, әлеуметтенуде, қарым-қатынаста тұрақты оң нәтижелерге қол жеткізгенге дейін толық немесе ішінара сүйемелдеуімен ұзақ немесе шектеулі уақыт бойы сүйемелдей алады.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2009 жылғы 13 шілдедегі №338 бұйрығына, 9-параграфқа сәйкес педагог-ассистент білім алушыны жалпы үлгідегі білім беру ұйымдарында ЕҚБ-мен бірге алып жүруді жүзеге асырады, тікелей оқу іс-әрекеті кезінде де, қалған уақытта да көмек көрсетеді. оқушы денсаулығына байланысты дербес іс-әрекеті шектелген кезде мектепте болады[6].

Педагог-ассистент жұмысының түпкі мақсаты қарым-қатынасы мен әлеуметтік қарым-қатынасы бұзылған, мінез-құлқы бұзылған балалар жағдайында баланы ассистенттің көмегінсіз өз бетінше оқуға және мектепте болуға үйрету болып табылады.

Қарым-қатынасы және әлеуметтік қарым-қатынасы бұзылған немесе бұзылған балаларға психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңестің қорытындысы.

Елімізде, бүкіл әлемдегідей, қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесуде қиындықтары немесе бұзылыстары бар балалар санының артуы, соның ішінде, зияткерлік бұзылыстармен (интеллектуалдық дамуындағы ауытқулармен) қатар жүретін аутизм спектрінің бұзылыстары бар балалар санының да өсуіне әкелді. Мұндай балалардың жалпы білім беретін

мектептерде оқуы олардың ерекше білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, сапалы білім алуына жағдай жасайтын арнайы шарттарды құруды талап етеді.

Жалпы білім беретін мектепте қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудегі қиындықтары/бұзылыстары және қатар жүретін бұзылыстары бар оқушының табысты оқуына арналған арнайы жағдайлар құрылымы, мазмұны, қолданылатын әдіс-тәсілдер мен технологиялары бойынша өзгеше болады, өйткені оның ерекше білім беру қажеттіліктері коммуникативтік, сенсорлық, когнитивтік және моторлық аспектілердегі ерекшеліктерін ескеру негізінде қалыптасады.

Мұндай оқушыдағы коммуникация мен әлеуметтік өзара әрекеттесудегі бастапқы бұзылыстар мектептегі педагог-психологтың арнайы көмегін талап етеді. Мектеп психологтары онымен түзету-дамыту жұмысы барысында ғана емес, психодиагностика деңгейінде де қиындықтарға жиі тап болады. Танымал әрі тәжірибеде қолдануға қолайлы психодиагностикалық әдістемелер көбіне аутизм спектрінің бұзылысы, соның ішінде зияткерлік дамудағы қатар жүретін бұзылыстар бар балаға қолдануға жарамайды. Мұндай балаларға көбінесе бақылауға негізделген, сондай-ақ вербалды емес интеллект деңгейін анықтауға арналған психологиялық әдістемелер тиімді келеді.

Мектеп психологының түзету-дамыту жұмысының бөлігі тек осы оқушымен тікелей жұмысты ғана емес, сонымен қатар мұғалімдерге, баланың ата-аналарына, педагог-ассистенттерге, мектеп әкімшілігіне және сынып пен мектептің ата-аналар қауымдастығына кеңес беруді де қамтиды.

Бұрын айтылғандай, педагог-ассистенттің көмегі ПМПК қорытындысында егер қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудегі қиындықтар/бұзылыстар тұрақты мінез-құлық бұзылыстарымен қатар жүрсе ғана көрсетіледі. Егер тұрақты мінез-құлық бұзылыстары байқалмаса, онда мұндай оқушыны педагог-ассистент ертіп жүрмейді. Сабактарда проблемалық (қажетсіз) мінез-құлық байқалған жағдайда педагог-ассистент өз жұмысында қолданбалы мінез-құлық талдауы әдістерінің элементтерін пайдаланады.

Қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудегі қиындықтары/бұзылыстары бар балалардың сөйлеуі көбіне ерекше сипатқа ие: скандирленген сөйлеу, эхолалия, дайын штампталған фразалар, коммуникативтік функциясының айқын бұзылуы, тіпті толық болмауы тән. Осыған байланысты психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің мамандарының бірі ретінде мұғалім-логопед қатысады.

Көбінесе қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудегі қиындықтары/бұзылыстары бар балаларда психикалық дамуының тежелуінен бастап жеңіл және орташа деңгейдегі зияткерлік даму бұзылыстарына дейінгі

әртүрлі дәрежедегі зияткерлік дамуындағы бұзылыстар кездеседі. Ерекше жағдай – Аспергер синдромы бар балалар.

Осылайша, қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудегі бұзылыстары бар балалардың ерекше білім беру қажеттіліктеріне танымдық дамуды, оқу іс-әрекетін дамыту және/немесе түзету қажеттілігі кіретіндіктен, сүйемелдеу қызметінің мамандары құрамына дефектолог та кіреді. Мұғалім-дефектологтың мақсаты – тек жетекші іс-әрекет – оқу іс-әрекетін түзету ғана емес, сонымен қатар когнитивтік саланы да түзету. Орта буында дефектолог қарым-қатынас пен әлеуметтік өзара әрекеттесудегі бұзылыстар зияткерлік даму бұзылыстарымен қатар жүретін балалар үшін жеке оқу бағдарламаларын жасайды.

Мұндай оқушыны сүйемелдеуде негізгі тұлға – мұғалім. Дәл сол мұғалім, психолог және дефектологпен бірлесе отырып, психикалық дамуы тежелген жағдайда бейімделген немесе зияткерлік бұзылыстар болған жағдайда жеке оқу бағдарламаларын құрастырады. Ол бағдарламаны арнайы әдіс-тәсілдерді және ассистивтік технологияларды қолдана отырып жүзеге асырады.

Мұндай оқушыны сүйемелдеу бағдарламасы ақпаратты қабылдау және өңдеу бұзылыстарын жоюға, түзетуге және дамытуға; қарым-қатынас және өзара әрекеттесу дағдыларын дамытуға; сенсорлық және моторлық дамуға; ойын және зияткерлік дамуға; эмоционалдық және танымдық дамуға; өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын қалыптастыруға және оқу дағдыларын дамытуға және т.б. бағытталады.

Оқыту және тәрбиелеу, қарым-қатынас қиындықтары/бұзылулары кезінде түзету-педагогикалық қолдау көрсету бойынша ұсынымдар және әлеуметтік өзара іс-қимыл, коммуникативтік бұзылуларға байланысты сөйлеудің спецификалық дамуы:

1. Жалпы білім беретін оқу бағдарламасын бейімдеу бастауыш білім беру / негізгі орта білім беру жалпы білім беретін мектептің жалпы сыныбы жағдайында (психикалық дамуы тежелген және нормативті). Оқыту нәтижелерін бағалау әдістері мен критерийлерін өзгерту. Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау: психолог, дефектолог, логопед.
2. Жеке тұлға бойынша оқыту оқу-әдістемелік жалпы білім беретін мектептің жалпы сыныптары жағдайында бастауыш білім беру / негізгі орта білім беру бағдарламасы бойынша (ақыл-ой кемістігі бар). Және оқыту нәтижелерін бағалау әдістері мен критерийлерін қолдану. Арнайы психологиялық-педагогикалық қолдау: дефектолог, логопед, психолог, педагог-ассистент болып табылады. Оқытуда қолдану арнайы оқулықтар, жұмыс дәптерлері және оқу материалдары.

Мінез-құлық бұзылған жағдайда педагог-ассистенттің көрсететін қызметтері бір оқу жылына ұсынылады.

Жоғарыда келтірілген ПМПК қорытындыларын талдау келесі тұжырымдарды тұжырымдауға мүмкіндік береді.

