

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

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



Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар және үйде оқытылатын балалардың оқу жетістіктерін бағалау бойынша әдістемелік ұсынымдар

Әдістемелік құрал

**Методические рекомендации
по оцениванию учебных достижений детей с особыми образовательными
потребностями и детей, обучающихся на дому**

Методическое пособие

Астана 2017

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2017 жылғы 12 желтоқсан № 11 хаттама)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №11 от 12 декабря 2017 года)

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар және үйде оқытылатын балалардың оқу жетістіктерін бағалау бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік құрал. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2017. – 88 б.

Методические рекомендации по оцениванию учебных достижений детей с особыми образовательными потребностями и детей, обучающихся на дому. Методическое пособие. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2017. – 88 с.

Әдістемелік құралда инклюзивті білім беру жағдайында жаңартылған мазмұндағы МЖБС талаптарын іске асыру ерекшеліктері, оның ішінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың психологиялық-педагогикалық негіздері, ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалауды жүргізу ерекшеліктері қарастырылған.

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

В методическом пособии рассмотрены особенности реализации требований ГОСО обновленного содержания в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе, а именно психолого-педагогические основы критериального оценивания учебных достижений обучающихся с ООП, особенности проведения процедуры оценивания учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Методическое пособие предназначено руководителям, учителям общеобразовательных школ, методистам, специалистам отделов и управлений образования.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2017.
Национальная академия
образования им. И.Алтынсарина,
2017.

Мазмұны

Кіріспе	3
1. Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың, соның ішінде мүгедек балалардың оқу жетістіктерін бағалау ерекшеліктері	5
2. Оралман балалар, саны аз ұлттар, соның ішінде мигранттар, босқындар отбасыларынан шыққан балалардың оқу процесін ұйымдастырудағы педагогикалық тәсілдер	55
3. Қоғамда әлеуметтік бейімделуде қиындықтары бар балалар, сонымен қоса жетім балалар, виктимді балалар, девиантты мінез-құлықты балалар, әлеуметтік-экономикалық және/немесе әлеуметтік-психологиялық мәртебесі төмен отбасынан шыққан балалардың оқу процесін ұйымдастырудағы педагогикалық тәсілдер	61
4. Дарынды балалардың оқу жетістіктерін бағалау ерекшеліктері	75
5. Үйде оқытылатын балалардың оқу жетістіктерін бағалау ерекшеліктері	78
Тұжырымдар	81
Қорытынды	83

Кіріспе

Ерекше қажеттіліктері бар балаларға білім беру мемлекет үшін негізгі міндеттердің бірі болып табылады. Бұл әрбір адам өз әрекетінің қажеттілігін және қатыстығын сезіне алатын нағыз инклюзивті қоғам құрудың қажетті шарты. Біз әрбір балаға оның қажеттілігіне және басқа жағдайларына қарамастан, өз әлеуетін толық жүзеге асыруға, қоғамға пайда келтіруге және оның толыққанды мүшесі болуына мүмкіндік беруге міндеттіміз.

Дэвид Бланкет

Мемлекет басшысының «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласында «мақсатқа жету үшін біздің санамыз ісімізден озып жүруі, яғни одан бұрын жаңғырып отыруы тиіс. Бұл саяси және экономикалық жаңғыруларды толықтырып қана қоймай, олардың өзегіне айналады.... Табысты болудың ең іргелі, басты факторы білім екенін әркім терең түсінуі керек. Жастарымыз басымдық беретін межелердің қатарында білім әрдайым бірінші орында тұруы шарт. Себебі, құндылықтар жүйесінде білімді бәрінен биік қоятын ұлт қана табысқа жетеді.» деп атап өтілген [1].

Белгіленген бағыт-бағдарға сәйкес Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы мемлекеттік саясатының негізгі принциптерінің бірі инклюзивтілік болып табылады. Балалардың білім алуға құқығы мен инклюзивті білім беруді дамыту бойынша жұмысты жетілдіру Қазақстан Республикасының «Білім туралы», «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы», «Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы», «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңдарымен кепілдік берілген. «Білім туралы» ҚР Заңының баптарында білім алушылардың білім беру бағдарламаларына тең қолжетімділікті, түзету-педагогикалық және әлеуметтік қолдауды, мүмкіндігі шектеулі балалардың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігін қарастыратын мемлекеттің білім беру саласындағы саясатының мәні мен принциптері айқындалған. Мысалы, «Білім туралы» ҚР Заңының 3-бабында «...1) баршаның сапалы білім алуға құқықтарының теңдігі; 2) білім беру жүйесін дамытудың басымдығы; 3) әрбір адамның зияткерлік дамуы, психикалық-физиологиялық және жеке ерекшеліктері ескеріле отырып, халықтың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігі...» деген принциптер белгіленген [2].

Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытудың нормативті құқықтық базасы мекен-жайы бойынша барлық білім алушыларға олардың жеке ерекшеліктері мен білім алу қажеттіліктеріне білім беру ортасының

бейімділігін қамтитын педагогикалық тәсілдер арқылы тең білім алу мүмкіндіктерін қамтамасыз ету - басты постулатына негізделген.

Негізі қоғамды ізгілендіру болып табылатын инклюзияның мәнін айқындауға байланысты 2016 жылы «Білім туралы» Заңында «мүмкіндігі шектеулі балалар» термині «ерекше білім беруге қажеттілігі бар адамдар (балалар)» ұғымына ауыстырылды.

2013 жылғы 17 мамырдағы № 499 ҚР Үкіметінің Қаулысына сәйкес инклюзивті сыныптарда ерекше білім беруге қажеттілігі бар екі баладан артық оқытылмауы тиіс [3].

Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына сәйкес инклюзивті білім беруді іске асыру кезінде сыныпты бөлу әр ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланы білім алушылардың жалпы санынан үшке кеміту есебінен жүзеге асырылады.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыларды қолдау мен оқытудағы жеке ыңғай жасау ҚР «Білім туралы» Заңының 47 бабымен сақталады, яғни, «Білім алушылар мен тәрбиеленушілердің: ... білім беру ұйымы кеңесінің шешімі бойынша жалпыға міндетті мемлекеттік білім беру стандарттары шеңберінде жеке оқу жоспарлары, қысқартылған білім беру бағдарламалары бойынша оқуға құқығы бар» [2]. Сондай-ақ, Орта білім беру ұйымдары қызметінің үлгілік қағидаларына сәйкес «19-тармақ: Инклюзивтік сыныптарда оқитын ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар психологиялық-медициналық-педагогикалық консультацияның қорытындысы мен ұсынымдары бойынша жалпы білім берудің оқу бағдарламасы немесе жеке бағдарлама бойынша білім алуы мүмкін» [3].

Инклюзия әрбір баланың білім алу қажеттіліктеріне бейімделген педагогикалық, адамгершілік, материалды ортаны қалыптастыра отырып, мектептің барлық әлеуметтік процестерін терең қамтиды. Бұндай ыңғайлы жағдайды тек ата-аналармен тығыз ынтымақтастықта, білім беру процесіне барлық қатысушыларының біріккен топтық әрекеттестігінде жасауға болады [4].

Бұл ретте білім алушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесіне маңызды рөл беріледі. Білім алушылардың дайындық деңгейі туралы объективті және сенімді ақпарат алу мүмкіндігі сынып оқушылары құрамының білім алу қажеттіліктері бойынша әртүрлілігін және оқытудың жеке нәтижесіне мүмкіндік беруді ескеретін критерийлерді қолдану арқылы қамтамасыз етіледі.

Әдістемелік ұсынымдардың мақсаты – инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін жалпы мектеп педагогтеріне әр түрлі санаттағы ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесін жүзеге асыруда көмек беру.

Берілген материалдар педагогтерге, сонымен қатар білім беру ұйымдарының басшыларына, әдіскерлерге, білім беру процесін қолдау мамандарына да пайдалы болады.

1. Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың, соның ішінде мүгедек балалардың оқу жетістіктерін бағалау ерекшеліктері

Жаңартылған білім мазмұнын жүзеге асыру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балалардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі қолданылады. Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың нәтижелерін бағалауда МЖБС берілген білім алушылар дайындығының деңгейіне қойылатын талаптарға бағдарлану керек. Бірақ кейбір балаларға бағдарламаны меңгеруге ұзағырақ уақыт керек. Нәтижесінде олар қалыпты дамыған балалардың бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейімен сәйкес деңгейге жетеді. Жалпы білім беретін мектептің ерекше білім беруге қажеттілігі бар, оның ішінде есту, көру қабілеті, тірек-қимыл аппараты бұзылған, күрделі тіл кемістігі бар, психикалық дамуы тежелген тұлкелерге алған білім деңгейін растайтын мемлекеттік үлгідегі құжат беріледі.

ҚР МЖБС сәйкес білім сапасын арттыру бойынша жұмыстың негізгі бағыттары тез өзгермелі әлемде табысты болу, жалпы білім беретін мектептерде зияткерлік, дене бітімі және рухани дамыған Қазақстан Республикасының азаматын қалыптастыруды қамтамасыз ететін білім алуға қажеттілігін қанағаттандыратын үздік білім беру ресурстары мен технологияларына білім процесіне қатысушылардың барлығына тең қолжетімділікті қамтамасыз ету болып табылады.

Инклюзивті білім беру қалыпты дамыған құрдастарымен бірге оқитын мүгедек балалар үшін білім беру нәтижелерінің мақсаты мен оны түсінудегі өзгерістерді неғұрлым толық көрсетеді. Білім беру нәтижелерін бағалауды өзгерту бағыттарының бірі даму мүмкіндігі шектеулі балаларға білім берудегі жаңа мақсаттарды қалыптастыратын құзыреттілік тәсілдемесі болып табылады.

«Құзыреттілік тәсіл» түсінігі оқыту процесінің тұлғада басты (базалық, негізгі) және пәндік құзыреттерді қалыптастыру мен дамытуға бағыттылығын білдіреді. Оқушылардың құзыреттілігін қалыптастыру тек жаңартылған білім мазмұнын ғана емес, сондай-ақ оқытудың тиімді әдістері мен технологияларын іске асырумен байланысты.

И.А. Зимняя [5] концепциясы бойынша басты құзыреттер адамның қоғамда қалыпты өмір сүруін қамтамасыз ететін негізгі құзыреттердің жиынын көрсетеді. Басты құзыреттердің негізгі қасиеттері келесі:

Басты құзыреттер – бұл адамның өзі үшін маңызды мақсаттарға жетудің әмбебап менталды құралдары, саймандары (жолдары, әдістері, тәсілдері). Басты құзыреттерді қоғамның әрбір мүшесі меңгеруі тиіс.

Басты құзыреттер адамға белгісіз, проблемалық жағдайларда нәтижеге жетуге мүмкіндік береді. Олар өздігінен және басқалармен әрекеттесіп проблемаларды шешуге, яғни, жинақталған құралдар жеткіліксіз болатын жағдаяттарды шешуге мүмкіндік береді.

И.А. Зимняя басты құзыреттердің үш тобын айқындайды:

- өзіне тұлға ретінде, өмір сүру субъектісі ретінде қарауға қатысты құзыреттер;
- адамның басқа адамдармен әрекеттестігіне қатысты құзыреттер;
- адамның барлық формада және түрде көрінетін әрекеттеріне қатысты құзыреттер [5].

А.В. Хуторской келесідей басты құзыреттерді бөледі:

1. *Құндылық-мәндік құзыреттер*, бұл өмірге көзқарас саласындағы құзыреттер, яғни, білім алушының құндылық бағдарларымен, оның қоршаған әлемді көру және түсіну қабілетімен байланысты, онда бағдарлану, өзінің рөлін, мақсатын түсіну, өзінің әрекеттері мен істеріне мақсаттық және мағыналық ұстанымдарды таңдау, шешімдер қабылдау.

2. *Жалпымәдени құзыреттер* білім алушының ұлттық және жалпы адами мәдениет саласында, адам мен адамзат өмірінің рухани-адамгершілік негіздері, отбасылық, әлеуметтік, қоғамдық құбылыстар мен салттардың мәдениетнамалық негіздері, тұрмыстық және мәдени-тынығу саласында танымы мен тәжірибесінің және хабардар болуын, сондай-ақ әлемнің ғылыми көрінісін меңгеру тәжірибесін көрсетеді

3. *Оқу-танымдық құзыреттер* логикалық, әдіснамалық, жалпы оқу әрекетінің элементтерінен тұратын білім алушының өздігінен тану әрекеті саласындағы құзыреттер жиынтығын біріктіреді. Сонымен қоса, бұнда оқу-танымдық әрекетті мақсатқа бағыттау, жоспарлау, талдау, рефлексиялау, өзін өзі бағалауды ұйымдастырудағы білім мен біліктер жатады.

4. *Ақпараттық құзыреттер* ақпараттық технологиялар (аудио-видеожазба, электронды пошта, БАҚ, Интернет) арқылы қалыптастырылатын қажетті ақпаратты өздігінен іздеу, талдау және іріктей білу, оны ұйымдастыру, түрлендіру, сақтау және жіберу.

5. *Коммуникативті құзыреттерге* қажетті тілдерді, айналадағы және қашықтағы адамдармен өзара әрекеттесу әдістерін білу, топта жұмыс істеу дағдылары, ұжымда әртүрлі әлеуметтік рөлдерді игеру жатады.

6. *Әлеуметтік-еңбек құзыреттер* азаматтық-қоғамдық әрекет саласында (азамат, бақылаушы, сайлаушы, өкіл рөлін орындау), әлеуметтік-еңбек саласында (тұтынушы, сатып алушы, өндірушінің құқықтары), отбасылық қарым-қатынас пен міндеттер саласында, экономика мен құқық мәселелері бойынша, өзін өзі кәсіби анықтау саласында білім мен тәжірибені меңгеруді білдіреді.

7. *Тұлғалық өзін өзі жетілдіру құзыреттері* дене бітімін, рухани және зияткерлік өзін өзі дамыту, өзін өзі эмоционалды реттеу және қолдау әдістерін меңгеруге бағытталған. Берілген құзыреттерге жеке тазалық ережелері, өз денсаулығына қарау, жыныстық сауаттылық, ішкі экологиялық мәдениет жатады. Сондай-ақ, тұлғаның қауіпсіз өмір сүру негіздерімен байланысты қасиеттер кешені де жатады [6].

Басты құзыреттердің жіктелуі мен тұрпаттамасының еуропалық жүйелерін білім берудегі инклюзивті тәсіл және ерекше білім беруге қажеттілігі

бар білім алушыларды жалпы білім беру процесіне енгізу тұрғысынан қарастыру қажет.

Оксфорд және Кембридж университеттері «Басты құзыреттер 2000» бағдарламасы үшін әзірлеген басты құзыреттердің тұрпаттамасы (keyskills) , британдық мектептер, колледждер, барлық түрдегі білім орталықтарының (оның ішінде инклюзивті оқу орындары да бар) түлектері білім алу процесін бітірген соң келесі біліктер тобын меңгереді деп күтіледі:

Коммуникация – бұл пікірталас жүргізу, материал оқу және жобаға қажетті ақпаратты іріктеу, эссе жазу, әртүрлі өтініштерді толтыру және т.с.с. кезінде қолданыла алатын біліктер.

Сандармен орындалатын амалдар – сандық ақпаратты өңдеуге, есептеу және шешім мен қорытындыларды көрсетуге қатысты дағдылар.

Ақпараттық технологиялар – қажетті ақпаратты іздеу, кестелер, сызбалар құру, хаттар немесе есеп жазу, т.б. үшін компьютер қолдануда талап етілетін құзыреттер.

Адамдармен жұмыс – ортақ мақсатқа жетуге бағытталған әрекеттерді жоспарлау мен жүзеге асыруда адамдармен бірге жұмыс жасау дағдылары

Оқуға қабілетін жетілдіру және нәтижелілікті арттыру – жұмыс тапсырмаларын тиімдірек орындау, жеке өмірін ұйымдастыру, тәжірибелік тапсырмаларды орындау және өзін өзі оқыту дағдыларын қалыптастыру үшін мақсаттарды қою дағдыларына қатысты құзыреттер.

Проблемаларды шешу – жұмысқа байланысты, оқуда немесе жеке өмірдегі проблемаларды шешуде, шешім іздеуде әртүрлі әдістер қолданылғанда және сол әдістердің нәтижелілігін тексерген кезде қажетті құзыреттер.

Осылайша, білім беру процесін ұйымдастыруда инклюзивті тәсілді қолдану тек ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларда ғана емес, барлық білім алушыларда «құзыреттілік» аумағының кеңеюіне ықпал етеді. құзыреттілік тәсіл білім беруде нәтижеге жетудің жалғыз әдісі бола алмайды, бірақ оның қажеттілігі сөзсіз белгілі.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушыларды оқыту үшін жағдай жасауда оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау маңызды рөл ойнайды. Психологиялық-педагогикалық қолдау оқушыға әрбір баланың мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне сәйкес нәтижелі оқу мен дамыту үшін элеуметтік психологиялық және педагогикалық жасалатын мамандардың тұтас, ұйымдасқан әрекеттер жүйесін білдіретін білім беру процесінде көмектің (немесе қолдаудың) ерекше түрі ретінде қарастырылады [7].

Бағалау әрекеті барысында ескерілетін психологиялық-педагогикалық қолдаудың екі бағытын бөледі: балада пайда болған қиындықтарды шешуге бағытталған - өзекті және оқудағы болуы мүмкін ауытқушылықтардың алдын алуға, есепке алуға бағытталған перспективті. Екі бағыт та педагогикалық процесті қолдау қызметінің барлық мамандарының біріккен әрекетімен іске асырыла алады. Олардың әрекетінде бір бірімен байланысты және ескеру қажет үш міндетті компонент бар:

- бала дамуын диагностикалау (психикалық, тұлғалық, әлеуметтік);
- түзете-дамыту бағытындағы жеке және топтық сабақтар бағдарламасын іске асыру;
- бағалау жүйесі арқылы баланың даму деңгейіне қойылатын талаптар және оны оқыту мен тәрбиелеу үшін жасалған мүмкіндіктер тұрғысынан білім беру ортасын талдау [8].

Бұл санаттағы білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау объектісі оқу жетістіктерін критериалды бағалау процесі болып табылады. Берілген жағдайда психологиялық-педагогикалық қолдаудың пәні әртүрлі мамандардың (пән мұғалімдері, психолог, логопед, әлеуметтік педагог, сынып жетекшісі, мектеп дәрігері, басқа мұғалімдер) және ата-ананың тығыз ынтымақтастығын қарастыратын оқушыларды қолдау болып табылады. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалауды психологиялық-педагогикалық қолдау келесіге бағытталады:

- оқушының денсаулығы мен күш-қуатын сақтау: балалар өмірінің денсаулық сақтау тәртібін ұйымдастыру, қозғалыстық белсенділіктің жеке таңдалған формасына, денсаулықты нығайтатын сабақтарға араластыру;
- оқушылардың зияткерлік дамуын қолдау: әрбір оқушының танымдық ерекшеліктерін анықтау және дамыту, табысты оқу әрекеті үшін жағдай жасау;
- қарым-қатынас саласында баланы қолдау: балалардың бір бірімен ізгілікпен әрекеттесу үшін жағдайлар жасау, іс-қимылды саналы түрде таңдауда көмек, балалардың тынығу әрекетінде жеке қабілеттердің ашылуын қолдау;
- баланың отбасын қолдау: отбасылық қарым-қатынасын зерттеу, оны үйлестіруде көмек беру.

Психологиялық-педагогикалық қолдау ерекше шығармашылық ортаны құруды және балаларға таңдау жағдайын беруді қарастырады. Бұндай жағдайлар баладан тек білім, білікті қолдануды ғана емес, сондай-ақ рефлексиялау тәжірибесін, өздігінен шешім қабылдау, ерік пен мінездің көрінісін талап етеді. Даму мүмкіндігі шектеулі оқушыны психологиялық-педагогикалық қолдау психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация қорытындысы мен ұсыныстарының негізінде ұйымдастырылады және білім беру ұйымындағы штаттық мамандармен (арнайы педагог, психолог, мұғалім-логопед, әлеуметтік педагог, ЕДШ маманы және басқа) немесе білім беру ұйымынан тыс келісім-шарт негізінде оңалту орталығы, түзеу кабинеті мамандарымен, сондай-ақ арнайы білім беру ұйымдарының педагогтарымен жүзеге асырылуы мүмкін [9].

Қолдаудың тігінен сабақтасуын құру барынша иілгіштік пен түрлілікті, бағалау әрекетінде баланың әрбір даму кезеңінде жасына байланысты психофизиологиялық ерекшеліктерін ескеруді қарастырады. Жалпы білім беретін мектеп білім алушыға оның қажеттіліктеріне сәйкес қолдау түрін ұсынуы қажет. Ол қысқа мерзімді, орташа мерзімді немесе ұзақ мерзімді қолдау болуы мүмкін.

Қысқа мерзімді қолдау оқуда шамалы және уақытша қиындықтары бар, логопедпен, психологпен түзету сабақтарының қысқа мерзімді кезеңін қажет ететін оқушыларға көрсетіледі (жарты жылға дейін).

Орташа мерзімді қолдау арнайы дайындалған педагогтар мен мамандардың қарқынды қолдауын қажет ететін және дамуындағы ерекшеліктерге байланысты оқуда тұрақты қиындықтарға кездесетін оқушылар үшін ұйымдастырылады.

Оқушылардың даму мәселелерін бастапқы сатыда жеңу мүмкін болса, онда олардың оқуын оқытудың келесі сатыларында да арнайы сынып жағдайында жалғастыруға болады. Бұл жағдайда оқушыларды ұзақ мерзімді қолдау жүзеге асырылады.

Инклюзивті білім беруді арнайы қажеттіліктері бар балаларды оқыту нысаны ретінде түсіну оқытуды ұйымдастыру мен жалпы білім беру бағдарламаларының ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың барлық санатына қолжетімділігін қамтамасыз етудегі мүмкіндіктерді шектейді. Бұл, әсіресе, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың оқу жетістіктерін бағалауға қатысты болады.

Қазақстандық білім беру жүйесіндегі қиындықтар келесіге байланысты үдей түсуде:

- оқыту сапасын бағалау және зерделеу жүзеге асырылмайды, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың нақты индикаторлары жоқ;

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардағы туындап жатқан оқу қиындықтарының алдын алу бойынша шаралардың жеткіліксіздігі. Олар білім алушылардың денсаулық жағдайына, моралды-психологиялық және әлеуметтік жағдайына байланысты болуы мүмкін.

- инклюзивті білім беруді ақпараттық-консультативті қолдау нашар ұйымдастырылған [9].

Бұл келесі проблемаларға алып келеді:

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар көптеген балалардың әлеуетті мүмкіндіктері жеткіліксіз қамтамасыз етіледі және соның салдарына жеткіліксіз іске асырылады;

- әлеуметтік бейімделу механизмдері нашар іске асырылады, соның салдарынан девиантты мінез-құлықты балалар саны артуда;

- бұндай балаларда функционалды сауаттылық төмен деңгейде қалыптасады, олар жұмысқа орналаса алмайды.

Оқу жетістіктерін критериалды бағалаудың психологиялық-педагогикалық жүйесі проблеманы шешудің келесі маңызды тәсілдерінен тұрады:

- тұлғалық-бағдарлы тәсіл, оның құрамына түрлі типологиялық топтардағы оқушылардың оқу материалын оқу жетістіктерін бағалаудың деңгейлік критерилерін қолдану мен меңгеру мүмкіндіктерінің біртектілігін ескеру кіреді;

– әрекетті тәсіл балаларға түрлі қолжетімді өнімді қызмет түрлеріндегі мүмкіндіктері мен қабілеттерін анықтауды көздейді;

– денсаулық сақтау тәсілі, ол бағалау жағдайында қолайлы психологиялық ахуалды қалыптастыру арқылы оқушылардың психологиялық-соматикалық денсаулығын сақтау және нығайту міндеттерін шешуді қамтамасыз етеді [9].

Аталған тәсілдерді іске асыратын педагогикалық шарттар келесі аспектілерден тұрады:

– оқу жетістіктерін бағалауда қызметтік формада сипатталған, оқушыларға қолжетімді әрі түсінікті көрсеткіштер бойынша анықталған, оқушы үшін шынайы және тұлғалық маңызды критерилерді қолдану;

– бағалау процесінде көрсетілген көрсеткіштерге сәйкес келетін түрлі деңгейдегі және үлгідегі тапсырмаларды қолдану;

– оқушылардың өзі жеке оқу жетістіктерін шынайы таңдауын қамтамасыз ету және осы таңдауына қолдау көрсету.

Бағалау кезінде аталған шарттарды іске асыру білім алушының өзін еркін сезінуіне, танымдық белсенділігі, оқу мотивациясы деңгейінің артуына, эмоционалдық біркелкілігіне ықпал етеді және өз мүмкіндіктеріне сенімі артады. Міндетті түрде критериалдық бағалау жүйесі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мүмкіндіктеріне бейімделуі тиіс, олардың ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктерін ескере отыра дайындалуы қажет.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс жасауда нақты көмек көрсететін психологиялық-педагогикалық қызмет болуы тиіс. Оның міндетіне балалармен қарым-қатынас орнатуда дамытушы немесе түзету жұмысы ғана емес, сонымен қатар, бағалау қызметін сүйемелдейтін ортақ тәсілдер, оқушылармен жұмыстың бірыңғай стратегиясын дайындау бойынша педагогтармен және ата-аналармен тұрақты ынтымақтастық орнату кіреді. Психологиялық-педагогикалық қызметтің әрбір мүшесі кәсіби этиканы сақтауы, психологиялық-педагогикалық тексеру, консультативтік қызмет немесе басқа да қызмет түрінің барысында алған мәліметтер оқушыға немесе оның отбасына зиян тигізетін болса, таратпауы қажет.

Білім алушылардың ерекше білім алу қажеттіліктерін іске асыру үшін білім беру жағдайларын жасау міндетімен қатар білім беру ұйымының алдына түзету жұмысының мазмұны мен әдістерін анықтау міндеті қойылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру процесіне нәтижелі қосу мәселесінің шешімі ұйымның жүйелі түрдегі психологиялық-педагогикалық консилиумы (ППК) болып табылады. Дұрыс ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық консилиум, тек оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесінде ғана емес, мектептегі білім беру процесінің сапасын арттыру мәселелерін шешуде де маңызды рөл атқарары сөзсіз. ППК негізгі міндеті білім алушының қажеттіліктері мен мүмкіндіктер деңгейін анықтау және жеке білім беру бағдарламасын әзірлеу болады. Нормативтік құқықтық құжаттарда жеке білім беру бағдарламасының құрылымы мен

мазмұнына қойылатын талаптар жоқ екендігін атап өткен жөн. Аталған талаптарды анықтау білім беру ұйымының құзыретіне енеді. Әрине, қазіргі кезде ерекше қажеттіліктері бар балаларға арналған жеке білім беру бағдарламасының мазмұны мен құрылымына қойылатын талаптардың болмауы білім беру процесіндегі жеке тәсіл үшін жағдай жасауды біршама қиындататыны белгілі. Дегенмен, басқа жағынан білім алушылар арасындағы психофизикалық бұзылыстардың әр түрлілігіне және күрделі ауытқулары бар балалар санының артуына байланысты жеке білім беру бағдарламасының бірыңғай құрылымдық-мазмұндық үлгісін әзірлеу өте қиын.

Жеке бағдарламаларды әзірлеу, бекіту және өзгерістер енгізу тәртібі білім беру ұйымы әзірлеп бекітетін локалды нормативті акт - Жеке бағдарлама туралы ережемен анықталуы мүмкін. Бұл құжат жеке бағдарламаның мазмұнында оның құрылымын, әзірлеу тәртібін, іске асыру мерзімі мен түзетулер енгізу және басқаны нақты түсіндіру арқылы педагогтердің жұмысын тиімді етуге мүмкіндік береді. Жеке бағдарламаның құрылымы мен мазмұны ең алдымен, баланың ерекшеліктеріне және онымен жұмыс жүргізуде мамандар мен педагогтер шешетін педагогикалық міндеттерге байланысты.

Инклюзивті білім беру ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды сыныптағы басқа кез келген оқушылар сияқты қабылдауды, оларды бірдей әрекет түрлеріне қосуды, оқытудың ұжымдық түрлеріне және топтық шешім қабылдауға араластыруды, ұжымдық ойын стратегияларын, ортақ жобаларды, зертханалық зерттеулерді және т.б. қолдануды білдіреді.

Инклюзивті білім беру барлық балалардың тұлғалық мүмкіндіктерін кеңейтеді және ізгілік, төзімділік, құрдастарына көмектесу сияқты қасиеттерді дамытуға ықпал етеді.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуындағы әртүрлілік аумағы өте кең: уақытша және оңай түзетілетін қиындықтары бар қалыпты дамуға жақын баладан орталық жүйке жүйесінің ауыр қайтымсыз бұзылысы бар балаға дейін. Арнайы қолдау жағдайында қалыпты дамыған құрдастармен бірге тең деңгейде оқи алатыннан бейімделген жеке білім беру бағдарламасын қажет ететін балаға дейін болады. Бұл балалармен жұмыс жүргізуде ең басты бағыт әр баланың психикасы мен денсаулығы дамуының ерекшеліктерін ескере отырып жеке тәсіл жасау болып табылады.

Кезінде Л. С. Выготский арнайы оқыту мен қалыпты дамыған балаларды оқытуды үйлесімді етіп біріктіретін оқу жүйесін жасау қажеттілігін айтқан болатын. Ол дамуында бұзылысы бар балаға тәрбие берудің міндеті оны өмірге араластыру және тек биологиялық қана емес, әлеуметтік факторларды ескере отырып кемістігінің орнын толтыруға жағдай жасау деп есептеген [10].

ҚР «Білім туралы» Заңында «білім алу үшін арнайы жағдайлар» түсінігі ерекше білім беруге қажеттілігі бар адамдардың (балалардың) оларсыз жалпы білім беретін оқу және білім беру бағдарламаларын меңгеруі мүмкін болмайтын, арнайы оқу бағдарламаларын және оқыту әдістерін, техникалық және өзге де құралдарды, тыныс-тіршілігін, сондай-ақ медициналық, әлеуметтік

және өзге де көрсетілетін қызметтерді қамтитын жағдайлар ретінде анықталады [2]. Арнайы жағдайлар психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациямен ұсынылады және әр түрлі санаттағы балалардың психофизикалық даму ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктеріне байланысты болады. Жалпы білім беретін мектепте инклюзивті ортаны жасау жағдайында мұғалімге әдістемелік көмек ретінде дамуында әр түрлі бұзылыстары бар балаларға арналған білім беру ортасын ұйымдастыру үшін арнайы жағдайлардың сипаттамасы берілген.

Есту қабілеті бұзылған балалар үшін білім беру процесін ұйымдастыру ерекшеліктері

Естімейтін балалардың психофизикалық ерекшеліктері және ерекше білім беруге қажеттіліктері

Естімейтін балалар құлақ түбіндегі қатты дыбысты сезіне алады, бірақ арнайы оқытусыз сөздер мен сөйлемдерді түсінбейді. Естімейтін балалар үшін есту аппараты немесе кохлеарлы имплантты қолдану қажет. Есту аппараты немесе кохлеарлы имплантты қолданғанның өзінде естімейтін балалар айналадағылардың сөйлеуін қабылдау мен түсінуде қиналады. Бұндай балалардың ауызша сөйлеу тілі өздігінен дамымайды, сондықтан оларды ұзақ жүйелі түзете-дамыту жұмысына қосукерек. Бұл жұмыстың басты бағыттары: сөйлеу тілін дамыту (лексикалық, грамматикалық, синтаксистік құрылымдар) есту арқылы қабылдауды, оның ішінде сөйлеу тілін естуді дамыту және дыбыс айтуды қалыптастыру. Ауызша және жазбаша сөйлеу тілін қалыптастырумен қатар баланың танымдық әрекетін және тұлғасын жан жақты дамыту жүреді.

Есту бұзылысын түзету мақсатында естуді протездеу немесе кохлеарлы импланттау қолданылады.

Есту қабілеті бұзылған балалар айналадығылардың сөйлеуін үш әдіспен қабылдайды: есту-көру, есту арқылы, көру арқылы.

Естімейтін/нашар еститін балалар сөйлеушіні бірнеше себептерге байланысты әрдайым түсіне бермейді. Есту қабілеті бұзылған баланың айтқанды түсінуі сөйлеушінің артикуляциялық мүшесінің анатомиялық ерекшеліктері (жұқа еріндер, тістестіру ерекшеліктері және т.б.), ерінді бүркеу (мұрт, сақал, ашық түсті далап және басқа) және сөйлеу тілінің ерекшелігі (анық емес, жылдам сөйлеу және т.б.) қиындатады.