Жалпы білім беретін мектептер инклюзивті білім беру жағдайында білім беру бағдарламаларының үш түрін жүзеге асырады:

- ✓ жалпы білім беретін оқу бағдарламасы;
- ✓ бейімделуі қиындау оқу жоспары бойынша бағдарламаларды;
- ✓ жеке оқу жоспары [7].

Жалпы білім беретін оқу бағдарламасы оқуда ерекше қиындықтары бар, мінез-құлқында және эмоционалдық проблемаларында интеллектісі сақталған балаларға ұсынылады. Мұндай ерекше қиындықтар жеке оқу бағдарламаларын меңгеру кезінде көрінеді: жазу, оқу немесе санау. Бұл қиындықтар, әдетте, уақытша сипатта болады және оларға мамандардың көмегі көрсетілген жағдайда еңсеріледі.

Оқу бағдарламасын бейімдеу жалпы білім беретін оқу бағдарламасын толық көлемде және мазмұнда меңгеруде қиындықтары бар балаларға ұсынылады, бірақ олармен бейімделулер бағдарлама немесе оның мазмұнын білім алушының қажеттіліктеріне бейімдеу арқылы оқуда жетістікке жетуге болады. Оқу бағдарламасын бейімдеу жалпы білім беретін оқу бағдарламасы негізінде әзірленеді.

Жеке оқу бағдарламасы жалпы білім беретін оқу бағдарламасын меңгеру мүмкін еместігі анықталған балаларға оның шарттарына қарамастан ұсынылады бейімделулер, оның баланың қажеттіліктеріне бейімделу жағдайында да. Жеке оқу бағдарламасы әзірленуде білім алушының жеке мүмкіндіктері мен ерекшеліктеріне сүйене отырып. Мектепті бітіргеннен кейін түлектер мемлекеттік үлгідегі БТ сериялы сертификат алады.

Осы әдістемелік ұсыныстардың бірінші бөлімін қорытындылай келе, бұл білім беру ұйымының іс-әрекетке нұсқауы болып табылатын оқу жоспарының түрін, білім арудың арнайы шарттарын көрсететін ПМПК қорытындысы екенін атап өтеміз.

Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мамандарының командалық жұмысының, ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланы оқыту, тәрбиелеу және дамытудағы интеграцияланған тәсілдің маңызы зор.

Төменде жоғарыда аталған авторлар [62] олар әзірлеген ұсыныстарды ұсынады **Инклюзивті білім беру жағдайында оқыту бойынша ұсыныстармен психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялардың қорытындысын беру кезіндегі жалпы білім беретін**

мектептердің педагогикалық қызметкерлерінің іс-әрекеттерінің алгоритмі

Мектептегі оқу бағдарламасы ПМПК ұсыныстарына толық сәйкес келуі керек. Қазақстан Республикасының "Білім туралы" Заңының негізінде білім беру ұйымдары ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар адамдарды (балаларды) оқытуға арналған білім беру бағдарламаларын білім алушылар мен тәрбиеленушілердің жеке даму ерекшеліктеріне және әлеуетті мүмкіндіктеріне сәйкес бейімдейді. Олай болмаған жағдайда, білім алу үшін арнайы жағдайлар жасау туралы айту мүмкін емес.

ПМПК-ның білім беру бағдарламасының түрі бойынша ұсыныстарын зерделегеннен кейін келесі қадам мамандарды қорытындыда көрсетілген психологиялық-педагогикалық қолдау шарттарымен, атап айтқанда, сүйемелдеу мамандарының ұсынылатын құрамымен таныстыру болып табылады. Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің ең сұранысқа ие қызметкерлері мұғалім-дефектолог, мұғалім-логопед және педагог-психолог болып табылады.

Үшін эмоционалдық-еріктік аясы мен мінез-құлқының айқын бұзылулары бар балалар ПМПК оқытушы-ассистенттің сүйемелдеуін ұсынады.

Көру қабілеті бұзылған балаларға (нашар көретіндерге, зағиптарға) тифлопедагогтың сүйемелдеуі ұсынылады.

Есту қабілеті бұзылған балаларға (нашар еститіндерге, естімейтіндерге) сурдопедагогтың сүйемелдеуі ұсынылады. Сондай-ақ кейбір жағдайларда әлеуметтік педагогтың сүйемелдеуімен жүру ұсынылады.

Бұл кезеңде мамандардың түзету сабақтарының кестесін құрастыруға болады, осылайша отырыстан кейін сынып жетекшісі оны ата-анасының назарына жеткізе алады.

Осылайша, бірінші отырыс Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметтері алдын ала кезең болып табылады ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың білім алуы үшін арнайы жағдайлар жасау.

Келесі күні **арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау кезеңі** баланың феноменологиялық диагностикасы жоспарлануда, яғни баланың жеке ерекшеліктерін, танымдық іс-әрекетінің ерекшеліктерін, эмоционалды-еріктік сферасын, еңбекке қабілеттілігін, жеке тұлғаны анықтау, олар тек осы балаға ғана тән және жеке тұлғаны ұйымдастыру кезінде ескерілуі керек. түзету-дамыту жұмыстары.

Баланың ООП бағалау кезеңіндегі СӨЖ жұмысының алгоритмі (Қарағанды облысының тәжірибесінен)



Психологиялық-педагогикалық бағалауды жоспарлау кезінде ерекше қажеттіліктерді мамандарға арналған ПМПК ұсыныстарын ескеру қажет. Сонымен, егер қорытындыда "логопедпен сабақтар" ұсынылса, логопед-мұғалім логопедиялық диагностика тұрғысынан ПМПК қорытындысымен мұқият танысады және баланың ауызша және жазбаша сөйлеуін өз бетінше тексере отырып, сөйлеудің дәл сол бөлігінің деңгейі мен аспектілерін анықтаудың басым міндетін қояды. қорытындыда сипатталған. Мысалы, егер ПМПК қорытындысында "ІІІ деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамымауы" сөйлеу қабілетінің бұзылуы анықталса, онда логопедтің міндеттері сөйлеуді дамытудың барлық аспектілерін зерттеуге бағытталады. Егер қорытындыда "сөйлеудің фонематикалық дамымауы" көрсетілсе, онда логопед-мұғалім баланың дыбыстық айтылымын өзіндік тексеру барысында баланың қандай дыбыстар тобын қою керектігін нақтылайды және консультациялық көмек ретінде ата-аналар мен баланы таныстырады. осы дыбыстарды қоюға қажетті жаттығулар.

Педагог-психолог ПМПК қорытындысына да сүйенеді. Сонымен, егер ұсыныстарда "психологпен сабақтар" көрсетілсе, және көбінесе бұл "қарым-қатынас пен мінез-құлықтың бұзылуы немесе қиындықтары", "кекештену" жағдайында болса, онда тексеру кезінде мазасыздық деңгейін, отбасылық тәрбиенің ерекшеліктерін, дағдыларды дамыту деңгейін анықтау әдістерін қолдану қажет. баланың жасына және интеллектуалды даму деңгейіне байланысты қоршаған әлеммен және т.б. Мысалы, ақыл-есі кем балаларда жүргізілген Филлипстің жалпыға қол жетімді тесті баланың төмен сынына байланысты мазасыздық деңгейінің шынайы көрінісін бере алмайды. Мұндай жағдайларда проективті әдістерді қолданған жөн.

ПМПК қорытындысында егер балаға мінез-құлық, қарым-қатынас және эмоционалдық мәселелері айқын байқалатын болса, педагог-ассистенттің сүйемелдеуі қажет деген ұсыныс болса, мінез-құлық ерекшеліктерін педагог-психолог пен педагог-ассистент бірлесіп зерттейді.

Педагог-ассистенттің ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланы бағалауы балаға сабақ аралығында, үзіліс кезінде, сабақтан тыс іс-шараларда бақылау жүргізуден, сондай-ақ ата-аналармен, педагогтармен және СППС мамандарымен әңгімелесуден тұрады.