Естімейтін/нашар еститін балаға қатысты сөйлеушінің тұрған орны және әңгімеге қатысушылардың санғы да үлкен маңызға ие. Мысалы, сөйлеушінің жарық көзіне арқасымен тұруы, балаға қырымен немесе арқасымен тұруы, әңгімеге екі немесе одан да көп адамның қатысуы – сөйлеуді түсінуге кері әсерін тигізеді.

Есту мүмкіндіктерінің ерекшеліктері (есту аппаратының бұзылуы, толық емес «есту») және баланың тұрмыстық және әлеуметтік тәжірибесінің шектеулігі (ортақ мәнмәтін/тақырып бойынша ақпараттанудың жеткіліксіздігі

және осының айтылғанды түсінуге әсер етуі) сөйлеуді қабылдау тұрақсыздығының факторлары болып табылады [11].

Сөйлеу тілінің даму ерекшеліктері, есту қабілеті бұзылған баланың сөздік қоры да оның сөйлеуді қабылдаудағы мүмкіндіктеріне едәуір әсер етеді.

Естімейтін/нашар еститін оқушылардың сөйлеу тілінде келесідей ерекшеліктер болуы мүмкін: дыбыс айту бұзылысы; сөздерді айту мен жазудағы қателер арқылы байқалатын сөздің дыбыстық құрамын жеткіліксіз меңгеру. Лексикалық деңгейде есту қабілеті бұзылған балаларда шектелген сөздік қоры, мәтіндік мағынасын толық меңгермеуге байланысты сөздерді дұрыс түсінбеу және қате қолдану болады. грамматикалық құрылымның кемшіліктері, сөйлеудегі (грамматикалық) белгілі құрылымдарды меңгеру мен қолдану ерекшеліктері естімейтін/нашар еститін балалардың сөздер/сөз тіркестерінің орны дәстүрлі емес/инвертті тәртіптегі сөйлемді қабылдаудағы қиындықтар және оқылған мәтінді түсіну шектеулігі ретінде байқалатын синтаксистік деңгейдегі қиындықтарды туғызуы мүмкін.

Есту арқылы қабылдаудың бұзылысы және осының салдарынан пайда болатын сөйлеу тілінің жетілмеуі бұндай баланың өзіндік дамуын қалыптастырады. Есту қабілеті бұзылған балаларда тек сөйлеу тілі дамуының ғана емес, танымдық және тұлғалық салаларының дамуында да ерекшеліктер байқалуы мүмкін.

Білім беру процесін ұйымдастыру үшін танымдық саланың келесідей басты ерекшеліктерін бөледі: *зейіннің төмен көлемі және ауысу қарқынының* төмендігі, яғни есту бұзылысы бар балаға бір оқу әрекетін аяқтау үшін және басқаға ауысу үшін белгілі бір уақыт керек болады. Сондай-ақ, бұл санаттағы балаларға ең төменгі зейін тұрақтылығы тән, соның салдарынан есту-көру негізінде ақпарат алатындықтан қатты *шаршағыштық* болады. Сабақ барысында оқу кезінде көру және материалды түсіндіруде есту талдағышына сүйенетін еститін оқушыға қарағанда есту қабілеті бұзылған білім алушы үнемі екі талдағышты да іске қосып отырады. Естімейтін/нашар еститін оқушы *зейінін бөлуде* үлкен қиындықтарға соқтығады және ол бір уақытта естіп, жаза алмайды.

Есте сақтаудың ерекшеліктері естімейтін/нашар еститін баланың лексикалық қорының даму деңгейіне байланысты сөздік жадына қарағанда бейнелік есте сақтаудың басымдығында байқалады. Бұл оқу материалын есте сақтауға көбірек уақытты қажет етеді, бұл орайда саналы есте сақтаудан гөрі, механикалық есте сақтау басым болады.

Есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының ойлау ерекшеліктері сөздік логикалық ойлау дамуының деңгейі мен сөйлеу тілі дамуына байланысты сөздік-логикалыққа қарағанда көрнекі-бейнелік ойлаудың басымдығымен байқалады [11].

Эмоционалды саланың даму ерекшеліктері белгілі бір жағдайда айналадағылардың эмоциялық сезімдерін, оның ішінде интонация арқылы

берілетін сөйлеудің эмоциялық бояуын қабылдау шектеулігіне байланысты түсінбеу немесе ажыратуда қиналу арқылы байқалады.

Тұлға қалыптасуының ерекшеліктерінің арасында негативті жағдайлар кешенінің болуын атап өту қажет: өзіне сенімсіздік, қорқыныш, жақын ересек адамға аса тәуелділік, өзін өзі өте жоғары бағалау. Естімейтін және нашар еститін балалардың бір бөлігінде негізсіз өзін өзі жоғары бағалау ұзақ сақталады. Бұл олардың ерте жастан бастап ересектер тарапынан өзінің жетістіктерін жағымды бағалау ортасында болғандығымен түсіндіріледі.

Есту қабілеті бұзылған кейбір оқушылар мұғалімнің және сыныптастардың олардың мүмкіндіктерін жағымсыз бағалауына (көбінесе объективті) байланысты агрессия көрсетуі мүмкін.

Естімейтін және нашар еститін балалар қалыпты құрдастарына қарағанда әлеуметтік жетілуі нашар (қоғамда бейімделу) болады: тұйық, өздері сияқтылармен сөйлесуді қалайды, сәтсіздіктен қорыққандықтан еститін құрдастармен ойнаудан қашады.

Естімейтін/нашар еститін оқушы үшін ұзақ уақыт бойы, тіпті жоғары сыныптарға дейін сыныптастарының және өзін өзі бағалауын қалыптастыруда жетекші болып табылатын педагогпен қарым-қатынас орнату ерекше маңызды. Көп уақыт мұғаліммен сөйлесуге басымдық беріп, сыныптастармен әрекеттесуді шектеу әлеуметтік қарым-қатынастың бұзылуына, жоғары ашушаңдыққа, невротикалық әсерлерге алып келуі мүмкін.

Естімейтін және нашар еститін балалар есту қабілеті бұзылысының салдарынан болған *ерекше білім беруге қажеттіліктері* бар: білім беру, танымдық және коммуникативтік жағдайларда қалдық естуді қолдану және дамыту; сөйлеуші адамның айтқанын есту-көру, есту және көру арқылы қабылдауға және коммуникацияның әртүрлі формаларына үйрету; сөйлеу тілінің барлық жақтарын дамыту және мүмкіндіктердің шектелуіне байланысты қоршаған әлем туралы біліміндегі кемшіліктердің орнын толтыру; инклюзивті білім беру ортасында әлеуметтік құзыреттілікті және мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру; қажеттілік-уәждемелік және эмоционалды-еріктік саланы дамыту; қоғамда барынша тәуелсіз өмір сүруге қабілетті, оның ішінде кәсіби анықталу, әлеуметтік еңбекке бейімделу, белсенді және оптимисттік өмірлік ұстаным және тағы басқа арқылы қалыптастыру [11].

Арнайы білім беру жағдайларын жасау материалды-техникалық базаны құрудан басталады. «Кедергісіз ортаны» жасауда есту қабілеті бұзылған балалар үшін ақпарат алу үлкен қиындық туғызатынын ескерген жөн. Сондықтан, ең алдымен, ұйымда осы балаларға көп ақпаратты визуалды көздер арқылы қабылдауға мүмкіндік беретін қолжетімді орта жасалады: тәртіп ережелері, қауіпсіздік ережелері, ұйымның қызмет ету тәртібі және т.б. туралы көрнекі көрсетілген, ыңғайлы орналастырылған және қолжетімді стендтер

Архитектуралық білім беру ортасын құруда бөлмелерді акустикалық дайындау, есту аппараты/кохлеарлы импланты бар бала оқитын сыныптың акустикасын дұрыстау болып табылады. Кабинеттерді арнайы дыбыс жұтатын

панельдермен және қалың матадан жасалған педелерді құру бұл мәселені шешеді.

Түзету-дамыту сабақтарына арналған арнайы кабинеттер жасау есту қабілеті бұзылған балалардың денсаулығын сақтау шарты болып табылады. арнайы кабинеттер дыбыс өткізбейтін, түзете-дамыту сабақтарына арналған құрал-жабдықтармен жарақтандырылған болуы қажет.

Арнайы құрал-жабдықтар

Естімейтін және нашар еститін білім алушыларды ерекше қажеттіліктеріне бағдарланған оқытудың техникалық: ұжымдық және жеке қолдануға арналған дыбысты күшейткіш стационарлы желілік аппаратура (қосымша вибротактильді құрылғылары бар), сымсыз аппаратура, мысалы, FM - жүйе; сөйлеудің дыбыс айту жағын дамытуға ықпал ететін арнайы визуалды құралдар; арнайы компьютерлік оқыту бағдарламалары.

Есту арқылы қабылдау мен сөйлеудің дыбыс айту жағын дамыту бойынша топтық және жеке сабақтарға арналаған, музыкалық ырғақтық сабақтарға арналған кабинеттер дыбыс күшейткіш аппаратурамен жабдыкталады. Сөйлеушінің бетін және оның артындағы фонды жарықтандыру, заманауи электроакустикалық, оның ішінде дыбыс күшейткіш аппаратура, сондай-ақ қашықтықтан іс-әрекетті үлкен экранда көрсетуге мүмкіндік беретін аппаратураны қолдану қажет [11].

Қосымша дидактикалық материалдар

1. Есту арқылы қабылдау деңгейін анықтау үшін диагностикалық жинақ.
2. Кестелер, мәтіндер, тақырып бойынша иллюстрациялық материал
3. Ойыншықтар мен үстел ойындары.
4. Музыкалды аспаптар жинағы.
5. Сурдопедагогика бойынша арнайы әдебиеттер.

Естімейтін балаларға білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

– есту қабілеті бұзылған балалардың жұмыс қарқыны баяу болғандықтан тапсырмаларды орындауға көбірек уақыт беру қажет;

– кез келген жағдайда тапсырманы өздігінен орындауға басымдық беру ұсынылады;

– балаларды үнемі диалогқа, олардың нәтижеге жету процесі туралы талқылауға қосып отыру керек;

– әрекет түрін немесе тапсырманы ауыстыруда бала мұғалімді түсінгеніне көз жеткізу керек (мысалы, «не жасайтыныңды қайтала», «не жасау керектігін балаларға айтып бер»);

– сыныпта шудың қатты деңгейде болмауын қадағалау, оқу процесіне барлық балаларға пайдалы және есту қабілеті үшін тынығу болатын «үнсіздік минутасын» қосу ұсынылады;

– ұсынылған материалдың негізгілерін бірнеше рет қайталап, есту қабілеті бұзылған/барлық балаларды қайталату жөн;

– сұрақтарды балалар түсінетіндей, мәнін ұғынатындай анық, қысқа

қойып, жауап беруге асықтырмай, ойлануға уақыт берген тиімді;

– оқу процесінде иллюстративті материалды кеңінен қолданыңыз;
– есту қабілетінің бұзылысы бар баланың сөйлеушіге бұрылуға мүмкіндігі болу керек (дыбыстық ақпаратты көру арқылы қабылдау). Бұл тәртіп бұзу емес, қажеттілік.

– сабақта диалог/полилог түрінде әңгіме барысында естімейтін баланың назарын сөйлеушіге аударту (оларға бұрылып қарау ережесі) – бұл сөйлеу тілін қабылдаудың (есту және есту-көру арқылы қабылдау) тиімді жағдайы [11].

Естімейтін білім алушылар үшін жиынтық жұмыстарын жүргізу тәртібін ұйымдастыру бойынша ұсынымдар

– естімейтін білім алушылар үшін жиынтық жұмыстары арнайы сараланып әзірленген тапсырмаларды қолдану арқылы жүргізіледі. Жиынтық жұмыстарының тапсырмалары, бағалау критерийлері және дескрипторларды мұғалім психологиялық-педагогикалық қолдау маманымен бірге әзірлейді;

– есту қабілеті бұзылған білім алушының жеке қажеттіліктерін ескере отырып жиынтық жұмыстарының тапсыру уақытын ұзартуға болады;

– жиынтық жұмысты жүргізу барысында білім алушыға тынығу үшін немесе басқа қажетті шаралар үшін қысқа уақытты үзіліс беруге болады;

– естімейтін оқушыларға арнайы психологиялық-педагогикалық көмек –, оқу тапсырмасын қабылдау мен орындау кезеңінде эмоционалды жайлы жағдайды жасау және сақтау мақсатында қажеттілігіне байланысты психологиялық-педагогикалық қолдау маманының қатысуына рұқсат етіледі;

– тілдік пәндер бойынша тыңдалымға арналған тапсырмаларды білім алушының сөйлеу тілі дамуының ерекшеліктерін есепке ала отырып басқа тапсырмалармен алмастыруға болады;

– айтылымға арналған тапсырмалардың көлемі мен мазмұнын білім алушының психикалық және тілдік дамуына байланысты өзгертуге болады;

– қажет болған жағдайда (ата-ананың немесе білім алушының қалауы бойынша) арнайы құрылғыларды (ұжымдық қолдануға арналған дыбыс күшейткіш аппаратурасы, жеке есту аппараттары және басқа) қолдану ұсынылады;

– естімейтін білім алушылардың жиынтық жұмыстарын бағалау жалпы қабылданған критерийлерді, сонымен қатар олардың психофизиологиялық жағдайы мен сөйлеу тілі әрекетінің даму ерекшеліктерін ескеретін критерийлерді есепке ала отырып жүзеге асырылады.

Нашар еститін балалардың психофизикалық ерекшеліктері және ерекше білім беруге қажеттіліктері

Нашар еститін балаларға жоғарылығы бойынша дыбыстарды ажырату аумағы кеңдеу (орташа 1000-4000 Гц) болатын күші 20 - 50 дБ және одан қатты (бірінші дәрежедегі саңыраулық), сондай-ақ 50 - 70 дБ, одан қатты (екінші

дәрежедегі саңыраулық) дыбыстарды еститін есту қабілеті бұзылған балалар жатады.

Бұл балалардың естімейтіндерден ең басты айырмашылығы олар жеткіліксіз деңгейде болса да өздігінен ауызша сөйлеу тілін меңгереді.

Есту қабілетінің бұзылысын арнайы диагностикасыз қалыпты жағдайда анықтау күрделі жұмыс.

Қалдық есту негізінде дамиды есту арқылы қабылдау кемістіктің күрделілігіне, оның пайда болуы мен оңалтуды бастау уақытына байланысты. Бұндай балалардың ерекшелігі қатты дыбыстарға мазасыздану, есту қабілетінің бұзылысы ауыр болған сайын дыбыс қаттылығының жылдам арту феномені анық көріне бастайды. Егер тілдік емес – музыкалық және шуға қатысты есту туралы айтатын болсақ, бұл балаларда жақсы музыкалық қабілеттерді байқауға болады. ол аудиограммамен анықталмайды, туа пайда болған жеке нышандар болып табылады. бұл санаттағы балаларда вибрациялық сезімталдық басқа балаларға қарағанда жақсы дамыған. Сондықтан, олар ырғақтық көріністі ажыратуға, музыкалық аспаптарда ойнауға, тіпті билей алуға қабілетті. Сырттан есту қабілетінің бұзылысын балалардың жиі қайта сұрауынан, бала сөйлеушінің түрін көрмесе оған айтылған сөзге жауаптың болмауынан, теледидар бағдарламаларын қатты дыбыспен көру, сөйлеушінің айтқанын жақсырақ еститін құлағымен бұрылып тыңдауынан, дыбыстың бағытын анықтай алмауынан байқауға болады.

Естуінде қиындықтары бар балалардың эмоционалды-еріктік саласы эмоциялардың жұтандығымен, ерік қасиеттерінің әлсіздігімен, бастаған ісін аяғына апарғысы келмейтіндігімен сипатталады. Дегенмен, олар еститін балаларға қарағанда белсенді болады. Олар іс-әрекеттер арқылы өзін қоршаған заттарды барлық сақталған қабылдау түрлерін қолдана отырып танып білетінін түсіну маңызды

Нашар еститін балаларда қоршаған әлемді қабылдаудың бірқатар ерекшеліктері бар. Көру арқылы қабылдауда жетілмегендік, нақтырақ қабылдау және заттарды тану жылдамдығының төмендігі байқалады.

Нашар еститіндердің сөйлеу тіліне сандық жағынан жеткіліксіздік және сапалық жағынан өзгешелік тән. Балалардағы есту қабілетінің жеңіл түрде төмендеуі сөйлеу тілі дамуының тежелуіне, бала тілдің ақырын айтылған дыбыстары мен сөздің бөлігін қабылдап ажырата алмағандықтан фонематикалық талдаудың қалыптаспауына алып келеді. Бала сөздің бір бөлігін ғана естиді, сондықтан оның мағынасын дұрыс түсінбейді. Жалпы алғанда, нашар еститін балалардың дыбыс айту бұзылған, сөйлеу тілі анық емес, дыбыс шығару қаттылығы бірде өте қатты, бірде өте төмен біркелкі емес, ым-ишарамен қатар жүреді.

Сөйлеу тілінің болмауы немесе оның төмен деңгейде дамуы баланың танымдық әрекетінің тежелуіне, әсіресе, тілдік ойлау деп аталатын көрнекі-бейнелік және тілдік-логикалық ойлаудың шектелуіне алып келеді.

Есту қабілеті бұзылған балалардың әлеуетті мүмкіндіктері өте жоғары.

Егер баланың дамуында басқа қосымша күрделі ауытқулары болмаса, тиімді және мақсатты түзету жұмысы мектепке дейінгі кезеңде жүргізілген болса, онда саңыраулықтың ауыр түріне қарамастан бастауыш мектепте жалпы және тілдік дамуды қалыпты жағдайға дейін жеткізуге болады. Бұндай балалар сөйлеу тілін толық меңгерген, балалармен де, ересектермен де еркін сөйлесе алады, көргенін айтып бере алады, оларға айтылған сөзді жақсы қабылдайды, естіп көру арқылы қабылдайды, тақпақ оқып, өлең де айтып бере алады.

Олардың сөйлеу тілінің дыбысталуы, әдетте, еститін балалардың тілінен аз айырмашылығы болады, олар есту аппараттарымен еш қиындықсыз қолданады. Оларға жалпы мектепте оқу тиімді болып табылады.

Нашар еститін балалармен түзету жұмысын ұйымдастыру үшін сурдопедагог кабинеті қажет. Ол дыбыстау индикаторы, арнайы компьютерлік бағдарламалар, сурдологопедиялық тренажер, компьютер колонкалары, магнитті тақта, аудиодисктер, айна және басқа құралдармен жабдықталады [11].

Нашар еститін балаларға білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

1) Есту қабілеті бұзылған баланың білім беру ұйымының тәртібіне, оның білім беру ортасына бейімделу процесінде жеке және жас ерекшеліктерін міндетті түрде ескере отырып сабақтастық, бірізділік, біртіндеп беру принциптерін сақтау қажет.

2) Педагогтерге бұндай баламен қарым-қатынаста барлық мүмкін және қолжетімді құралдарды қолдану қажет: ауызша сөйлеу тілі, табиғи ым-ишара мен мимика.

3) Педагогтер мен мамандарға бұндай баланы айналадағылар қабылдау үшін, қарым-қатынасқа және әр түрлі әрекет түрлеріне қосу үшін арнайы жұмыс жүргізу қажет.

Нашар еститін білім алушылар үшін жиынтық жұмыстарын жүргізу тәртібін ұйымдастыру бойынша ұсынымдар

– нашар еститін білім алушылар үшін жиынтық жұмыстары арнайы сараланып әзірленген тапсырмаларды қолдану арқылы жүргізіледі. Жиынтық жұмыстарының тапсырмалары, бағалау критерийлері және дескрипторларды мұғалім психологиялық-педагогикалық қолдау маманымен бірге әзірлейді;

– есту қабілеті бұзылған білім алушының жеке қажеттіліктерін ескере отырып жиынтық жұмыстарының тапсыру уақытын ұзартуға болады;

– жиынтық жұмысты жүргізу барысында білім алушыға тынығу үшін немесе басқа қажетті шаралар үшін қысқа уақытты үзіліс беруге болады;

– нашар еститін оқушыларға арнайы психологиялық-педагогикалық көмек көрсету, оқу тапсырмасын қабылдау мен орындау кезеңінде эмоционалды жайлы жағдайды жасау және сақтау мақсатында қажеттілігіне

байланысты психологиялық-педагогикалық қолдау маманының қатысуына рұқсат етіледі;

– қажет болған жағдайда (ата-ананың немесе білім алушының қалауы бойынша) арнайы құрылғыларды (ұжымдық қолдануға арналған дыбыс күшейткіш аппаратурасы, жеке есту аппараттары және басқа) қолдану ұсынылады;

– нашар еститін білім алушылардың жиынтық жұмыстарын бағалау оценивание жалпы қабылданған критерийлерді, сонымен қатар олардың психофизиологиялық жағдайы мен сөйлеу тілі әрекетінің даму ерекшеліктерін ескеретін критерийлерді есепке ала отырып жүзеге асырылады.

Көру қабілеті бұзылған балалар үшін білім беру процесін ұйымдастыру ерекшеліктері

Көрмейтін балалардың психофизикалық ерекшеліктері және ерекше білім беруге қажеттіліктері

Бұл санаттағы балалардың көру өткірлігі көзілдірікпен түзете отырып жақсы көретін көзде 0 (0%) мен 0,04 (4%) аралығында болады. Сондай-ақ, көру өткірлігі жоғары (1-ге дейін, яғни 100%) бірақ көру аумағы 10-15 градусқа дейін немесе көру нүктесіне дейін шектеулі балалар жатады. Бұндай балалар көруді танымдық және бағдарлық әрекетте шектеулі қолдана алатындықтан олар көрмейтіндер қатарына жатқызылады. Көру талдағышының зақымдану ауырлығы мен сипаты барлық сенсорлық жүйесінің дамуына әсер етеді, қоршаған ортаны танудың басты жолдарын, сыртқы әлемді қабылдау толықтығы мен нақтылығын анықтайды [11].

Көру қабілетінің бұзылысы сезіну, қабылдау, елестету және т.с.с. бірқатар психикалық процестердің дамуына кері әсер ететін екінші қызметтік ауытқуларды тудырады (көру аумағын тарылту, көру өткірлігін төмендету және т.б.).

Қалыпты көретін баланың іс-әрекеті айналадағылардың әрекетіне еліктеуге сүйенеді. Ал көрмейтін бала арнайы ұйымдастырылған оқытусыз өздігінен бағытталған әрекетті қоршаған заттар мен олардың әрекетін мүлдем немесетолық елестете алмау, бұрмалап елестету салдарынан меңгеруге қабілетті емес.

Көру қабілетінің бұзылысы тұлғаның жеке құрылымдық компоненттеріне әсер ететіні сөзсіз. Олардың орнын толтыру психиканы қайта құру және жаңа өмірлік жағдайларға бейімделу процесі ретінде қарастырылады.

Көрмейтін және нашар көретін балалардың ойын, танымдық және басқа әрекет түрлерінде түзету мен орнын толтыру педагогикалық және психологиялық ықпал студия әдістері мен тәсілдері, формаларының жүйесі арқылы жүзеге асырылады. Оларды білу тек жеке мамандарға қажетті шарт емес, сондай-ақ бұл санаттағы балалармен жұмыс істейтін барлық адамдардың білгені дұрыс. Сезімдік тәжірибедегі кемшіліктердің орнын толтыру тек сақталған сезім мүшелерін белсенді іске қосқан жағдай ғана мүмкін.

Көру сезімі мен қабылдауының толық немесе жартылай түсіп қалуына байланысты сыртқы әсерлердің қысқаруы зейіннің дамуына кедергі жасайды, қабылдауда тікелей қызығушылықты туғызатын объектілер аумағының қысқарады. Бұл зейіннің көлемін, тұрақтылығын және басқа қасиеттерін төмендетуі мүмкін. Сонымен қатар, есту қоздырғыштарының бірсарындылығы көрмейтін балаларды шаршатады және алаңғасарлыққа әкеледі. Зейін белгілі бір психикалық процесспен, қандай да бір талдағыштың қызметімен байланысты емес және іс-әрекетте қалыптастырылады.

Көрмейтіндер үшін қолжетімді сезімдік ақпаратпен сүйемелденген сөз арқылы түсіндіру негізінде олар көптеген заттар мен құбылыстар туралы түсінік қалыптастыра алады.

Сөйлеудің компенсаторлық қызметі көрмейтіндердің барлық психикалық әрекетінде көрінеді: қабылдау процесінде (сөз оны бағдарлап нақтылайды), бейнелер мен түсініктерді қалыптастыруда, түсініктерді меңгеруде және т.с.с. көрмейтін баланың тұлғасын қалыптастыруда сөйлеу тілі өте маңызды орын алады. Сөйлеу тілі арқылы көрмейтін балалар қоршаған адамдармен әрекеттеседі, қоғамда бағдарланады [11].

Көрмейтіндердің сөйлеу тілін ата-аналар, педагогтер мен мамандар тарапынан дұрыс қалыптастыруға әсер болса, қалыпты деңгейге дейін дамып, әртүрлі әрекет түрлеріне қатсу мүмкіндіктерін кеңейтетін орын толтырушы күшті құрал бола алады. Сөздік қорды дамыту қолданылатын және түсінетін сөздер қатарын арттыру және сөздікті мағыналық дамыту арқылы, яғни, атауын білдіретін сөздер мен заттар сәйкестігі, нақты зат пен сөздің мағынасын жалпылау процесі жүргізіледі.

Көрмейтін және нашар көретін балалармен уақытында және тұрақты түзету жұмысы жүргізілсе, оларға қоршаған ортада қажетті бағдарлауды қамтамасыз ететін қажетті түсініктер қоры қалыптасады.

Әлеуметтік қарым-қатынастардың бұзылуы көрмейтін бала тұлғасының қалыптасуында ауытқуларға алып келеді және жағымсыз мінез-құлық ерекшеліктерінің пайда болуына әкелуі мүмкін. Оларға қажеттіліктерді қанағаттандыру қиындығымен байланысты олардағы өзгерістер динамикасы, сезімдік көріністің шектелуіне байланысты қызығушылықтар қатарының азаюы, көру арқылы қадағалауды талап ететін әрекет түрлеріне қабілетінің төмендеуі, ішкі жағдайлардың сыртқы көрінісінің болмауы немесе бірден шектелуі жатады.

Әрине, көру қабілетінің бұзылысы тұлғаның негізгі қасиеттерінің дамуына қосалқы әсер етеді, ал негізгі рөл әлеуметтік факторларға (әрекеттің шектелуі, қалыпты көретіндермен сөйлесудің жағымсыз тәжірибесі және т.с.с.) тиесілі.

Арнайы білім беру жағдайларын жасау архитектуралық орта (оқудан тыс және оқу кеңістігі) мен арнайы құрал-жабдықтардан тұратын материалды-техникалық базаны құрудан басталады.

Кедергісіз кеңістік

Ғимаратқа кіргенде сүйеніштер міндетті түрде қажет. Сүйеніштер баспалдақтың екі жағынан 50 см биіктікте болуы керек. Диаметрі 3-5 см болатын шеңберлі сүйеніштер ыңғайлы. Сүйеніштердің ұзындығы баспалдақ ұзындығынан 30 см-ге ұзынырақ болуы керек. Сүйеніштердің басы мен соңын тактильді бағдарлармен белгілеп қою керек.

Ғимарат ішімен қозғалу үшін дәліздердің бойында тұтқыштарды орналастыру керек. Бағдарлауды жеңілдетудің бір әдісі еденді әртүрлі рельефті жолмен жабу – бағытты ауытырғанда едендегі рельеф те ауысады. Бұл еденге арналған плитка немесе кілемді жол болуы мүмкін.

Ғимаратта көрмейтін баланы сүйемелдеу бойынша дыбыстық бағдарларды (дәліздің басы мен соңында, қабаттарды белгілеу) қолдануға болады.

Сынып кабинетінде бағдарлау үшін жағдайлар жасау қажет: партадағы тактильді бағдарлар, бөлменің жалпы аумағын рельефті фактуралармен немесе кілеммен зоналарға бөлу [11].

Арнайы құрал-жабдықтарға рельефті құралдар, Брайль шрифтісі бар компьютерлер, тактильді төсемдермен жабдықталған спорт зал жатады.

Қосымша дидактикалық материалдар

Тегіс баспалы оқу құралдар бұл санаттағы балалар үшін қолжетімсіз болғандықтан материалдарды берудің басқа түрлерін таңдау керек:

1. Брайль шрифтісімен жазылған оқулықтар мен оқу құралдары;
2. Цифрлік аудиожазба: mp3 және басқа;
3. Көрнекі құралдардың рельефті бейнелері;
4. Ақпаратқа визуалды емес қолжетімділік бағдарламалары;

Көрмейтін балаларға білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

– көрмейтін балалардың жұмыс қарқыны баяу болғандықтан тапсырмаларды орындауға көбірек уақыт беру қажет.

– бала сипап сезу немесе естіп сипап сезу арқылы үйренеді, сондықтан оған заттарды ұстап көру мүмкіндігі берілу керек.

– көру бейнелерінің кедейлігі мен сызбалығының орнын толтыратын түсіндірмелер санына назар аудару ұсынылады. Бұл жағдайда түсіндірмелер, сипаттамалар, нұсқаулардың нақтылығына ерекше көңіл бөлу керек.

– заттарды/суреттерді көрсетуді сөздік нұсқаумен немесе сипаттамамен бірге жүргізу керек.

– затпен және объектімен таныстыруда сабақтың қарқынын төмендету керек. Себебі, көрмейтін балаларға тапсырманы қабылдауға, есте сақтауға, түсінуге ұзағырақ уақыт керек.

– сипап сезуге байланысты материалды ұсынғанда көруге берілген тапсырмамен салыстырғанда орындау уақыты 2-3 есе артатыны ескеру керек.

– сабақ барысында әкөру қабілеті бұзылған бала кім сөйлеп жатқанын түсіну үшін әрбір оқушыны атымен атаған жөн.

– мұғалім балаларға түсіндірген тақырыптарды көрмейтін бала қайта тыңдау үшін магнитофон/диктофонға жазып алу ұсынылады.

Нашар көретін балалардың психофизикалық ерекшеліктері және ерекше білім беруге қажеттіліктері

Нашар көретін балалардың санатына көру өткірлігі көзілдірікпен түзете отырып жақсы көретін көзде 0,05 (5%) мен 0,4 (40%) аралығында болады. бұл балалар тобының көрмейтін балалардан басты айырмашылығы: көру өткірлігінің ауыр төмендеуі болса да көруталдағышы қоршаған әлем туралы ақпаратты қабылдаудың негізгі көзі және оқу процесінде, оның ішінде оқу мен жазуда жетекші болып қалады. Бұл балалар көруі төмен немесе нашар көру мен қалыпты көру аралығындағы, яғни, көру өткірлігі түзете отырып жақсы көретін көзде 0,5 (50%) пен 0,8 (80%) аралығында болады [11].

Қызметтік бұзылыстары бар балалардың көп бөлігін амблиопия мен қылилығы бар балалар құрайды.

Көру талдағышының зақымдану ауырлығы мен сипаты барлық сенсорлық жүйесінің дамуына әсер етеді, қоршаған ортаны танудың басты жолдарын, сыртқы әлемді қабылдау толықтығы мен нақтылығын анықтайды.

Берілген топтың білім алушыларына

- жалпы және көру арқылы жұмысқа қабілеттілігінің төмендеуі;
- табыстылығы көру қызметінің жағдайымен анықталатын заттық-практикалық әрекеттердің баяу қалыптасуы;
- өлшеу дағдыларын меңгеруде, көру-моторлы координациямен көру-кеңістіктік талдау мен жинақтауға байланысты тапсырмаларды орындаудақиындықтар туындауы
- көру қызметінің төмендеуі және әр түрлі клиникалық көріністеріне байланысты ғана емес, сондай-ақ көру арқылы қабылдау мен психомоторлы құрылымдардың жеткіліксіз дамуының салдарынан сезімдік тәжірибенің кедейлігі;
- қозғалыстық белсенділіктің төмендігі және дене дамуының өзіндік ерекшеліктері (қозғалыстардың үйлесімі, нақтылығы, көлемінің бұзылысы, көз, бас, дене, қол және т.б. қозғалысы байланысының бұзылуы).
- сөйлеу тілінің өзіндік даму ерекшелігі;
- тілдік (фонематикалық құрам, сөздік қор, грамматикалық құрылым) және тілдік емес (мимика, пантомимика, интонация) қарым-қатынас құралдарын меңгерудегі, коммуникациялық әрекетті (қарым-қатынас құралдарын қабылдау, өңдеу) жүзеге асыруда белгілі бір қиындықтардың болуы.
- жалпы және танымдық белсенділіктің төмендеуінен әр түрлі әрекет түрлерінің, ең алдымен сенсорлы-перцептивті дамуының қиындығы
- орындалатын әрекеттердің сапасымен, дағдылардың машықтануы, орындалатын әрекетті көру арқылы қадағалауға байланысты қиындықтардың болуы.