Дефектолог мұғалім баланың оқу қызметінің құрылымын талдайды, оның бұзылу кезеңін анықтайды. Сонымен қатар, ол танымдық қызметтің жағдайын зерттейді. Танымдық қызметтің (танымдық сфераның) диагностикасын педагог-психологпен бірге жүргізу мүмкін.

Педагогикалық баға ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтау барысында оқушының танымдық ерекшеліктерін ескере отырып, пән бойынша оқу жетістіктерінің деңгейін анықтауды қамтиды. Яғни, оқушының біліміндегі олқылықтарды, ұсынылған оқу бағдарламасын меңгерудегі өзекті және жақын даму аймақтарын анықтау.

Әлеуметтік педагог мүгедектігі бар баланың тұрмыстық жағдайын, ата-аналық тәрбиенің ерекшеліктері, жағдайы мен түрін, отбасының әлеуметтік сипаттамасын және басқа да аспектілерін тексереді.

Ішкі психолого-педагогикалық бағалаудың мерзімдері мен болжамды жоспары анықталғаннан кейін СППС-тің екінші отырысының күні мен уақыты белгіленеді.

Айта кету керек, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау кезеңінде баланың ата-аналарының қатысуы мүмкін. Бұл, біріншіден, баламен жұмыс істейтін барлық педагогтар мен мамандардың ата-аналарға сауалнама жүргізуіне мүмкіндік береді. Егер бала қатар жүретін бұзылыстары бар болса,

ата-аналар соматикалық, физикалық денсаулығының ерекшеліктері мен әртүрлі жағдайларға реакциясының сипаты туралы ақпарат бере алады. Екіншіден, ата-аналар барлық мамандармен танысып, педагогикалық ұжымның олардың баласының білім алуы мен дамуына деген ынтасын көре алады.

Келесі жобалау-операциялық кезеңде ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыны психолого-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасын әзірлеу және жүзеге асыру жүргізіледі. Бұл құжатты әзірлеуге СППС-тің екінші отырысы арналған.

Екінші отырысқа дейін барлық педагогтар мен психолого-педагогикалық сүйемелдеу мамандары психолого-педагогикалық бағалаудың сандық және сапалық талдауын жасап, қорытындыларын қалыптастырып, ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың дамуы, оқуы және әлеуметтік бейімделуіндегі қиындықтарды жоюға арналған тапсырмалар шеңберін анықтауы тиіс.

Дефектолог пен педагог-психологтың зерттеу нәтижелері бойынша сүйемелдеу қызметінің мүшелері үшін баланың дамуының жетекші бұзылысы туралы шағын дәріс өткізу ұсынылады.

Психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасы тек ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушымен ғана емес, сонымен бірге студенттер ұжымымен, баланың ата-аналарымен және сынып оқушыларының ата-аналарымен жұмысты қамтуы керек.

Психологиялық-педагогикалық қолдауды қамтамасыз ететін мамандардың лауазымдық міндеттері Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2009 жылғы 13 шілдедегі № 338 бұйрығына сәйкес жүзеге асырылады «Педагогтер лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы».

Психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасы жеткілікті икемді болуы, инклюзивті білім берудің этикалық қағидаларына сай болуы, баланың психофизиологиялық ерекшеліктерін, оның бұзылуының негізгі түрін ескеруі керек.

Осылайша, ПҚҚҚ-ның екінші отырысында әрбір қатысушы мұғалім белгілі бір баланы оқыту мен дамытудың жалпы мақсаттары мен міндеттерін түсінуі керек. Ортақ мақсаттар мен міндеттерге сүйене отырып, әрбір мұғалім және маман алдына баланы оқыту мен дамытудың "жеке" кәсіби міндеттерін қояды.

Психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын жүзеге асыру барысында мұғалімдер мен мамандардың кәсіби өзара әрекеттесуінің келесі диадтары мен үштіктері мүмкін болады:

Педагог-психолог ↔ Мұғалім-дефектолог
 Педагог-психолог ↔ Педагог-ассистент
 Педагог-психолог ↔ Сынып жетекші
 Мұғалім-логопед ↔ Бастауыш сынып мұғалімдері
 Әлеуметтік педагог ↔ Сынып жетекшісі
 Сынып жетекшісі ↔ Педагог-ассистент
 Мұғалім-дефектолог ↔ Сынып жетекшісі
 Сынып жетекшісі ↔ Пән мұғалімі ↔ Педагог-психолог
 және т.б.

Құрамы шағын топтар ол өзгеруі мүмкін, үнемі немесе мезгіл-мезгіл өзара әрекеттесуі мүмкін. Басты міндет - мобильді болу және балаға қажетті әсерді икемді түрде реттеу.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыны психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасының құрамдас бөліктері



Әрбір педагог пен маман психолого-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасының өз бөлімі бойынша мақсатты түрде жұмыс істейді. Сонымен бірге, сабақтастық пен өзара толықтыру қағидалары ескеріледі, бір маман немесе мұғалімнің ықпалдастық бағдарламалары біртіндеп басқа маманның ықпалдастық бағдарламаларына ауысуы мүмкін және т.б.

Психолого-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасын жүзеге асырудың ұзақ мерзімді мақсаты – ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыны жалпы білім беру процесіне толыққанды енгізу, оның әлеуметтік бейімделуін

қамтамасыз ету.

ПМПК ұсыныстарын іске асыру бойынша СППС жұмысының соңғы кезеңі – аналитикалық-түзетуші кезең болып табылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыға арналған психолого-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасының қанша мерзімге жоспарланғанына байланысты сүйемелдеу қызметінің үшінші қорытынды отырысы жоспарланады. Әдетте бұл тоқсан, жартыжылдық немесе оқу жылының соңында өткізіледі.

Осы отырысқа бағдарламаға қатысушылардың барлығымен ерекше білім беру қажеттіліктерінің қайталап бағалануы жүргізіледі. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау кезеңінде қолданылған сол әдістемелерді пайдалану рұқсат етіледі. Сандық және сапалық өлшемдер жүргізіліп, жұмыс тиімділігі, дамудың динамикасы және ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушының оқу жетістіктері талданады.

Үшінші отырыста әр қатысушыға өз ойын білдіруге мүмкіндік беру маңызды, бұл баланың дамуының объективті көрінісін көруге септігін тигізеді. Оқушының дамуы мен оқу жетістіктерінің барлық талдау нәтижелері таныстырылғаннан кейін психолого-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасына түзетулер енгізіледі.

Бағдарламаны меңгеруде қиындықтардың асқынуы немесе оқу жетістігінің болмауы жағдайында ата-аналарға баланы ПМПК-ға қайта тексеруден өткізуге ұсыныстар беріледі, бұл оқу бағдарламасының түрін, оқыту және тәрбиелеу шарттарын өзгерту немесе нақтылау мақсатында жасалады.

Егер оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктері күрделі және/немесе тұрақты болса (мысалы, балалардағы аутизм және ауыр деңгейдегі есту немесе көру бұзылыстары сияқты қатар жүретін бұзылыстар), оларға тар мамандардың қарқынды қолдауы қажет болуы мүмкін (мысалы, сурдопедагог, тифлопедагог, клиникалық психолог және т.б.). Мектептен тыс қолдау (жеке қолдау) әдетте мектеп командасына кірмейтін қызметкерлерді проблемаларды шешу, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау және арнайы қолдау көрсету процесіне тартуды білдіреді. Дегенмен, сыныпта және мектепте қолдау көрсету барысында алынған ақпарат осы деңгейдегі мәселелерді шешудің бастапқы нүктесі болады. Сыныптағы қолдау және мектептегі қолдау баланың жеке оқу жоспарының маңызды элементтері болып қала береді.

Қорытынды

Қазақстанда инклюзивті білім беру халықаралық талаптарға сәйкес дамып келеді, бұл педагогикалық тәжірибені айтарлықтай өзгертіп, қолжетімді білім беру ортасын құруға бағытталған. Инклюзивті білім беру әртүрлілік пен ерекшеліктердің маңыздылығын мойындауға негізделген. Бұл дегеніміз, білім беру бағдарламалары, оқыту әдістері және оқу материалдары әрбір баланың қажеттіліктеріне бейімделуі тиіс. Инклюзивті білім берудің негізгі мақсаты – оқуға қолжетімділікті қамтамасыз ету ғана емес, сонымен қатар барлық оқушылар үшін сапалы білім беруді қамтамасыз ету.

Инклюзивті білім беру – бұл әрбір оқушыға оның физикалық, интеллектуалдық, әлеуметтік немесе эмоционалдық ерекшеліктеріне қарамастан тең мүмкіндіктерді ұсынатын білім беру ортасын құруға бағытталған. Бұл жеке оқушылардың оқу процесіне қатысуына кедергі келтіретін тосқауылдарды жоюды және олардың оқу ұжымына толық интеграциялануына мүмкіндік беретін жағдайларды жасау дегенді білдіреді.

Жекелендірудің маңызды аспектісі – инклюзивті ортада тиімді жұмыс істей алатын педагогтарды даярлау. Мұғалімдер инклюзивті білім берудің жаңа талаптарына дайын болуы қажет, бұл әдістемелерді білумен қатар, әртүрлі қажеттіліктері бар балалармен өзара әрекеттесуді меңгеруді, педагогтардың кәсіби құзыреттілігін арттыруды және білім беру мекемелерінде инклюзивті мәдениетті қалыптастыруды қамтиды.

Инклюзивті білім берудегі мамандардың ынтымақтастығы – бұл әртүрлі кәсіби тәсілдер мен әдістерді интеграциялауды талап ететін күрделі және көпқырлы процесс. Маңызды аспектілердің бірі – психолого-педагогикалық сүйемелдеу, оған диагностика, түзету және кеңес беру кіреді, бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға қолдау көрсетуге бағытталған. Бұл түрлі әдістерді қолданумен қатар, педагогтар, психологтар және ата-аналар секілді білім беру үдерісінің барлық қатысушыларымен белсенді өзара әрекеттесуді де білдіреді.

Педагогтар, психологтар және әлеуметтік қызметкерлер сияқты әртүрлі мамандар арасындағы ынтымақтастық қолдау көрсететін білім беру ортасын құруда аса маңызды рөл атқарады. Бұл ынтымақтастық барлық қатысушылар арасында тиімді коммуникацияны қамтамасыз ететіндей ұйымдастырылуы керек, бұл өз кезегінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтік бейімделуін жақсартуға ықпал етеді.

Психолого-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру – бұл білім беру ұйымында барлық оқушылардың, оның ішінде ерекше білім беру

қажеттіліктері бар балалардың табысты оқуы мен дамуы үшін жағдай жасауға бағытталған қызмет.

Психолого-педагогикалық қолдау – педагогтар мен мамандардың жүйелі ұйымдастырылған қызметі болып табылады, оның барысында әрбір баланың мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес табысты оқу мен даму үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасалады.

Оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау инклюзивті білім беру жүйесінде маңызды рөл атқарады, себебі ол:

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың табысты оқуына жағдай жасауға;
- мектептегі үлгерімсіздік пен екінші деңгейлі бұзылулардың алдын алуға;
- баланың әлеуметтік бейімделу деңгейін және ұжымға интеграциясын арттыруға;
- педагогтарға ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуде қолдау көрсетуге мүмкіндік береді.

Осылайша, ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау – бұл үздіксіз және кешенді процесс, ол оқытуды жекелендіруге, ерекше қажеттіліктері бар балаларға қолдау көрсетуге және олардың білім беру ортаға толыққанды кірігуін қамтамасыз етуге бағытталған. Бұл бағалау қиындықтарды анықтаумен ғана шектелмей, оларды еңсерудің тиімді стратегияларын әзірлеуге мүмкіндік береді, баланың тұлғалық өсуі мен әлеуметтік бейімделуі үшін жағдай жасайды.

Педагогтар әртүрлі оқушылар топтарымен жұмыс істеуге қажетті құзыреттерге ие болуы тиіс, оқу материалдары мен оқыту әдістерін бейімдеу дағдыларын меңгеруі керек, сондай-ақ арнайы педагогтар мен психологтар сияқты түрлі мамандармен өзара әрекеттесуге дайын болуы қажет, бұл оқытудың кешенді тәсілін қамтамасыз етеді.

Бұл сондай-ақ арнайы білім беру тәжірибесінің жалпы білім беру ұйымдарына берілу үрдісінің жүруін білдіреді, өйткені Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 6 бұйрығына сәйкес «Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік, ортадан кейінгі білім беру, қосымша білім беру ұйымдарында психолого-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру қағидаларын бекіту» бойынша әр мектепте оқушыларды психолого-педагогикалық сүйемелдеу қызметі құрылып, жұмыс істеуі тиіс.

Осыған байланысты мектеп педагогтары оқушылар үшін қажетті арнайы жағдайларды құру мақсатында ерекше білім беру қажеттіліктерін

диагностикалаудың әртүрлі әдістері мен құралдары туралы бастапқы түсінік пен білімге ие болуы қажет.

Аталған ұсыныстар ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды тиімді сүйемелдеуді ұйымдастыруда педагогтарға әдістемелік көмек көрсетуге бағытталған және олардың жеке мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес қолжетімді әрі сапалы білім алу құқығын қамтамасыз етуге ықпал етеді.

Пайдаланылган әдебиеттер тізімі

1. О правах ребенка в Республике Казахстан Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года N 345.
2. Cecilia Mezzanotte. The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students. OECD Education Working Paper No. 263. 2022. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-social-and-economic-rationale-of-inclusive-education_bff7a85d-en
3. World Bank Group (2016), Equity and Inclusion, URL: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/496511496307244599/pdf/115381-REVISEDPUBLIC-SABER-Equity-and-Inclusion-Brief.pdf>
4. World Bank (2011), World Development Report 2012, The World Bank. URL: <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8810-5>
5. Эми Фаркас. Вебинар 1 – Технический путеводитель ©Детский фонд ООН(ЮНИСЕФ) 2014 г.
6. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. Опубликовано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. © ЮНЕСКО 2009 г.
7. Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 24 января 2022 года № 26618.
8. Бурлакова, И.И. Управление качеством образования как объект правового регулирования // Право и образование. – 2010. – № 2.
9. Сайт академика А.М. Новикова. http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm.
10. Сайт академика А.М. Новикова. http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm.
11. Сайт академика А.М. Новикова. http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm.
12. Т.Ф. Краснопевцева, И.Ф. Фильченкова, И.В. Винокурова К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования Том 8, № 1 (2020) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-1-5>
13. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III.
14. Пособие по совершенствованию инклюзивной практики в образовании/пер. с англ.- Белград, 2012.
15. «projet éducatif individuel» или «projet éducatif individualisé (PEI)» [Projet éducatif individuel. <http://eduscol.education.fr/cid45894/le-projet-individuel.html> [Электронный ресурс]. Дата обращения 09.03.2016.]
16. Закон о школе (Канада). [Электронный ресурс]. <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-10.13/20120629/P1TT3xt3.html> Дата обращения 17.03.2016.