– көру арқылы қабылдаудың жылдамдығы мен нақтылығының төмендеуі, көру бейнелерінің қалыптасу баяулығы, көру арқылы қабылдау қасиеттерінің қатарының қысқаруы және әлсіреуі; ойлау операцияларын іске асырудағы және зейіннің негізгі қасиеттерін дамытудағы қиындықтар ретінде көрінетін танымдық процестердің құрылуы мен барысының ерекшелігі тән [11].

Материалдық-техникалық қамтамасыз ету

Білім беру ұйымы құрылыстық ережелер мен нормаларға, санитарлық және гигиеналық нормаларға, өрт қауіпсіздігі нормаларына сәйкес болып, көрмейтін және нашар көретіндер үшін жабдықталуы керек:

– баспалдақтың төменгі және жоғарғы сатысын қанық түспен бояу: баспалдақты, табалдырықты, жиектерді, маңайдағы аумақтың шығыңқы жерлері талаптарға сәйкес белгіленуі керек;

– баспалдақтардың екі жағынан тегіс сүйеніштер болуы керек;

– маңайдағы аумақты және дәліздерді бағдар беретін рельефті-қанық бояулы төсем салу; дәліздегі баспалдақтарды, дәліздерді, қабырғалар мен есіктерді бағдарлармен жабдықтау ұсынылады.

– баспалдақтың бірінші және соңғы сатысы басқалардан фактурасы мен түсі қанықтығы бойынша ерекшеленуі керек.

– баспадақтың екі жағында тұтқалар барлық қабат аумағында құрылып, есік жақтауына 30-40 см жетпей аяқталады.

Түсті көрсеткіштер. Егер ғимаратқа кіретін есіктер шыныдан жасалса, оларды белгілі бір биіктікте ені 400 мм болатын екі көлденең жолақпен белгілейді: жоғарғы жолақ – қызыл түсті, төменгісі – сары түсті. Сары жолақ еденнен 500 мм биіктікте болуы керек.

Жарық көрсеткіштері. Ғимаратқа кіруді белгілеу үшін бағдар ретінде жанып-өшетін шам қолданылуы мүмкін, бірақ жарықтың сәулесі көзге қоздыратын әсердің алдын алу үшін тікелей емес, міндетті түрде шағылуы керек.

Қажетті арнайы құрал-жабдықтар. Нашар көретін балалардың оқу-танымдық әрекетін жеңілдететін арнайы тифлотехникалық және оптикалық (оптикалық түзетудің жеке құралдары, электронды үлкейткіш әйнек, қашықтықты үлкейткіш әйнек, қалталы әртүрлі еселік үлкейткіштер және басқа) құралдар қолданылуы керек [11].

Қосымша дидактикалық материалдар

Сабақта табиғи заттарды қолдану үшін оларды таңдауда белгілі бір ережелерді сақтау керек: көру және сипап сезу арқылы зерттеу үшін заттар ыңғайлы болуы керек; заттардың пішіні дәстүрлі тез танылатын және негізгі бөліктері айқын білінетін болуы керек; заттар ашық түсті, негізгі бөліктері түспен белгіленуі керек.

Үлестірмелі иллюстративті материалды әзірлеуде әрбір баланың көру қабілетінің бұзылыстарын және оған ұсынылған көру жүктемесін ескерген жөн.

Балаларға слайд, кино мен бейнематериалдарды таңдауда да оқушылардың көріп қабылдауына ыңғайлы, зат пен құбылыс туралы дұрыс түсінік алуға мүмкіндік беру тұрғысынан қарау керек.

Графикалық көрнекіліктерде қолданылатын шартты суреттер бейнеленген заттардың негізгі мазмұнын, сипаты мен қасиеттерін көрсететіндей өте қарапайым, әрі нақты болып, яғни тез танылуы керек.

Нашар көретін балаларға білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

– баланың көру жағдайы туралы офтальмолог дәрігердің қорытындысымен танысу керек. Егер көзілдірікті үнемі тағу жазылса, баланың сол талапты орындауын қадағалау керек.

– баламен терезенің маңында жарыққа қарама-қарсы тұрып сөйлесу ұсынылмайды.

– педагогқа көру қабілеті бұзылған бала жақсы қабылдайтын ашық түсті киім кию ұсынылады.

– көру қабілеті бұзылған балалардың жұмыс қарқыны баяу болғандықтан, оларға тапсырма орындауға көбірек уақыт берген жөн.

– трафаретпен сурет салу, штрихтеу, микрокеңістікте (қағаз бетінде) бағдарлау дағдыларын дамытуға бағытталған жұмыстар жүргізу ұсынылады.

– әрекет түрлерін алмастыруда көздің шаршауын басу үшін жаттығуларды қолдану, көзге тынығу болып табылатын динамикалық үзілістерді оқу-тәрбие жұмысына қосу ұсынылады.

– көрнекі және үлестірмелі материал үлкейтілген, түсі мен бейнесі бойынша жақсы танылатындай болу керек.

– көру қабілеті бұзылған балаларға көру арқылы қабылдау, есте сақтау, тапсырманы түсіну, қайта қарау үшін көбірек уақыт қажет болғандықтан объектпен таныстыру барысында сабақтың қарқынын төмендету ұсынылады.

– көру қабілеті бұзылған балалардың біртіндеп көріп қабылдауы басым болғандықтан материалды түсіну уақыты кемінде екі есе ұзартылады (нормамен салыстырғанда). Сондықтан сабақты жоспарлауда осы ерекшелікті ескерген жөн.

– көру қабілеті бұзылған балаларда көбіне қозғалыс үйлестіруінің қиындықтары, тапсырманы орындауда көз бен қолдың қозғалыстарының келісімділігі бұзылады. Сондықтан графикалық тапсырмаларды орындауда дәлдік пен сапасы емес, оның дұрыстығы бағалануы керек.

– көру қабілеті бұзылған балаға сабақ барысында көрсетілген материалды келіп қарауға мүмкіндік берілу керек. Суреттер үлкейтіліп беріледі.

– көру қабілеті бұзылған бала сабақта кім сөйлеп жатқанын түсіну үшін әрбір оқушының атын атау ұсынылады.

Көру қабілеті бұзылған (көрмейтін, нашар көретін) білім алушылар үшін жиынтық жұмыстарын жүргізу тәртібін ұйымдастыру бойынша ұсынымдар

– көру қабілеті бұзылған білім алушылар үшін жиынтық жұмыстары арнайы сараланып әзірленген тапсырмаларды қолдану арқылы жүргізіледі. Жиынтық жұмыстарының тапсырмалары, бағалау критерийлері және дескрипторларды мұғалім психологиялық-педагогикалық қолдау маманымен бірге әзірлейді;

– көру қабілеті бұзылған білім алушының жеке қажеттіліктерін ескере отырып жиынтық жұмыстарының тапсыру уақытын ұзартуға болады;

– жиынтық жұмысты жүргізу барысында білім алушыға тынығу үшін немесе басқа қажетті шаралар үшін қысқа уақытты үзіліс беруге болады;

– көру қабілеті бұзылған оқушыларға арнайы психологиялық-педагогикалық көмек көрсету, оқу тапсырмасын қабылдау мен орындау кезеңінде эмоционалды жайлы жағдайды жасау және сақтау мақсатында қажеттілігіне байланысты психологиялық-педагогикалық қолдау маманының қатысуына рұқсат етіледі;

– қажет болған жағдайда арнайы құрылғыларды (арнайы тифлотехникалық және оптикалық құралдар, цифрлік аудиожазба және басқа) қолдану ұсынылады;

– көрмейтін білім алушыларға арналған жиынтық жұмыстары олардың жеке психофизикалық ерекшеліктерін ескере отырып жүргізіледі (ауызша, жазбаша: болған жағдайда брайль құралдарында, брайль баспа машинасында, көрмейтіндерге арналған арнайы программалық жабдықталған компьютерде және басқа).

– нашар көретін білім алушыларға арналған жиынтық жұмыстары олардың жеке психофизикалық ерекшеліктерін ескере отырып, оқу әрекетін жеңілдететін құралдарды (жеке оптикалық түзету құралдары, электронды үлкейткіш әйнектер, қалталы әртүрлі есеге үлкейткіштер және т.б.) қолдана отырып жүргізіледі.

– көру қабілеті бұзылған білім алушылардың жиынтық жұмыстарын бағалау жалпы қабылданған критерийлерді, сонымен қатар олардың психофизиологиялық жағдайы мен сөйлеу тілі әрекетінің даму ерекшеліктерін ескеретін критерийлерді есепке ала отырып жүзеге асырылады.

Тірек-қозғалыс аппараты бұзылған балалар үшін білім беру процесін ұйымдастыру ерекшеліктері

Тірек-қозғалыс аппараты бұзылған балалардың психофизикалық ерекшеліктері және ерекше білім беруге қажеттіліктері

Қимыл-қозғалыс функциясынан айрылу немесе бұзылуы, дамымай қалуы, қалыптасуының кешігуі негізгі сипаттымасы болып табылатын тірек-қимыл аппараты бұзылған (бұдан әрі – ТҚАБ балалар) балалар кең және бір текті емес тобын құрайды. Балалардың тірек-қозғалыс аппаратының бұзылуы, туа біткен немесе ерте пайда болған аурулар мен зақымдар себебінен болуы мүмкін [11].

ТҚАБ балаларды психологиялық-педагогикалық тұрғыда, шартты түрде білім беру кеңістігі жағдайында түзету-педагогикалық жұмыстың түрлі нұсқаларын қажет ететін екі санатқа бөлуге болады.

Бірінші санатқа (қозғалыстық бұзылулары неврологиялық сипаттағы) орталық нерв жүйесінің қозғалыс бөліктерінің органикалық зақымдануы себебінен, тірек-қозғалыс аппараты бұзылған балалар жатады. Балалардың бұл тобын көпшілігінде БСА-сы бар балалардан тұрады. Балалардың дәл осы санаты клиникалық және психологиялық-педагогикалық аспектілерде ең көп зерттелген болып табылады. Өйткені БСА кезінде қозғалыс бұзылулары жеке тұлғалық саланьң, сөйлеудің және танымдық дамудың бұзылуымен үйлеседі, онда бұл санаттың балаларының негізгі бөлігі психологиялық-педагогикалық және логопедиялық түзетумен қатар емдеу мен әлеуметтік көмекті де қажет етеді.

Екінші санатқа (қозғалыстық бұзылулары ортопедиялық сипаттағы) көбінесе неврологиялық сипаттағы емес тірек-қозғалыс аппараты бұзылған балалар жатады. Әдетте, бұл балалардың зияткерлік дамуында көрініп тұратын бұзылушылық болмайды. Кейбір балалардың психикалық дамуының жалпы қарқыны ештеп баяулаған және жекелеген қабықтық функциялары, әсіресе көру-кеңістіктік ойы парицально бұзылған болуы мүмкін. Бұл санаттағы балалар жеке қозғалыс режимін сақтауға және жүйелі түрде ортопедиялық емдеу аясында психологиялық қолдауға мұқтаж.

Қозғалыс бұзушылықтарының сипаты мен ауырлығы, көру және естудің ықтимал бұзылуы, сенсорлық ақпараттың (сырт қарағанда-мотор үйлестіру және т. б.) кірігуіне негізделген күрделі функциялардың қалыптасу қарқыны мен мерзімдерінің кешігуінің, кез келген сенсорлық ақпараттың қабылдану және өңделуінің сапалы ерекшеліктерін болжайды.

Көріп қабылдау ерекшеліктері көру ықыласы (көзқарасқа көңіл қою және оны объекте ұстау, объекте/нысанада бақылап отыру қиындықтармен), шамамен көру реакцияларының әлсіздігімен, жартыкештігімен және ыңғайластырылмағандығымен, қабылдау қарқынының өзгеруімен сипатталады. Оң жақ немесе сол жақ аяқ-қолдары айрықша зақымдалған балалардың бойынан көру өрістерінің айтарлықтай шектелуі немесе айырылып қалуы байқалады, ол күрделі сырт қарағандағы-мотор үйлестіруді қалыптастыруды қиындатып қана қоймай, көру коммуникациясының («көзге көз» контакт) бастапқы нысандарының қалыптасуы қиындықтарын айтарлықтай дәрежеде анықтайды [11].

Естіп қабылдау ерекшеліктері шамамен-іздістіру есту реакцияларының тұрақсыздығымен сипатталады. Бала дыбыс шығарушыға үнемі үйрене алмайды, қарама-қарсы дыбыстарды айыруда, дыбыстың бағыты мен күшін анықтауда қиналып қалады.

Зейін мен зерденің бірқатар ерекшеліктері бар. Көбіне қалай болса солай назар аудару, оның тұрақсыздығы мен ауыспалылығынан зардап шегеді. Ис-әрекеттің бір түрінен екіншісіне көңіл аудару үшін қосымша уақыт қажет

болады. Зейінді бір әрекет түрінен екіншісіне ауыстыру үшін қосымша уақытта талап етіледі. Белгілі бір уақыт бірлігінде қабылданатын ақпараттар көлемі әдетте тарылған. Бір анализатор жүйесінде зерде бұзылуы мүмкін (көру, есту, қозғалыс-кинестетикалық). Ойлау процестері салғырттықпен, қорыту операцияларының төмен деңгейімен сипатталады. Балалардың сал ауруы клиникасында сөйлеудің әр түрлі бұзылыстары маңызды орын алады. Жетекші мамандар ретінде дизартрия (артикуляцияның бұзылулары дауыс пен тыныс алу бұзылыстарымен үйлесетін, сөздің сөйлеу таптарының бұзылуы).

Жеке психикалық функцияларының дамуының бұл бұзушылықтар бүтіндей БСА-сы бар балалардың психикалық дамуын тежейді. Алайда БСА-сы бар балалардың психикалық дамуын болжау тірек-қимыл жүйесінің қаншалықты зақымдану тереңдігіне ғана байланысты емес, бұл жерде баланың компенсаторлық мүмкіндіктері (оның ішкі ресурстар) және барабар жағдайлар, оның әлеуметтік бейімделуінің (сыртқы ресурстар) шешуші мәні бар.

ТҚАБ балаларға арналған білім беру процесін материалдық-техникалық қамтамасыз ету

Кедергісіз кеңістік

ТҚАБ бала білім беру ұйымының аумағына кіру үшін ғимаратқа кіреберісте пандус орнату қажет. Пандус бала арбасына өздігінен онымен көтерілуге және түсе алатындай барынша жайпақ болуы керек (10-12°). Пандустың ені 90 см.-ден кем емес болуы керек. Пандустың қажетті атрибуттары, ұзындықтары әрбір жағынан пандустың ұзындығынан 30 см.-ге артық болатын тұтқалары (биіктігі 50-90 см) және қоршап тұратын бортик (биіктігі - 5 см кем емес) болып табылады.

Егер ғимараттың сәулеті дұрыс пандус (мысалы, тар баспалдақ) салуға мүмкіндік бермесе, онда қайырмалы пандус жасауға болады, бұл жағдайда сырттан көмек қажет.

Ғимараттың есіктері пандусқа қарама-қарсы жаққа ашылуы тиіс, әйтпесе бала арбасымен төмен сырғанап кетуі мүмкін.

Қозғалыс патологиясы бар нашар жүретін білім алушылар ғимарат бойынша олардан ұстап жүру үшін барлық периметрі бойынша дәліздер бойымен тұтқалар жасау қажет. Есіктердің ені 80-85 см.-ден кем болмауы керек, әйтпесе бала арбасымен олардан өте алмайды.

Бала арбасымен жоғарғы қабаттарға көтеріле алуы үшін, ғимаратта баспалдақтарда көтергіштер алдын ала қарастырылуы керек [11].

Дем алу, сабақ оқу және т.б. үшін әр аймақта белгілі бір объектілер мен заттардың орналасқан орындарын бекіте отырып, кеңістікті аймақтарға бөлу қолайлы болып табылады. Аймақтарға бөлу әдісі кеңістікті танымал етеді, демек, ТҚАБ бала үшін қауіпсіз және ыңғайлы, оның кеңістікте табысты бағдарлануын қамтамасыз етеді, ұсынылатын нысандағы өзара іс-қимылға бейімдейді, өз белсенділігінің деңгейін арттыруға мүмкіндік туғызады.