17. Transition Planning. [Электронный ресурс]. <http://www.bced.gov.bc.ca/graduation/portfolio/> Дата обращения 13.02.2016.
18. Международный опыт в области инклюзивного образования: Канада. Информационный методический портал по инклюзивному образованию. [Электронный ресурс]. <http://www.edu-open.ru/> Дата обращения 15.03.2016.
19. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. [Электронный ресурс]. <http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-au-journal-officiel-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> Дата обращения 17.03.2016.
20. Формальное, неформальное и другие формы непрерывного образования. [Электронный документ]. <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/26456-formalnoe-neformalnoe-i-drugie-formy-nepreryvnogo-obrazovaniya.html> Дата обращения 22.02.2016.
21. Evaluations diagnostique, formative et summative. [Электронный ресурс]. http://hist-geo.ac-rouen.fr/site/IMG/pdf/eval_diag.pdf Дата обращения 10.03.2016.
22. Электронный журнал Министерства национального образования Франции для педагогов-практиков. [Электронный ресурс]. <http://eduscol.education.fr>. Дата обращения 11.04.2016.
23. National Center for Educational Statistics. URL: <https://nces.ed.gov/> (дата обращения: 07.12.2019).
24. National Center for Educational Statistics. URL: <https://nces.ed.gov/> (дата обращения: 07.12.2019).
25. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).
26. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).
27. Gottfried M. A., Egalite A., Kirksey J. Does the Presence of a Classmate with Emotional/ Behavioral Disabilities Link to Other Students' Absences in Kindergarten? // Early Childhood Research Quarterly. 2016. No. 36. P. 506–520. Gottfried M. A., Le V. Full-versus Part-Day Kindergarten for Children with Disabilities: Effects on academic and social-emotional outcomes // American Educational Research Journal. 2016. No. 53. P. 708–744.
28. Cooc N. Do teachers teach less in classrooms with students with special needs // Trends and predictors from international data. 2017. P. 273–287.
29. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).

30. Gilmour A. F. Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers // Education next. 2018. Vol. 18, No. 4. P. 8–16. URL: <https://www.educationnext.org/has-inclusion-gone-too-far-weighing-effects-students-with-disabilities-peers-teachers/> (дата обращения: 20.10.2019).

31. A Guide to the Individualized Education Program. Archived Information. URL: <https://www2.ed.gov/parents/needs/spced/iepguide/index.html> (дата обращения: 06.12.19) Constantinescu C., Samuels C. A. Inclusive classes have downsides, researchers find // Education week. 2016. No. 36, Iss. 3. P. 1–11.

32. Every Child Matters [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.everychildmatters.gov.uk/etc/agencies/specialschool/> (дата обращения 24.10.2018)

33. Malofeev, N. N., Goncharova, E. L. & Nikol'skaja, O. S. (2009). "Special'nyj Federal'nyj gosudarstvennyj standart obshhego obrazovaniya detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja: osnovnye polozenija koncepcii: Federal'naja celevaja programma razvitiya obrazovaniya na 2006–2010 gg.", Defektologija: nauchno-metodicheskij zhurnal, № 1, pp. 5–19 (in Russian).

34. Gribukova, O. G. & Shkatova, E. A. (2016). "T'jutorstvo kak tehnologija soprovozhdenija detej s rechevymi narushenijami v processe pedagogicheskoj praktiki vuza", Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles, Science editor: S. I. Drobyazko, Academic Publishing House of the Agricultural University, pp. 294–299 (in English).

35. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С. Указ. соч. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 5–9.

36 Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 5–9.

37 Шкатова Е. А. Педагогический аспект абилитации детей раннего возраста с отклонениями в развитии // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара / под ред. Г. С. Чесноковой, И. А. Федорченко; Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2015. – С. 171–174.

38 Шкатова Е. А. Современные подходы к определению направленности образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2017. – С. 223–225.

39. Шкатова Е. А. Педагогическая среда как фактор инклюзии и интеграции детей с ОВЗ в условиях массового детского сада // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика: сб. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. – Чита, 2013. – С. 106–109.

40. Шкатова Е. А. Педагогический аспект абилитации детей раннего возраста с отклонениями в развитии. Там же. 11. Там же. 12. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С. Указ. соч.
41. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С. Указ. соч.
42. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Мат. междунар. конф. 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
43. Савельева Ж.В. Здоровье и болезнь в контексте социологической теории: специфика интерпретаций // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2012. – № 22. – С. 202–206.
44. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Мат. междунар. конф. 19–20 июня 2008 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
45. Нигматов З.Г. Гуманистические основы педагогики. М.: Высшая школа, 2004. – 400 с.
46. Нигматов З.Г. Международная научно-практическая конференция, посвященной 200-летию педагогического образования в Поволжье. Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее. Казань, 3–5 октября 2012г.
47. <http://samara-desnica.narod.ru/>
48. Надеева М.И., Надеева Д.Б., Виленский А.А. Гуманизация – ключевой принцип профессионального образования // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2012. – №23. – С. 190–192.
49. Сапегин К.В. Образовательная технология «Портфолио» // Директор сельской школы. – 2010. – № 3. – С. 40–59.
50. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Мат. междунар. научно-практ. конф. (20–22 июня 2011г., Москва). – М.: МГППУ, 2011г. – 244 с.
51. Переслени Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и задержкой психического развития // Дефектология. — 1993. — № 5. — С. 3–11.
52. Переслени Л., Фотекова Т. Определение уровня развития словесно-логического мышления у девятиклассников // Школьный психолог. — 2002. — № 7.
53. Забрамная С.Д. 3–12 Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.— 112 с.— ISBN 5-09-004905-X.
54. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.— 112 с.— ISBN 5-09-004905-X.
55. «Методические рекомендации по организации обследования детей с тяжелыми и легкими поведенческими нарушениями и созданию для них

специальных образовательных условий» / С. В. Алексина, В. В. Делибалт, Н. В. Дворянчиков, Е. Г. Дозорцева, М. Г. Дебольский, А. В. Дегтярев, Д. А. Малкин, В. А. Пимонов, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Р. В. Чиркина. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 113 с.

56. Данилина К.К., Коровина Н.Ю. Использование методики ADOS для диагностики расстройства аутистического спектра у подростков и взрослых // журнал “Детская и подростковая реабилитация”, 2019, т. 39, №3, с. 54-56

57. Сорокин А.Б., Давыдова Е.Ю. Изучение особенностей поведения и общения у детейсельноговозраста с подозрениемна наличие расстройства в спектре аутизма при помощи

«Плана диагностического обследования при аутизме» ADOS-2 // журнал «Аутизм и нарушения развития», 2017, т. 15, № 2, с. 38–44 входит в РИНЦ

58. Мамохина У.А., Сорокин А.Б. Сотрудничество с родителями при использовании диагностических инструментов (SCQ и ADOS) для выявления расстройств в спектре аутизма // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской конференции, Москва, 22-24 ноября 2017, с. 181-185 входит в РИНЦ

59. Сайт Giunti Psychometrics (Россия)

60. Экспертное заключение о прогностической валидности русскоязычной версии «Плана диагностического обследования при аутизме» (ADOS-2), Коллектив авторов научной лаборатории ФРЦ МГППУ, М. – 2018 г.

61. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: Метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦКП, 2019. – 96с.

62. Заключение психолого-медико-педагогической консультации как основа удовлетворения особых образовательных потребностей учащегося в общеобразовательной школе, Методические рекомендации. (Бакмаганбетова Б.Н., Дауыпбаева У.Т., Ержолова Ж.А., Күмісбаева Б.Д., Сакаева А.Н., Тишина О.В.)

1 ҚОСЫМША

4-кесте – Педагог, Арнайы білім беруді қолдау қызметі мамандары және ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушының ата-аналары арасындағы өзара әрекеттесу алгоритмі [Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету: Әдістеме. ұсыныстар/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.Қ. - Алматы: КП ҰТПК, 2019. – 96 б].