Бұл арада келесі шарттар сақталуы тиіс:

– осы ұйымда білім алушы қозғалыс патологиясы бар балалардың қажеттіліктерін ескере отырып санитарлық-тұрмыстық (жабдықталға киім ілгіш, санитарлық торап, орындық, жеке гигиена және т. б. болуы);

– осы ұйымның ТҚАБ баланың нақты қажеттіліктерін ескере отырып әлеуметтік-тұрмыстық (ұйымның жабдықталған кеңістігі, баланың жұмыс орнының және т. б. болуы);

– арнайы жабдықталған медициналық кабинет;

– емдік дене шынықтыруға арналған арнайы жабдықталған зал.

Қажетті арнайы құрал-жабдықтар

– жүріп-тұру құралдары: мүгедектер арбасының әр түрлі нұсқалары (бөлмелік, серуендік, функционалдық, спорттық), қайта отырғызу үшін көтергіштер, шағын автобус, басушылар мен ағашақтар (бөлмелік және серуендік), балдақ, шаяндар, таяқтар, велосипедтер; арнайы тұтқалар, пандустар, тротуарларға шығатын жерлер және т. б. Көптеген көп функционалды кресло-арбаларды балалар көп уақытын өткізе алады. Оларда тамақ ішуге және сабақ оқуға арналған үстел, алмалы-салмалы кеме, кітаптар үшін бөлімшесі, тағаммен термосты сақтауға арналған арнайы орын бар;

– өзіне-өзі қызмет көрсетуін жеңілдететін құралдар (ыдыс-аяқтар мен асханалық аспаптар, киіну және шешіну, есікті ашу және жабу, өз бетінше оқулары, телефонды пайдалану үшін құрал-жабдықтар; электр құралдарын қосатын ерекше, тұрмыстық аспаптарды қашықтықтан басқару құралдары);

– баланың қажеттілігіне сай жиһаз;

– балаларды жатқызып оқытуға арналған сыналы тіреуіштері бар медициналық кушеткалар;

– балаларды тұрғызып оқытуға арналған көлбеу үстелдер [11].

Қосымша дидактикалық материалдар

ТҚАБ балалардың ерекше білім алудағы қажеттіліктері кейде ауызша емес байланыс құралдарын қолдануды талап етеді. Балама (ауызша емес) қарым-қатынас құралдары болып табылатындар: арнайы таңдап алынған заттар; графикалық/баспа суреттер (фотосуреттер, суреттер, пиктограммалар және т. б. тақырыптық жиынтықтары, сондай-ақ жеке коммуникативтік альбомдардан жасалғандар); электрондық құралдар (бейне жазба құрылғылары, электронды коммуникаторлар, сөйлеу тренажерлер), тиісті бағдарламалық қамтамасыз етілген және қосалқы құрал-жабдықтармен планшетті немесе дербес компьютер және т. б.).

Әр бала үшін жеке ортопедиялық режимді сақтау міндетті шарт болып табылады. Дәрігер- ортопедтің, ЕДШ инструкторының ұсынымдарына сәйкес қозғалысты жүзеге асыру мүмкіндігі мен баланың кеңістіктегі барынша қолайлы жәйін қамтамасыз ететін сауықтыру техникалық құралдарын пайдалана отырып, баланы отырғызу және қозғалты ережесі, тыйым салу позициясы – рефлексі анықталады (патологиялық рефлексстердің

белсенділігінің төмендеу және бұлшық ет тонусын қалыпқа келтіру үшін балаға үлкендер мән берілетін дене тұрысы).

Баланың ұзақ уақыт бойы басы төмен қарай салбырап, арқасы мен аяғы бұғулі отыр мауын қадағалап отыру керек. Бұл тұрақты патологиялық қалыпқа алып келеді, тізе мен жамбас буындарының бүгілуінің дамуна қарсы ықпал етеді. Мұны болдырмау үшін баланы орындыққа басы мен арқасын түзулеп, аяғы созыңқы, табаны тіреке тіреп отырғызу керек.

Ортопедиялық режимді сақтау қимыл-қозғалыстың бұзылуына ықпал ететін теріс тұстарын жоюға мүмкіндік береді, осылайша баланың қозғалыс мәртебесін тұрақтандыруға оң әсер етеді.

ТҚАБ балаларды оқыту келесі: қозғалыс ақауын шамадан келгенше медициналық түзету, жүйке-психикалық ауытқулар терапиясы, соматикалық ауруларды купелеп бөлу бағыттарында жүргізілетін емдеу-қалпына келтіру жұмыстары аясында жүзеге асырылуы тиіс. Мұғалімдер мен мектеп әкімшілігі жас ерекшеліктер бойынша өзгерістерді ескере отырып емдеу-сауықтыру режимін (күн тәртібін ұйымдастыру, ортопедиялық аяқ киім кию режимі, қызмет түрлерін ауыстыру, физикалық үзілістерді өткізу және т.б.) жүзеге асыру бойынша ұсыныстарды жүйелі түрде сұрастырып отыруы қажет.

Қозғалысында ақау бар балаларға өзін-өзі қамтамасыз ету, гигиена, әлеуметтік-тұрмыстық бағдар беру дағдыларын қалыптастыру бойынша жұмыстарды ұйымдастыру маңызды шарт болып табылады. Өзіндік ұстау дағдыларын қалыптастыру және тұрмыстық бағдар қалыптастыру кезінде церебральды сал ауруымен ауыратын балаларда жалпы моториканың бірқатар ақауларынан қолдың, саусақтардың функционалдық қозғалыстарының, сөйлеудің, танымдық белсенділігінің, соның ішінде кеңістіктік көріністердің болмауын ескеру қажет.

ТҚАБ балалармен жұмыс істеудің міндетті шарты сөйлеу бұзылуларын түзету үшін логопедтік көмек ұйымдастыру болып табылады. Сөйлеуінде әртүрлі ауытқулары бар балалармен логопедтік жұмыс істеу балалардың сөйлеу қабілетін түзетуге және кейде қалыпқа келтіруге мүмкіндік береді. Логопед оқытуларының негізгі бағыттары сөйлеуді дамыту және оның бұзылуын түзету болып табылады.

Дыбысты қалыптастыру жұмысы ең ауқымды специфика болып табылады. Церебральды сал ауруындағы бұл жұмыстың ерекшелігі артикуляторлық аппараттың зақымдануының ауырлығы мен сипатына байланысты талаптарды орындау болып табылады [11].

Сөйлеудің айқындығын қалыптастыру кезінде пассивті және белсенді артикуляциялық гимнастика, тыныс алу гимнастикасы және дауыстық жаттығулар жасалуы керек. Бұл жаттығулардың кешендері балалардың қозғалыс әрекеті мен сөйлеу қабілеттеріне байланысты жеке таңдалады.

Логопедиялық жұмыстың ерекшелігі - ортопедиялық режимді қатаң ұстану. Логопед баланың тұлғасын, аяқ-қолдың дұрыс орналасуын үнемі

бақылап отыруы керек. Қажетсіз патологиялық реакциялар болған жағдайда, логопед пассивті - активті әдіс арқылы оларды жеңуге көмектеседі.

ТҚАБ балаларға арналған білім алу процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

– бір сабақ шеңберінде іс-әрекеттің динамикалық өзгеруі қорғаныс режимін (ТҚАБ балаларымен психикалық процестердің сарқылуын болдырмау, оның белсенді көңіл-күйін сақтау және т.б.) жүзеге асыруға және баланың белсенді ұстанымын қалыптастыруға мүмкіндік береді;

– әрбір білім алушыға жеке ортопедиялық режимді сақтау (әртүрлі ортопедиялық құралдармен серуендеу, қолдар мен саусақтардың орналасуын түзету, басын тұрақты ұстау және т.б.) үшін оңтайлы қозғалғыштығын қамтамасыз етеді;

– ТҚАБ баланың сөйлеу мүмкіндігі аурудың клиникалық көріністеріне ғана емес, (гипертония, гипотония, дистония, гиперкинезия, апроксия) сондай-ақ оның эмоционалдық жай-күйіне, денесі мен басының жазықтықтағы орналасуына, сыртқы әсерлерге де байланысты (сенсорлық және эмоционалдық ынталандырулар). Коммуникативті мінез-құлықтың маңызды құрамдас бөлігі - балаға қол жетімді коммуникативтік құралдарды: «көз контактісі» жүйесі, пантомима (ым, бет әлпеті, пантомима), паралингвистикалық (вокализация, интонация), сөйлеуді меңгеру және тәжірибеде қолдану болып табылады.

Баланы түсіну үшін сөйлескенде қажетті жағдайлар:

– сөйлесудің қысқаша және мәнерлілігі (нұсқаулар, өтініштер, пікірлер, хабарламалар);

– балалардың күтілетін реакциясы үшін көбірек қайталау, баяу қарқынмен сөйлеу, үзіліс жасап отыру;

– ауызша сөйлесу мен вербалды емес әдістердің үйлесуі (ыммен, пантомима, іс-әрекетті көрсету);

– кез-келген нұсқаулық, мәселе баланың көңілін бөлу үшін балаға сөйлеуден басталуы тиіс.

Егер баланың сөзі түсініксіздеу немесе іс жүзінде қол жетімсіз болса, вербалды емес қарым-қатынас технологиялары (карталар, нысандар) қолданылады.

Бала практикалық іс-әрекеттерге қол жеткізуіне қарай, көмек көрсету көлемін толық операциядан (әрекеттер тізбегін) жеке іс-әрекеттерге дейін азайту керек, сондай-ақ вербалды емес әдістен (әрекеттер, субъектілер, қимылдар) сөйлеуге ауысудың сипатын өзгерту қажет (кемшіліктерді тікелей көрсету, әрекеттерді бағалау, ынталандыру) [11].

ТҚАБ білім алушылар үшін жиынтық жұмыстарын жүргізу тәртібін ұйымдастыру бойынша ұсыныстар

– ТҚАБ білім алушыларға арналған жиынтық жұмыстары олардың жеке психофизикалық ерекшеліктерін ескере отырып жүргізуді қарастырады;

– ТҚАБ білім алушының жеке психофизикалық ерекшеліктеріне байланысты жиынтық жұмыстарының тапсыру уақытын ұзартуға, жиынтық жұмысты жүргізу барысында білім алушыға тынығу үшін немесе басқа қажетті шаралар үшін қысқа уақытты үзіліс беруге болатындай уақыт тәртібін өзгертуге болады;

– ТҚАБ білім алушылар үшін жиынтық жұмыстары арнайы сараланып әзірленген тапсырмаларды қолдану арқылы жүргізіледі. Жиынтық жұмыстарының тапсырмалары, бағалау критерийлері және дескрипторларды мұғалім психологиялық-педагогикалық қолдау маманымен бірге әзірлейді;

– ТҚАБ оқушыларға арнайы психологиялық-педагогикалық көмек көрсету, оқу тапсырмасын қабылдау мен орындау кезеңінде эмоционалды жайлы жағдайды жасау және сақтау мақсатында қажеттілігіне байланысты психологиялық-педагогикалық қолдау маманының қатысуына рұқсат етіледі;

– ТҚАБ білім алушылардың жиынтық жұмыстарын бағалау жалпы қабылданған критерийлерді, сонымен қатар олардың психофизиологиялық жағдайы мен сөйлеу тілі әрекетінің даму ерекшеліктерін ескеретін критерийлерді есепке ала отырып жүзеге асырылады;

– қажет болған жағдайда ТҚАБ білім алушыға физикалық және техникалық көмек көрсететін ассистенттерді, сондай-ақ арнайы құрылғылар мен техникалық құралдарды қарастыру ұсынылады;

– тілдік пәндер бойынша тыңдалым мен айтылымға арналған тапсырмаларды бағалауда ТҚАБ білім алушының сөйлеу тіліндегі өзіндік бқзылыстар (интонациялық мәнерліліктің жеткіліксіздігі, қарқынның баяулығы мен бірқалыптылықтың болмауы және т.б.) дамуының ерекшеліктерін есепке алу қажет;

– жазылымға арналған тапсырмаларды ТҚАБ білім алушының моторлы даму ерекшеліктеріне байланысты өзгертуге немесе басқа тапсырмалармен алмастыруға болады.

Сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары бар балалар үшін білім беру процесін ұйымдастыру ерекшеліктері

Сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары бар балалардың психофизикалық ерекшеліктері және ерекше білім беруге қажеттіліктері

Сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары (СТКБ) бар балалар – бұл есту қабілеті сақталған, ақыл-ойы бұзылмаған, бірақ сөйлеуінеде айтарлықтай ақау бар, дамуында кешеуілдеу бар ерекше санаттағы балалар.

Баланың сөйлеуін дамыту ана тілін бірте-бірте меңгеруімен байланысты: фонемалық естуді дамыту және ана тілінің дыбыстарын білу дағдыларын қалыптастыру, сөздік қоры, синтаксис ережелері және сөздің мағынасы болу керек. Баланың тілі қоршаған айналасындағы ересектердің сөйлеуінің тікелей әсеріне және сөз сөйлеудің жеткілікті тәжірибесіне, сөйлеу ортасының мәдениетіне қарай, оқыту мен тәрбиелеу арқылы қалыптасады.

Сөйлеудің бұзылуы сөйлеудің әртүрлі компоненттеріне әсер етуі мүмкін: дыбыстық жазба (сөйлеудің түсінігі, дыбыс кемшіліктері), фонемиялық есту (сөздің дыбыстық құрамының жеткіліксіздігі), лексико-грамматикалық құрылымы (сөздік қордың аздығы, сөйлемдегі сөздерді үйлестіру қабілетсіздігі). Бұндай бұзушылық сөйлеу тілінің жалпы жетілмеуі деп аталады.

Жоғарыда аталған деңгейлерге сәйкес балалардың сөйлеуі тұтығу, дизартрия, ринолалия, алалия, афазиямен бірге жүруі мүмкін. Сөйлеуінде ауыр патологиясы бар балаларда барлық танымдық қызметінің дамымауы байқалады (қабылдау, есте сақтау, ойлау, сөйлеу), әсіресе саналық деңгейде. Ойлау қызметінің ерекшеліктері сөйлеудің, оның барлық компоненттері дамымағандығы есебінен қалыптасады. Сөйлеу тілінде бұзылулары бар балалардың зейіні тұрақсыздық, ауыстыру және тарату қиындықтары сипатталады. Балалардың осы санатында материалды тез ұмыту, әсіресе ауызша (сөйлеу), мәтін сюжетіндегі оқиғалардың туындауын есте сақтау процесінде белсенді бағыттың азаюы байқалады. Олардың көпшілігінде ақыл-ойдың аз дамуынан меңгеру қабілетінің төмендеген. Дыбыс патологиясы бар балаларға сөйлеу емес, көрнекілік түрде ұсынылған тапсырмаларды орындау жеңілдеу. Сөйлеу бұзылыстары бар көптеген балаларда тірек-қимыл бұзылуы бар. Олар қозғалғанда ыңғайсыз, импульстік, хаотикалық қозғалыстармен сипатталады. Сөйлеу бұзылулары бар балалар тез шаршайды, жұмысқа қабілеті төмен болады. Олар ұзақ уақыт бойы тапсырма орындауға кірісе алмауы мүмкін.

Эмоционалды-ерік жағынан да ауытқулар байқалады. Оларда қызығушылығының тұрақсыздығы, ынтаның төмендігі, тұйықтық, өзіне сенімсіздік, агрессивтілік, ренжігіштік, басқалармен қарым-қатынаста, құрдастарымен байланыс орнатудағы қиындықтар орын алады.

Сөйлеу қабілетінің бұзылуы бар балалардың арнайы білім беру қажеттіліктері жалпыға бірдей, сөйлеуді дамытудағы ауытқулары бар барлық балаларға тән [11].

СТКБ бар білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін уақытында есепке алу үшін мына жайттарды ескеру қажет:

- сөйлеу бұзылулары бар балалардың талдағыштық, аналитикалық, синтетикалық және реттеуші қызметті қалыпқа келтіруге кешенді көмекпен қамтамасыз етуге негізделген жағдай жасау; педагогикалық, психологиялық және медициналық құралдарды кешенді медициналық-психологиялық-педагогикалық түзету құралдармен үйлестіру;

- білім беру кеңістігін барынша кеңейту, әлеуметтік байланыстарды күшейту арқылы тиісті коммуникациялық стратегияларды және тактикаларды таңдауға және қолдануға үйрету;

- баламен түзеу-сауықтыру жұмысына белсенді түрде қатысу мақсатында отбасын психологиялық-педагогикалық қолдау; ата-аналармен серіктестікті ұйымдастыру.

Қажетті арнайы құрал-жабдықтар

Оқытудың интербелсенді техникалық құралдары:

– СТКБ бар балалар үшін қажетті көру және есту көрнекіліктерінің мүмкіндіктерін пайдаланатын полисенсорлық негізде құрылған дидактикалық құралдар;

– балада қалыптастырып жатқан дағды мен білікті жаттықтыру үшін, сондай-ақ СТКБ бар балаларға қажетті материалды әртүрлі нұсқада көп рет қайталату үшін оқытушы компьютерлік ойындар;

– СТКБ бар балалардағы бастапқы білік пен дағдыларды қалыптастыруға арналған арнаулы оқу-жаттықтыру құрылғылары.

Сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балалардың қабылдау ерекшеліктері көрнекі (графикалық) материалдың көп көлемін қолдануды талап етеді. Оларды балалардың көру аумағында орналастыру үшін кілемді және/немесе магнитті тақталар және басқа сияқты арнайы жабдықталған орын қажет.

Қосымша дидактикалық материалдар

СТКБ бар балалардың бір бөлігіндегі ерекше білім беру қажеттіліктері қарым-қатынастың вербалды емес құралдарын қолдануды қажет етеді. Қарым-қатынастың альтернативті (вербалды емес) құралдары: арнайы таңдалған заттар; графикалық/баспа суреттер (фотосуреттердің, суреттердің, пиктограммалардың тақырыптық жиынтығы және басқа); электронды құралдар (бейнежазба құралы, электронды коммуникаторлар, тілдік тренажерлер, сәйкес программалық қамтамасыз етілу және көмекші жабдықтары бар планшеттік немесе дербес компьютер және басқа) бола алады. Жоғарыда аталған және басқа да құралдар білім алушылардың вербалды қарым-қатынасын дамыту үшін қолданылуы қажет.

Әлем туралы және қоршаған ортамен әрекеттесу тәжірибесі туралы қолжетімді түсініктерді қалыптастыру дәстүрлі дидактикалық құралдарды, бейне, проекциялық құралдарды, интернет қорлар мен баспа материалдарын қолдану арқылы жүзеге асырылады.

Сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары бар балаларға білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

СТКБ бар балаларға білім беру процесінде педагогикалық нәтижеге жету үшін бірқатар ұсынымдарды есепке алу қажет:

– тапсырманы ұсына отырып, сабақта әр түрлі тапсырмаларды орындау барысында бір баланың белсенді және әлеуетті мүмкіндіктеріндегі айырмашылықтарды есепке алу қажет.

– балалар мәнін түсіну үшін сұрақтарды анық, қысқа етіп қойып, жауабын беруге асықтырмай, ойлануға уақыт беру керек.

– СТКБ бар балаларға тән тез шаршауды болдырмау үшін бір әрекет түрінен екіншісіне ауыстыру, әр түрлі әрекет түрлерін қолдану маңызды.

– әр түрлі көрнекі құралдарды білім беру міндеттеріне сәйкес тиімді пайдалану ұсынылады.

– баламен көбірек сөйлесіп, барлық әрекеттерді, айналадағыларды айта отырып, бір сөздерді қайталауға қорықпай, оларды анық, сабырмен, мейірімділікпен айту керек.

Сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары бар білім алушылар үшін жиынтық жұмыстарын жүргізу тәртібін ұйымдастыру бойынша ұсынымдар

– СТКБ бар білім алушыларға арналған жиынтық жұмыстары олардың жеке психофизикалық ерекшеліктерін ескере отырып жүргізуді қарастырады;

– СТКБ бар білім алушының жеке психофизикалық ерекшеліктеріне байланысты жиынтық жұмыстарының тапсыру уақытын ұзартуға, жиынтық жұмысты жүргізу барысында білім алушыға тынығу үшін немесе басқа қажетті шаралар үшін қысқа уақытты үзіліс беруге болатындай уақыт тәртібін өзгертуге болады;

– СТКБ бар білім алушылар үшін жиынтық жұмыстары арнайы сараланып әзірленген тапсырмаларды қолдану арқылы жүргізіледі. Жиынтық жұмыстарының тапсырмалары, бағалау критерийлері және дескрипторларды мұғалім психологиялық-педагогикалық қолдау маманымен бірге әзірлейді;

– СТКБ бар оқушыларға арнайы психологиялық-педагогикалық көмек көрсету, оқу тапсырмасын қабылдау мен орындау кезеңінде эмоционалды жайлы жағдайды жасау және сақтау мақсатында қажеттілігіне байланысты психологиялық-педагогикалық қолдау маманының қатысуына рұқсат етіледі;

– СТКБ бар білім алушылардың жиынтық жұмыстарын бағалау жалпы қабылданған критерийлерді, сонымен қатар олардың психофизиологиялық жағдайы мен сөйлеу тілі әрекетінің даму ерекшеліктерін ескеретін критерийлерді есепке ала отырып жүзеге асырылады;

– тілдік пәндер бойынша әрекет дағдыларына (тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым) арналған тапсырмаларды бағалауда СТКБ бар білім алушының сөйлеу тіліндегі өзіндік бұзылыстарды (сөйлеу тілінің жалпы жетілмеуінің деңгейі, ринолалия, тұтығу және т.б.) есепке алу қажет.

Психикалық дамуы тежелген балалар үшін білім беру процесін ұйымдастыру ерекшеліктері

Психикалық дамуы тежелген (ПДТ) балалардың психофизикалық ерекшеліктері және ерекше білім беру қажеттіліктері

Психикалық дамудың тежелуі – бала психикасының даму қарқынының бәсеңдеуі, ол жалпы білім қорының жетіспеушілігінде, ойлау қабілетінің жетілмеуінде, ойынға қызығушылықтың басымдығында, зияткерлік әрекетке тез жалығуда байқалады.

ПДТ норма мен ақыл-ой кемістігі арасындағы шекті жағдай болып табылады. Бұл тұрақты, қайтымсыз психикалық жетілмеу туралы емес, оның

қарқынының бәсеңдеуі туралы ұғым. Бұл ретте, бір жағдайларда эмоционалдық дамудың кідірісі бірінші орынға шығады, ал зияткерлік саладағы бұзылулар (инфантилизм түрлері) тез арада байқалмайды, басқа жағдайларда, керісінше, зияткерлік саланың дамуындағы іркіліс басымырақ болады.

Психикалық дамудың тежелуі әртүрлі себептерге байланысты туындайды. Сонымен бірге бұл санаттағы балаларда танымдық әрекет пен тұлғаның дамуында бірқатар ортақ ерекшеліктер болады.

ПДТ бар балалар орталық жүйке жүйесі функционалдық жағдайының жетілмеуімен сипатталады (тежеу және қозу процестерінің төмендігі, күрделі шартты байланыстардың қалыптасуындағы қиындықтар, анализаторлар арасында байланыс құруда артта қалушылық). Оларға білім беру ұйымында қалыптасқан мінез-құлық нормаларын сақтау қиын. Олар іс-әрекетті еркін ұйымдастыруда қиындықтарды сезінеді: олар мұғалімнің нұсқауларын ретімен орындай алмайды, оның нұсқауы бойынша бір тапсырмадан екіншісіне ауыса алмайды. Олар сезінетін қиындықтар олардың жүйке жүйесінің бәсеңдегенімен қиындай түседі: балалар тез шаршайды: жұмыс қабілеттері төмендейді, кейде жай ғана бастаған жұмыстарын орындамай қояды.

Барлық ПДТ бар балаларға зейіннің төмендеуі тән. Оларда зейін тұрақтылығының төмендеуі әртүрлі сипатта болуы мүмкін: тапсырманы орындай бастағанда зейіннің барынша шиеленісуі және одан әрі бәсеңдеуі; біраз жұмыс істегеннен кейін ғана зейін қоя бастау; зейін шиеленісінің мерзімді ауысып тұруы және барлық жұмыс уақыты кезеңінде оның төмендеуі [11].

Психологтардың зерттеулері ПДТ бар балалардың көпшілігінде көзбен және есту арқылы қабылдаудың сезімтал формаларының толық жетілмегендігін, кеңістіктік және уақыттық бұзылуларды, күрделі қозғалыс бағдарламаларын жоспарлау мен орындаудың жеткіліксіздігін анықтады. Мұндай балаларға көру, есту арқылы және басқа да әсерлерді қабылдау және өңдеу үшін көбірек уақыт керек. Әсіресе ол күрделі жағдайларда (мысалы, бала үшін мағыналық және эмоционалдық мазмұны бар, біруақытта әрекет ететін сөздік қоздырғыштар болған кезде) айқын байқалады. Осындай балалардың қабылдау ерекшеліктерінің бірі қасиеті ұқсас заттарды олардың бірдей деп (мысалы, сопақшаны дөңгелек ретінде қабылдайды) қабылдауы болып табылады.

Бұл санаттағы балаларда кеңістіктік түсініктер жеткіліксіз қалыптасқан: кеңістік бағыттарында бағыт алу практикалық әрекеттердің деңгейінде жүзеге асырылады, аударылып қойылған суреттерді қабылдау қиындайды, жағдайды кеңістіктік талдау мен синтездеуде қиындықтар туындайды. Кеңістіктік қарым-қатынастарды дамыту конструктивті ойлаудың қалыптасуымен тығыз байланысты. Сонымен, күрделі геометриялық өрнектерді дестелеу кезінде ПДТ бар балалар формаға толыққанды талдау жасай алмайды, құрастырылатын фигуралар бөлшектерінің симметриялылығын, ұқсастығын анықтай алмайды, оны тұтас жинай алмайды. Салыстырмалы қарапайым өрнектерді ПДТ бар балалар, ақыл-ой кемістігі бар балаларға қарағанда, дұрыс орындайды.

ПДТ бар балалардың ерекше білім беру қажеттіліктері жалпы, мүмкіндігі шектеулі барлық балаларға тән және спецификалық:

– оқу тапсырмаларын өз бетінше орындауға мүмкіндік беретін деңгейге жеткенге дейін жалғасатын, білім алушының танымдық әрекетінің қалыптасуын үздіксіз бақылауды қамтамасыз етудегі;

– меңгеріп жатқан білімнің мазмұнын түсінуде және кеңейтуде, меңгерген біліктерін бекітуде және жетілдіруде тұрақты көмекке;

– қалыптасқан білім мен біліктерді шынайы өмірмен өзара әрекеттесудің жаңа жағдайларына «ауыстыруға» арнайы оқытудағы;

– кешенді сүйемелдеудегі, сондай-ақ эмоционалдық даму тапшылығының орнын толтыруға және танымдық әрекет пен мінез-құлықты саналы өз бетінше реттеуді қалыптастыруға бағытталған арнайы психокоррекциялық көмектегі;

– коммуникация құралдарын, конструктивті қарым-қатынас пен өзара (отбасы мүшелерімен, құрбыларымен, ересектермен) әрекеттесу тәсілдерін дамытудағы және пысықтаудағы, әлеуметтік қабылданатын мінез-құлық қалыптастырудағы, әлеуметтік байланыстарын барынша кеңейтудегі;

– отбасы мен білім беру ұйымының өзара іс-қимыл жасасуын ата-аналармен ынтымақтастықты ұйымдастыру, әлеуметтік белсенді ұстанымды, адамгершілік және жалпы мәдени құндылықтарды қалыптастыру үшін отбасы ресурстарын жандандыру) қамтамасыз етудегі қажеттіліктерді қамтиды [11].

Психикалық дамуы тежелген балалар үшін білім беру процесін материалдық-техникалық қамтамасыз ету

Қажетті арнайы құрал-жабдықтар

ПДТ бар балаларды жалпы білім беретін ұйымға қосқан кезде білім беру ортасын көрнекі материалмен және мультимедиялық аппаратурамен міндетті жеткілікті жабдықтау туралы есте сақтау керек.

Оқытудың интербелсенді техникалық құралдары:

– психикалық дамуы тежелген балалар үшін көзбен және есту арқылы көруге болатын көрнекіліктерге сүйенетін қажетті, сондай-ақ баланың танымдық қызығушылығын оятатын құралдарды пайдалану;

– психикалық дамуы тежелген балаларда бастапқы біліктер мен дағдыларды қалыптастыруға арналған мамандандырылған оқу-жаттығу құрылғылары. Оқытуда тренажерларды пайдалану меңгерілетін әрекетті модельдеу процесінің негізінде құрастырылатын, арнайы әзірленген бағдарламаларды қолдануға негізделген, бұл психикалық дамуы тежелген балаларда сол немесе өзге әрекеттің динамикалық стереотипін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қосымша дидактикалық материалдар

ПДТ бар балалардың ерекше білім беру қажеттіліктері барлық мазмұнды салалар бойынша оқыту процесін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін дидактикалық материалды арнайы іріктеу қажет екенін көрсетеді.

Айналадағы адамдармен қарым-қатынас жасау практикасын меңгеру көрнекі-дидактикалық, иллюстрациялық материалды, басқа тәсілдермен

(түсіндіру, нұсқау, сұрақтар) үйлестіріп сөздік жаттығуларды; белгі-символдарды модельдеуді (модельдер құру және оларды объектілердің құрылымы, осы объектілер элементтерінің арасындағы қарым-қатынастар мен байланыстар туралы түсінік қалыптастыру мақсатында пайдалану); вербальды коммуникация құралдарын пайдалануды болжайды.

Психикалық дамуы тежелген балалардың білім беру процесін ұйымдастыру жөніндегі әдістемелік ұсынымдар

– балалардың жас ерекшеліктерін ескеру, жақын және жуық даму аймағы туралы есте сақтау қажет;

– көбірек ұнататын әрекет түрлерін іріктеу ПДТ бар балалардың әлеуетті мүмкіндіктерін іске асыру жағдайларын оңтайландыруды ескере отырып жүргізіледі. Оқу процесіне қабылдауды, талдау жасай отырып бақылауды, ойлау операцияларын (талдау және жинақтау, топтау және жіктеу, жүйелендіру), әрекеттер мен біліктерді дамытуға арналған тапсырмаларды қосу мақсатқа сай болады;

– тапсырманы ұсына отырып, сабақта бір және сол баланың өзекті және әлеуетті мүмкіндіктері әртүрлі тапсырмаларды орындау кезінде әртүрлі болуы мүмкін екенін ескеру қажет;

– балалар түсінуі, мазмұнына жетіп ойлануы үшін сұрақтарды дәл, қысқа қою қажет, бұл ретте оларды жауап беруге асықтырмай, ойлануға уақыт беру керек;

– ПДТ балаларға тән тез шаршауды болдырмау мақсатында балаларды бір әрекет түрінен екіншісіне ауыстырып отыру, сабақ түрлерін түрлендіру, әртүрлі әрекет түрлерін пайдалану дұрыс болады;

– әрекет түрлерін немесе тапсырмаларды ауыстырған кезде баланың мұғалімді түсінгеніне көз жеткізу қажет;

– білім беру міндеттеріне сәйкес әртүрлі көрнекі материалдарды ұтымды пайдаланыңыз;

– ПДТ бар әр бала үшін оған қажетті көрнекі тіректерді пайдаланыңыз, танымдылық пен бастамашылықтың кез келген көрінісін қолдаңыз және көтермелеңіз;

– балаға қатысты әртүрлі педагогикалық шараларды пайдаланыңыз: ПДТ бар балалардың қызығушылықтары, әдетте, санаулы бағытта, тұрақсыз болып келеді; қажетті ықпал ету шарасын үнемі тез табу мүмкін бола бермейді – баланың оған бейімделуіне байланысты бір және дәл сол шара өз күшін жояды.

– баланың оқудағы жетістіктерін оның танымдық дербестілікке, танымдық қызығушылыққа жылжу қарқынына қарай бағалаңыз;

– ПДТ бар балалармен жұмыс істеген кезде ерекше педагогикалық такт көрсетіңіз – балалардың ең аз жетістігін ескеру және көтермелеу қажет, оның өз күші мен мүмкіндігіне деген сенімін дамыту қажет, жағымды эмоционалдық көңіл-күйін қолдау керек;

– балалардың әрекетін бағалаған кезде жеке тәсілдерді пайдаланыңыз: егер ол тапсырманы жақсы орындаса, баланы міндетті түрде көтермелеңіз, бір

нәрсені нашар орындаған балаларға ешқандай сөгіс айтып, жазғыруға жол бермеңіз;

– бала еңбегінің нәтижелерін басқа балалармен салыстырып бағаламаңыз. Нақты баланың өз алдына әрбір жеке ұмтылысын көтермелеу және соңғы нәтижені ғана емес, сонымен қатар танымдық процесті, баланың әрекетін, оның дамуындағы динамиканы бағалау да маңызды [12].