Мұғалімнің, ата-ананың іс-әрекеті	Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мамандарының, ата-аналардың іс-әрекеті
1. Мұғалім ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушымен танысады. Ол бойынша ПМПК-ның қорытындылары мен ұсыныстарын зерделейді. (қыркүйектің бірінші аптасы)	1. Мамандар ерекше білім беру қажеттілігі бар мектеп оқушыларының тізімдерін жасайды. Олар ПМПК қорытындылары мен ұсыныстарын зерттейді (қыркүйектің бірінші аптасы). 1-форма.
2. Ата-аналармен әңгіме жүргізеді, олардан бала туралы мәліметтер жинайды, сауалнаманы (1а нысаны) және байланыс паспортын (1б нысаны) толтыруды сұрайды. (қыркүйектің 1-2 аптасы)	2. Ата-аналармен әңгіме жүргізіп, олардан бала туралы мәліметтер жинап, 1б нысанын толтыруын сұраңыз. (қыркүйектің 1-2 аптасы)
3. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студентті бірнеше күн бойы сабақтарда бақылайды, ағымдағы нысанды толтырады «сабақтағы студенттік бақылау хаттамасы» (2а нысаны). (қыркүйектің 1-3 аптасы)	3. Бірнеше күн бойы сабақ барысында ерекше қажеттіліктері бар студентті бақылаңыз, ағымдағы «Сабақ кезінде студентті бақылау хаттамасы» (2а нысаны) толтырыңыз. (қыркүйектің 1-3 аптасы)
4. Бақылау нәтижелерін «Сыныптағы оқушылардың бақылау хаттамасы» (2б нысаны) қорытынды формасына дейін төмендетеді. (қыркүйектің 2-3 аптасы)	4. Бақылау нәтижелері «Студенттердің сыныптағы бақылау хаттамасы» (2б нысаны) қорытынды нысанында жинақталған. (қыркүйектің 2-3 аптасы)
5. Оқушының оқу жетістіктерін критериалды бағалауды жүргізеді. Бағдарламаны меңгерудегі олқылықтарды анықтайды.	5. Студенттің нақты мәселелерін (психологиялық, педагогикалық, логопедиялық, әлеуметтік) зерттеуге бағытталған жеке емтихан өткізу. Мамандар хаттамаларды толтырады.
6. Ата-аналармен бақылау, әңгімелесу және сауалнамалар және оқушының	6. Бақылау, әңгімелесу, ата-аналар сауалнамасы және тереңдетілген

оқу жетістіктерін зерделеу нәтижелерін «оқушының мінездемесі» нысанында қорытындылайды (3-нысан).	тексеру нәтижелерін «оқушының мінездемесі» (3-нысан) түрінде қорытындылаңыз.
3-нысан жыл басында, бірінші жартыжылдықтан кейін және жылдың аяғында баланың даму динамикасын және оқу жетістіктерін бақылау нәтижелерін жазу ретінде толтырылады.	
7. Білім алушының ерекше білім беру қажеттіліктерін алқалы (мамандармен және ата-аналармен) талқылауға қатысады және 7. Білім алушының ерекше білім беру қажеттіліктерін алқалы (мұғалім және ата-анамен) талқылауды ұйымдастырады және өткізеді және студентке психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудің мазмұнын анықтайды. Психологиялық-педагогикалық қолдаудың мазмұнын анықтау.	7. Оқушының ерекше білім беру қажеттіліктерін алқалы (мұғалім және ата-анамен) талқылауды ұйымдастыру және өткізу және студентке психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету мазмұнын анықтау.
8. Оқушы туралы барлық мәліметтерді талқылау нәтижесінде оқушының оқудағы қиындықтары, олардың пайда болу себептері мен механизмі белгіленеді. «студенттің жиынтық сипаттамасы» құрастырылады (4-нысан) Бұл нысан жыл басында, бірінші жартыжылдықтан кейін және жыл соңында маманның жеке жұмысының тиімділігін бақылау ретінде толтырылады.	
9. Психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудің жеке бағдарламасын дайындауға және аяқтауға қатысады. (5-форма)	8. Педагогикалық қамтамасыз етудің жеке бағдарламасын дайындауға және аяқтауға қатысу. (5-форма)
10. Сабақта баланы жеке көзқараспен және оқытудың арнайы әдістері мен бағалау әдістерін қолдана отырып оқытады және бағалайды.	10. Маманның студентпен жұмыс бағдарламасына сәйкес баламен жеке (топтық) дамыту жұмыстарын жүргізу.
11. Студенттің оқу жетістіктерін бақылайды және нәтижелерін қорытындылайды.	11. Студенттің дамуы мен жетістіктерін бақылап, нәтижелерін қорытындылаңыз.
12. Қажеттіліктер мен қол жеткізілген нәтижелерді қайталап талқылауға қатысады. Келесі тоқсанға арналған қысқартылған немесе жеке бағдарламалардың мазмұнын талқылайды.	12. Қажеттіліктер мен қол жеткізілген нәтижелерді қайталап командалық талқылауды өткізу. Олар жеке қолдау бағдарламасына өзгерістер енгізеді және келесі тоқсанға қысқартылған немесе жеке білім беру бағдарламаларын әзірлеуге қатысады.

2 ҚОСЫМША
Бұйрықпен бекітілген
Білім және ғылым министрі
Қазақстан Республикасы
2022 жылғы "12" қаңтардан N 4

Нұсқаулық-әдістемелік хат
ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларына

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау "Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығына сәйкес білім беру ұйымдарында оқуда қиындықтары бар балаларда жүзеге асырылады. білім беру қажеттіліктері".

Нұсқаулық-әдістемелік хат арнайы білім беру қажеттіліктерін (оқытудың арнайы шарттары) бағалауға негізделген көмек пен қызмет түрлерін реттейді.

1. Оқу жоспары мен оқу бағдарламаларын өзгерту келесі түрде ұсынылады:

1.1. жалпы білім берудің үлгілік оқу бағдарламаларын бейімдеу:

1) психикалық дамуы тежелген, сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстары, есту, көру, тірек-қимыл аппараты, қарым-қатынас және әлеуметтік қарым-қатынас бұзылыстары бар, жалпы білім беретін сыныпта оқитын балаларға арналған ПМПК ұсынысы бойынша/топқа және оқуда айқын қиындықтары бар. Білім алушы меңгеруде қиындықтарға тап болатын оқу пәндері бойынша оқу бағдарламаларын бейімдеу ұсынылады. Оболаттан жасалған оқу пәндері үлгілік оқу бағдарламасына сәйкес оқытылады. Оқу бағдарламаларын бейімдеу бастауыш және негізгі орта білім беру деңгейлерінде жүзеге асырылады.

2) білім беру ұйымының психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мамандарының/ балаларға арналған білім беру ұйымы кеңесінің шешімі бойынша, жекелеген оқу пәндерін меңгеруде айтарлықтай қиындықтарға тап болғандар. Бағдарламаны бейімдеу екіден аспайтын негізгі оқу пәндері бойынша белгілі бір мерзімге (1-3 тоқсан) ұсынылады. Оболаттан жасалған бұйымдар типтік бағдарламаға сәйкес оқытылады. Бейімделген оқу бағдарламалары бойынша пәндерді меңгеруде 2-3 оқу тоқсаны ішінде тұрақты қиындықтар сақталған жағдайда, білім беру ұйымы баланы арнайы білім беру қажеттіліктерін бағалау, оның ішінде бағдарлама түрін анықтау үшін ПМПК-ға жібереді. оқытудың баланың мүмкіндіктеріне сәйкес;

1.2. біргежалпы сыныпта/топта оқитын ақыл-ойы бұзылған балаларға арналған ПМПК ұсынысы бойынша жеке оқу жоспарлары мен жеке оқу бағдарламаларын қалдыру. Зердесі бұзылған білім алушыларға арналған жеке оқу бағдарламалары негізгі оқу пәндері бойынша құрастырылады. Жетістіктерді балдық бағалау пайдаланылмайтын оқу пәндері бойынша оқыту

жалпы білім берудің үлгілік оқу бағдарламалары бойынша жүзеге асырылады. Оқу бағдарламаларын дараландыру бастауыш және негізгі орта білім беру деңгейлерінде жүзеге асырылады.

1.3. жеке оқу жоспарлары негізгі орта білім беру деңгейлерінде (5-9 сыныптар) жалпы білім беретін сыныптағы оқушылардың ақыл-ойы бұзылған оқушыларға құрастырылады. Жеке оқу жоспары негізгі орта білімнің үлгілік оқу жоспары негізінде құрастырылады. орта білім беру жалпы білім беретін мектептер үшін оқу пәндерін қоспағанда, олардың ең төменгі мазмұнын меңгеруіне оқушылардың танымдық іс-әрекетінің ерекшеліктері кедергі келтіреді.

2. Оқыту нәтижелерін бағалау тәсілдері мен өлшемшарттарын өзгерту бейімделген және бейімделген білім беру бағдарламалары бойынша оқыту кезінде ұсынылады. жеке оқу-әдістемелік бағдарламаларға.

3. Вариативтік, арнайы және баламалы технологияларды, оқытудың әдістері мен тәсілдерін, оның ішінде мінез-құлықты қолданбалы талдау қағидаттарына негізделгендерді пайдалану.

4. Оқулықтарды, оқу құралдарын, жұмыс дәптерлерін іріктеу, жеке оқу материалдарын дайындау ұсынылған оқу жоспарының мазмұнына және оқытудың қолданылатын әдістеріне сәйкес жүзеге асырылады.

5. Арнайы педагогикалық және психологиялық көмек ұсынылады:

- 1) логопедия – балаларға сөйлеу қабілеті бұзылған;
- 2) арнайы педагогтың (олигофренопедагогтың) – балаларға зерде бұзылыстары бар, психикалық дамуы тежелген;
- 3) сурдопедагог – балаларға есту қабілеті бұзылған;
- 4) тифлопедагог – балаларға көру қабілеті бұзылған;
- 5) психолог – балаларға қарым-қатынас және әлеуметтік өзара әрекеттесу бұзылыстарымен, мінез-құлық бұзылыстарымен;

6. Педагог-ассистенттің жеке сүйемелдеуі мінез-құлқында ауытқушылықтары бар оқушыларға ұсынылады:

1) баланың сабақта тәртіп ережелерін орындай алмауы: партада отыра алмайды, орнынан тұра алмайды, сыныпта жүреді; мұғалімнің талаптарын орындамайды;

2) оқушының не істеу керектігін түсінуін қамтамасыз ету үшін мұғалімнің үздіксіз жеке көмегі мен қолдауы қажет болған кезде мұғалімнің фронтальды нұсқаулары мен ауызша түсіндірмелерін қабылдау немесе түсіну қиындықтарымен;

3) сабақта өзін-өзі ұйымдастыру мен өзін-өзі бақылаудың қиындықтарымен: білім алушы сабаққа өзі дайындала алмайды, ересек адамның көмегінсіз сынып жұмысына қосылмайды, сынып тапсырмаларын орындамайды.;

4) мінез-құлық және эмоционалдық бұзылыстар: оқушы дауыстап сөйлейді, себепсіз күледі, айқайлайды, жылайды, балалардың назарын аударады және сынып жұмысына кедергі келтіреді/топтар; сыныптастарына,

мұғалімдеріне, басқа адамдарға қатысты өзіне-өзі агрессияны және/немесе агрессияны көрсетеді (заттарды ұрады, тістейді, лақтырады және т.б.).

Мектептегі педагог-ассистенттің көмегі уақытша негізде – дейін ұсынылады баланың өз бетінше білім алу қабілетін қалыптастыру сыныпта/топқа немесе қосулы қарым-қатынасы мен әлеуметтік өзара іс-қимылы тұрақты бұзылған балаларға тұрақты негізде. Қызметтің шешімі негізінде қоғамға жат әрекеттерден (айқын агрессиядан) көрінетін, мінез-құлқында айқын ауытқулары бар оқушылардың ата-аналарына психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу балаға денсаулық сақтау ұйымында психиатр-дәрігердің кеңес беруі ұсынылады.

7. Мектепке дейінгі және білім беру ұйымдарындағы арнайы психологиялық-педагогикалық көмек орта білім беру ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға жеке дамыту бағдарламалары бойынша жеке, кіші топтық және топтық сабақтар түрінде көрсетіледі.

8. Балаларды оқыту және тәрбиелеу мүмкіндіктері шектеулі ұйымдастырылады жылы:

1) арнайы мектепке дейінгі ұйымдарда және арнаулы білім беру ұйымдарында;

2) жалпы білім беретін мектептерде (балабақшаларда) дамуында ауытқушылықтардың түрлері бойынша құрылатын, қабылдау ПМПК қорытындылары мен ұсыныстарына сәйкес және баланың ата-аналарының (занды өкілдерінің) келісімімен жүзеге асырылатын арнайы сыныптарда (топтарда). Балаларды оқыту мен тәрбиелеу арнайы оқу жоспарлары мен арнайы бағдарламалар бойынша жүзеге асырылады. Қажет болған жағдайда білім алушының (тәрбиеленушінің) жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, арнаулы оқу бағдарламаларын бейімдеуге жол беріледі.;

3) жалпы білім беретін оқу орындарында бейімделген оқу бағдарламалары бойынша, жеке оқу жоспары және жеке оқу бағдарламалары бойынша сыныпта. Жалпы білім беретін сыныптағы оқытуды психологиялық-педагогикалық қолдау мамандарының кабинеті жағдайында оқу үдерісін ұйымдастырумен ұштастыруға болады. Мұндай оқытуды уақытша негізде мінез-құлқында қиындықтары бар немесе оқуда айқын қиындықтары бар және бағдарламаны меңгеруде үлкен олқылықтары (артта қалуы) бар студенттерге, тұрақты негізде студенттерге ұсынылады жеке оқу жоспары бойынша жекелеген оқу пәндері бойынша интеллектінің бұзылуымен;

4) мінез-құлқында ауытқушылықтары бар 4-6 бала болған жағдайда білім беру ұйымдарында мінез-құлықты қолданбалы талдау қағидаттары негізінде балаларды оқытатын кабинет ашылады;

5) қорытынды бойынша үйде оқыту дәрігерлік-консультациялық комиссияның үйде оқыту мерзімін және ПМПК ұсынған бағдарламаны көрсете отырып, баланың денсаулығының жай-күйі туралы. Үйде оқыту емдеуші дәрігердің рұқсаты (анықтамасы) болған жағдайда мектептегі жеке сабақтарға, оның ішінде түзету-дамыту сабақтарына барумен ұштастырылады.

9. Сәйкес кедергісіз орта құру Қазақстан Республикасының Заңымен бекітілген құрылыс нормалары мен қағидаларына "Қазақстан Республикасындағы сәулет, қала құрылысы және құрылыс қызметі туралы" 2001 жылғы 16 шілдедегі әмбебап дизайнымен, және бейімделу мүмкіндігі шектеулі оқушыларға оқу орны ұсынылады (мектепке тасымалдау, арнайы жабдықталған оқу орны).

10. Оқу орнын бейімдеу білім алушының жеке ерекшеліктеріне қарай оқыту ортасын бейімдеуді көздейді (қону бірінші партаға, қосымша жарықтандырудың болуы (үстел шамы) және т.б.)

11. Компенсаторлық және техникалық құралдарға қажеттілік. Оқу үдерісінде ұтқырлығы шектеулі, есту, көру, сөйлеу қабілеті бұзылған білім алушылар белгіленген тәртіппен алынған жеке техникалық және компенсаторлық құралдарды пайдаланады. қаулым Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2005 жылғы 20 шілдедегі п2005 қаулысы № 754 «Мүгедектерге берілетін техникалық көмекші (орнын толтырушы) құралдар мен арнаулы жүріп-тұру құралдарының тізбесін бекіту туралы».

12. Әлеуметтік тәрбиешінің көмегі мүмкіндігі шектеулі балаларға және аз қамтылған және әлеуметтік қауіпті отбасылардың балаларына ұсынылады.

13. "Медициналық-әлеуметтік сараптама жүргізу қағидаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму министрінің 2015 жылғы 30 қаңтардағы № 44 бұйрығына сәйкес көрсетілетін, жүріп-тұруы қиын, мүгедек балаларға жеке көмекшінің қызметі ұсынылады. (Нормативтік құқықтық актілерді мемлекеттік тіркеу тізілімінде № 10589 болып тіркелген).

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау негізінде білім алу үшін арнайы жағдайлар жасалады, онсыз ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар адамдардың (балалардың), оның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу бағдарламаларын меңгеруі мүмкін емес. Білім беру ұйымдарында оқытудың арнайы жағдайларын жасау үшін мүмкіндігі шектеулі (1-топтағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар) білім алушылардың саны тәрбиеленушілердің/білім алушылардың жалпы санының 4-6%- в аспауы тиіс.

3 ҚОСЫМША

1 нұсқа – ПМПК қорытындысы жоқ ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланы анықтау

Қадам 1

Педагогикалық бақылау нәтижелері бойынша оқу үдерісінде қиындықтарға тап болған оқушыны анықтау.

Қадам 2

Білім беру ұйымындағы ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау ("Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығына сәйкес).

Қадам 3

Ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар баланы психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру ("Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау ережелерін бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 6 бұйрығына сәйкес).

Қадам 4

Ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар баланы ПМПК-ға психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің шешімі негізінде білім беру мен оқытудың оң нәтижелері болмаған жағдайда жіберу.

Қадам 5

✓ ПМПК қорытындысына сәйкес ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар баланың білім алуы үшін арнайы жағдайлар жасау.

✓ ПМПК қорытындысына сәйкес психологиялық-педагогикалық қамтамасыз етуді, қажетті қосымша қаржыландыруды қамтамасыз ететін арнайы педагогтардың штаттық кестесін кеңейту мақсатында білім бөліміне өтініш.

2 нұсқа – ПМПК қорытындысы бар ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар баланы қабылдау

Қадам 1

ПМПК қорытындылары мен ұсынымдарын зерделеу.

Қадам 2

Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау ("Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығына сәйкес).

Қадам 3

✓ ПМПК қорытындысына сәйкес ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар баланың білім алуы үшін арнайы жағдайлар жасау.

✓ ПМПК қорытындысына сәйкес психологиялық-педагогикалық қолдау көрсететін арнайы педагогтардың штаттық санын, қажетті қосымша қаржыландыруды алу мақсатында білім бөліміне өтініш.

Қадам 4

Ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар баланы психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру ("Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау ережелерін бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 6 бұйрығына сәйкес).

Қадам 5

ПМПК-ның қорытындысы мен ұсынымдарын өзгерту қажет болған жағдайда психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің шешімі негізінде қайта қарау және кеңес беру мақсатында ПМПК-ға жолдама.

Өмірбекова Қ.Қ. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (IV деңгей) балалармен логопедиялық жұмыс ұйымдастыру. – Алматы: 2015.– 72 бет

Оқу – әдістемелік құралында СТЖД (IV деңгей) балалардың психологиялық – педагогикалық сипаттамасы толықтырылып, олармен жүргізілетін логопедиялық жұмыс мазмұны қарастырылады.

Сөйлеу тілі дамымаған балалардың ауызша және жазбаша сөйлеу тілінің ерекшеліктерін анықтауға және оларды қалыптастыруға бағытталған арнайы зерттеулерде бір-бірімен тығыз байланысты сөйлеу және сөзсіз функцияларының толық жетілмегендігі байқалатынын анықталған. Түзету педагогикалық жұмыс жүргізу барысында олардың тек жеке бір функциясын басқа функциялармен байланыссыз дамытудың тиімсіз екені көрсетілген. Сондықтан да сөйлеу тілі дамымаған балалармен түзету жұмысын тиімді жүргізу үшін оларды жанжақты тексерудің маңызы зор.

СТЖД(IV-деңгей) балаларды тексерудің негізгі міндеттері:

- баланың сөйлеу тілін әрі қарай дамытып жетілдіруге негіз болатын тілдің сақталған компоненттерінің жағдайын анықтау;
- баланың сөйлеу тілінің дамымауының сақталған белгілерін көрсететін деңгейі мен сипатын анықтау;
- сөйлеудің толық дамуына қажетті психикалық және сөзсіз функцияларының даму ерекшеліктерін анықтау жатады;

СТЖД (IV деңгей) балаларды тексеруде ескерелетіні:

- сөздік материалдар мен тапсырмалардың басқа деңгейдегі балаларға ұсынылатын материалдарға қарағанда күрделірек болуы;
- сауат ашудың алғышарты ретінде қарастырылатын сөзсіз функцияларының даму жағдайының толығырақ тексерілуі;

Сөйлеу тілі дамуының IV деңгейіндегі балаларды тексерудің негізгі бағыттары:

дыбыс айтуы
фонематикалық қабылдауы
сөздің дыбыстық – буындық құрамын айтуы
сөйлеу жылдамдығы әуезділігі
артикуляциялық аппараттың жағдайы
артикуляциялық моторикасы
саусақтардың ұсақ моторикасы
жалпы моторика
сөз қоры
сөйлеу тілінің грамматикалық жағы
қарым – қатынас деңгейі
байланыстырып сөйлеуі
көру гнозисі
оптикалық кеңістік праксисы

есте сақтауы (мнестикалық іс - әрекет)

зейіні

ойлауы

танымдық іс – әрекеті

баланың жалпы даму деңгейі

Зерттеу нәтижесінде әрбір бағыт бойынша алынған мағлұматтар

талданып бағаланады. Бағалау барысында әртүрлі тәсілдерді қолдануға болады

(көрсеткіш түрлерін немесе балл бойынша).

IV деңгейдегі балалаларды тексеру барысында бұрынғы жүйеленген әдістемелерге қосымша күрделеніп берілген тапсырмалар қолданады.

Сөйлеу тілінің фонетикалық жағын тексеру үшін дәстүрлі әдістемелер пайдаланылады. Тексеру барысында дыбысты сөзде, сөйлемде, ауызша байланыстырып сөйлеуде қалай айтылатын анықтау маңызды. Сонымен қатар сақталған дыбыстарды, бұзып айтылатын дыбыстарды ажыратуына, анық айтылуына, сөйлеу жылдамдығына, сөйлеу кезіндегі тыныс алуына ерекше көңіл бөлу қажет.

Дыбыс айтуын бағалауда төмендегідей тәсілді қолдануға болады.

Дыбыс айтуы	Балл	Дыбыс айтуының даму деңгейі
Ана тіліндегі барлық дыбыстарды дұрыс айтады. Естігенде, айтқанда дыбыстарды дұрыс ажырата алады. Сөйлеу жылдамдығы және сөйлеу кезіндегі тыныс алуы жақсы		
Дыбыстарды айтуы, ажыратуы тұрақсыз, кейбір дыбыстарды анық айтпайды.		
Дыбыс айтуы мен ажыратуында кемшіліктер, ақаулықтар бар. Сөйлеу жылдамдығы мен тыныс алуын қадағалай алмайды		

Мазмұны

Кіріспе	3
1. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды бағалаудың теориялық-әдістемелік негіздері.....	5
2 Ерекше білім беру қажеттіліктерін диагностикалау әдістері мен құралдары.....	95
3 Оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау бойынша мұғалімдерге арналған әдістемелік ұсыныстар.....	191
Қорытынды	237
Пайдаланылған әдебиеттер тізімі.....	240
Қосымшалар.....	245

**Білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау
бойынша педагогтерге арналған әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации для педагогов по оценке особых
образовательных потребностей обучающихся**

Басуға 06.03.2025 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16. Қағазы
офсеттік. Офсеттік басылыс. Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа
табағы 24. Подписано в печать 06.03.2025 г. Формат 60×84 1/16. Бумага
офсетная. Печать офсетная. Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 32.