Психикалық дамуы тежелген білім алушылар үшін жиынтық жұмыстар жүргізу тәртібін ұйымдастыру бойынша ұсынымдар

– ПДТ бар білім алушылар үшін жиынтық жұмыстар арнайы әзірленген дифференциалды тапсырмаларды; жиынтық жұмыс тапсырмаларын пайдаланып жүргізіледі, бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды мұғалім психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу көрсететін маманмен бірлесіп әзірлейді;

– ПДТ бар білім алушылар үшін жиынтық жұмыстар жүргізудің уақыт режимін білім алушының жеке қажеттіліктерін ескере отырып көбейтуге болады;

– жиынтық жұмыс жүргізген кезде, қажеттілігіне қарай білім алушыға демалу немесе басқа да қажетті іс-шаралар үшін шамалы үзіліс беруге болады;

– ПДТ бар мектеп оқушыларына арнайы психологиялық-педагогикалық көмек көрсетуді жүзеге асыру, оқу тапсырмасын қабылдау, орындау кезеңдерінде эмоционалдық қолайлы климат орнату және қолдау мақсатында қажеттілігіне қарай психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу көрсететін маманның қатысуына рұқсат етіледі;

– тапсырмалардың көлемі мен мазмұнын білім алушының психофизиологиялық даму ерекшеліктеріне байланысты өзгертуге болады;

– қажет болған жағдайда қосалқы құралдар мен көрнекі материалды (калькулятор, формулалар, таблицалар және т.б.) қолдануға рұқсат етіледі;

– ПДТ бар білім алушылардың жиынтық жұмыстарын бағалау жалпыға танымал өлшемшарттарды да, сонымен қатар психофизиологиялық жай-күй мен даму ерекшеліктерін ескеретін өлшемшарттарды да ескере отырып жүзеге асырылады.

Ақыл-ой кемістігі бар балалар үшін білім беру процесін ұйымдастыру ерекшеліктері

Ақыл-ой кемістігі бар балалардың психофизикалық ерекшеліктері және ерекше білім беру қажеттіліктері

Ақыл-ой кемістігі бар балалар санатына бас ми қабығының диффузиялық органикалық зақымдануы салдарынан танымдық әрекеті мен эмоционалдық-ерік мүмкіндіктері тұрақты бұзылған балалар жатады. Бұзылудың байқалу дәрежесі зақымдану ауырлығына, оның басым орналасқан жеріне, сондай-ақ пайда болу уақытына байланысты болады. Ақыл-ой кемістігінің жеңіл формалары кезінде дене дамуының жай-күйінде көзге көрінетін өзгерістер

байқалмауы мүмкін. Дене дамуының жай-күйіндегі өзгерістер туа біткен аурулар, әсіресе хромосомалық жиынтықтың бұзылуына байланысты (мысалы, Даун ауруы, сондай-ақ зат алмасудың бұзылуымен байланысты олигофренияның тұқым қуалайтын формалары кезінде) аурулар кезінде байқалады. Дене дамуының жетілмеу белгілері ми қабығы ауыр зақымданған кезде жиі кездеседі. Ішкі органдар жағынан да өзгерістер байқалады – жүрек ақауы, жүрек-қан тамыры жүйесінің немесе ішек-қарын жолының басқа да бұзылулары, дем алу органдарының даму ақаулары, бөлініп шығатын заттар жиі кездеседі.

Ақыл-ой кемістігі бар балаларда қозғалыс аппаратының бұзылулары орын алады, олар онша байқалмайтын парез түрінде, әртүрлі сипаттағы буын ет тонусының өзгеруі түрінде байқалуы мүмкін. Анамнезінде қозғалыс функцияларының дамуында артта қалушылық байқалады. Қозғалыс бұзылулары жылдамдыққа, дәлдікке, ептілік пен қозғалыс мәнеріне қатысты болады. Балалар сөздік нұсқама бойынша орындайтын қозғалыстар синкинезияларға (негізгілерді сүйемелдейтін қосымша қозғалыстар) ұласады. Ақыл-ой кемістігі бар балалардың көпшілігінде сөйлеу тілінің бұзылулары байқалады [13].

Ақыл-ой кемістігі бар балалардың негізгі даму ерекшелігі барлық танымдық әрекеттің, әсіресе ойлау қабілетінің жетілмегендігін сипаттайтын, психикалық әрекеттің бұзылуы болып табылады. Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалар қоршаған ортаны негізінен сайма-сай қабылдайды, алайда қабылдау процесінің өзінің белсенділігі төмен болады. Бұл балалардың түсініктері нақты емес және аз дифференцияланған. Қалыптасқан шартты байланыстары мықты емес және тез өшеді. Жадтың бұл ерекшеліктері оқу материалын зерделеген кезде едәуір қиындықтар тудырады. Оны бірнеше рет қайталау керек. Қабылдау мен түсінудегі бұзылулар зияткерлік әрекеттің негізін құрайтын жоғары психикалық функциялардың қалыптасуына теріс әсер етеді. Бұл барабар емес реакцияларға және жеткілікті ойланбай жасалған мінез-құлық формаларына себеп болуы мүмкін.

Ақыл-ой кемістігі бар оқушылардың танымдық әрекетінің өзіндік ерекшелігі сөздік-логикалық ойлау қабілетінің едәуір жетілмеуінде. Ең аз дегенде бұл ерекшелік көрнекі-әсерлі, көрнекі-бейнелеп ойлау процесінде байқалады, оны оқыту мазмұнын таңдаған кезде де, ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларын оқыту әдістерін, тәсілдері мен құралдарын анықтаған кезде де ескеру қажет.

Ақыл-ой кемістігі кезінде ерік-жігер дамуында бұзылулар байқалады. Сырттан қарағанда ол ретсіз жүріс-тұрыстан, еріксіз сипаттағы қозғалыстар мен әрекеттердің басымдығынан байқалады. Кейде мүлдем мойындамау (негативизм) көрінісі байқалады. Еріксіздігінің әлсіздігі басқа адамның ықпалына бағынуынан, табандылық пен бастамашылдықтың болмауынан көрініп тұрады. Жүріс-тұрысы ырықсыздық сипатта болады. Ерікті зейіні тұрақсыздықпен сипатталады. Оқушылардың бір затқа, әрекетке көңіл бөлуі

қиын болады, бұл оқытуды өте күрделендіреді. Алайда, оқыту мен тәрбиелеу процесінде зейін тұрақтырақ бола бастайды, оның көлемі кеңейеді. Бұған өзіне қызмет көрсету және қиын тапсырмаларды орындау дағдыларын меңгеруі ықпал етеді.

Психикалық әрекеттің бұзылуларына эмоционалдық тұрғыдан ауытқушылықтар да жатады, оның оқыту процесіндегі маңызы зор, өйткені ол ойлау қабілетін жандандырады. Мұндай балалардың сезімдері де аз дифференцияланған, селдір болып келеді.

Ақыл-ой кемістігі кезіндегі қалыпты бұзылу сөйлеу тіліндегі бұзылулар болып табылады. Сөздік қоры баяу кеңейеді және қалыпты дамып келе жатқан құрбыларының деңгейіне жетпейді. Сөздердің буындық құрылымы, сөйлеу мәнерінің грамматикалық құрылымы бұзылады. Айналадағы адамдардың сөзін түсіну шектеулі болады.

Танымдық әрекеттің, дене дамуы мен соматикалық денсаулық ерекшеліктерінің елеулі бұзылуы салдарынан ақыл-ой кемістігі бар оқушыларда ерекше білім беру қажеттіліктері туындайды. Қарастырылып отырған санаттағы мектеп оқушылары:

- түсінуге қолжетімді және әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруға және кәсіп алуға (МЖББС) талаптарын орындауды болжамайтын) бағытталған оқу материалын іріктеуді;

- дәстүрлі білім беруде қолданылмайтын, оқытудың спецификалық құралдары мен әдістерін;

- қорғаушылық педагогикалық режиммен қамтамасыз етуді (мөлшерленген оқу және физикалық жүктеме, жұмыс қабілеттілігінің жеке ерекшеліктеріне, психологиялық жайлылық атмосферасына және т.б. сәйкес еңбек пен демалысты алмастырып отыру);

- таңдап алынған оқыту бағдарламасының шынайы жетістіктерге, баланың даму деңгейіне сәйкестігін үнемі бақылауды;

- психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу көрсететін мамандардың (логопед, психолог, ЕДШ нұсқаушысы және т.б.) жеке көмегін;

- ақыл-ой кемістігі бар оқушының айналасындағы ересектердің баланың ерекше, оның ішінде білім беру кеңістігінен тыс, білім беру қажеттіліктерін іске асыруға дайын болуын және нақты қатысуын қажет етеді.

Ақыл-ой кемістігі бар балалар үшін білім беру процесін материалдық-техникалық қамтамасыз ету

Ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудің түпкілікті мақсаты – бұл әлеуметтік бейімдеу және кәсіби-еңбекке дайындау. Осы мақсаттарға қол жеткізу ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларын оқытудың оқу жоспарына енгізілген оқу пәндерінің мазмұнымен қамтамасыз етіледі.

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар мектеп оқушыларына арналған оқу жоспарында «Кәсіби-еңбекке баулу», «Әлеуметтік-тұрмыстық бағдар беру», ал орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушыларға арналған оқу жоспарында «Қолөнер», «Шаруашылық еңбек», «Әлеуметтік-тұрмыстық бағдар беру» пәндері ерекше

орын алады. Аталған пәндер бойынша сабақтар өткізу үшін тиісті жабдықпен (аспаптармен, шығыс материалдарымен, станоктармен, тұрмыстық электр құралдарымен, ыдыс-аяқпен, ас үй құралдарымен және т.б.) жарақталған шеберханалар мен оқу бөлмелері қажет.

Қажетті арнайы құрал-жабдықтар

Ырғақ сабақтарын, сондай-ақ сөйлеу тілінің даму кемшіліктерін түзету бойынша (логопедпен) жеке және топтық коррекциялық сабақтарды, белсенді-қозғалыс сипатындағы сабақтарды, танымдық әрекетті коррекциялау жөніндегі сабақтарды, психомоторика мен сенсорлық процестерді дамыту жөніндегі сабақтарды өткізу үшін арнайы үй-жай мен арнайы жабдық қажет (даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқытуды жүзеге асыратын білім беру ұйымдарын материалдық-техникалық және оқу-әдістемелік жарақтау мен қамтамасыз етуге қойылатын ең төменгі талаптардың нормативтеріне сәйкес) [13].

Қосымша дидактикалық материалдар

Ақыл-ой кемістігі балалар оқушыларды, әсіресе орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды оқыту сақталған көрнекі-әсерлі ойлауға сүйене отырып, практикалық бағыттылықта болады. Бастауыш сыныптарда да, жоғары сыныптарда да сабақта көрнекі-дидактикалық материалдар кеңінен пайдаланылады. Төменгі сыныптарда нақты заттармен, олардың модельдерімен және суреттерімен заттық-практикалық әрекет ұйымдастырылады. Жаңа материалды зерделеу процесінде дидактикалық материалға сүйену білім алушыларда зерделеніп жатқан ұғымдардың мағынасын жақсы түсіну үшін қажетті нақты бейнелерді құрауға көмектеседі. Көрнекі құралдар білім алушылардың ойлау қабілетінің дамуын тежемес үшін оларды біртіндеп абстракциялау қажет. Жаңа материалды алғаш зерделеу кезеңдерінде заттарды көрнекі құралдар ретінде пайдалану керек. Келесі жұмыс кезеңдерінде нақты объектілердің модельдеріне, содан кейін иллюстрацияларға, одан әрі сызба түріндегі-шартты сипаттағы дидактикалық материалдарға көшуге болады. Жоғары сыныптарда АКТ пайдалануға болады.

Ақыл-ой кемістігі бар балалардың білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

Ақыл-ой кемістігі (жеңіл және орташа) бар оқушыларды оқыту арнайы Үлгі оқу жоспарлары мен оқу бағдарламаларына сәйкес жүзеге асырылады, олардың мазмұны МЖББС талаптарын орындауға бағдарланған. Бұл оқушыны білім беру процесіне қосқан кез келген жағдайда: арнайы сынып жағдайында да, кәдімгі сынып жағдайында да орын алады. Ақыл-ой кемістігі бар оқушыны кәдімгі сыныпқа қосқан кезде мектептің педагогикалық кеңесі осындай оқушы үшін жеке оқу жоспарын және ақыл-ой кемістігі (жеңіл және орташа) бар білім алушыларға арналған Үлгі оқу жоспары мен бағдарламаларының негізінде құрастырылған жеке оқу бағдарламаларын бекітеді.

Оқу пәндері бойынша үлгі бағдарламалар оқушының жеке тұлғасын жан-жақты дамыту үшін, олардың зияткерлік, эмоционалдық-ерік қызметінің

кемшіліктерін коррекциялау үшін және оларды кәдімгі әлеуметтік орта жағдайларында қоғамдық пайдалы еңбек әрекетіне дайындау үшін, кәсіби-еңбек біліктілігін одан әрі жетілдіру үшін қажетті материалды қамтиды.

Мектептегі әлеуметтік-тұрмыстық және заттық-дамыту ортасы ақыл-ой кемістігі бар білім алушылардың жас және физиологиялық ерекшеліктеріне сәйкес болуы тиіс (демалу, қозғалыс белсенділігі, санитарлық-гигиеналық рәсімдер мен т.б. үшін жайластырылған кеңістік қажет).

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды 1-4 сыныптарда оқыту бастапқы оқу, жазу, есептеу дағдыларын, қарапайым еңбек дағдылары мен біліктерін қалыптастыру мен дамытуды, адамгершілік тұрғыдан тәрбиелеуді қамтамасыз етуге арналған. 5-9 сыныптарда – білім беру пәндеріне қарапайым оқыту, еңбекке және кәсіби оқыту, тұлғаның азаматтық және адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеу жүзеге асырылады.

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды оқытудың коррекциялық-дамыту бағыттылығы оқытудың арнайы әдістерімен және тәсілдерімен қамтамасыз етіледі. Бұл ретте: ойлау процестерінің енжарлығы, танымдық белсенділігінің төмендігі, қорытындылайтын және абстракциялайтын ойлау функцияларының төмендігі, сөйлеу тілінің дамуында кенже қалушылығы ескеріледі. Білім алушылармен жұмыс істеген кезде олардың еліктегіш қабілеттеріне, сақталған көрнекі-әсерлі ойлау қабілетіне сүйену керек. Ғылымдардың негізіне оқыту білім алушыларда қабылдау, жад, сөйлеу тілі, ойлау сияқты психикалық функцияларды дамыту үшін жағдай жасайды. Бұл ретте бастаған жұмысты соңына дейін жеткізу, шамасы жететін қиындықты жену, ұқыптылық пен дербестілік көрсету білігін қалыптастыру мүмкіндігі пайда болады.

Білім алушылардың қарапайым гигиеналық, коммуникативтік, тұрмыстық дағдылардан бастап күрделі әлеуметтік дағдыларға, көзқарастарға, сенімдерге дейін қоса алғанда, әлеуметтік өмірге қатысу үшін қажетті мінез-құлық нормаларын, өмірлік дағдыларды меңгеруі бойынша арнайы педагогикалық жұмыс көзделеді.

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар білім алушыларда сөйлеу тілін, ойлау қабілетін, қарым-қатынас жасауын дамытуда спецификалық проблемалар орын алады, олар мүмкіндігіне қарай әрбір нақты жағдайда, оқыту мен әлеуметтендіруде табысқа жеткізу үшін педагогикалық құралдардың көмегімен орны толтырылады. Қажет болған жағдайда оқушы логопедтің көмегін алуға тиіс. Сыныпта мұғалім берген нұсқаулар мен түсіндірулер қысқа, нақты болуы тиіс. Олар іс-әрекетті көрсету, жұмыстың орындалу үлгісі арқылы бекітілу керек. Оқушыларға оқу тапсырмасын орындаудың бастапқы және соңғы кезеңінде көмек көрсетуге болады. Оқушының жұмыс қабілеттілігі мен зияткерлік мүмкіндіктерін ескере отырып, оқу тапсырмасының көлемі мен күрделілігін мөлшерлеу қажет.

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды оқыту процесінде заттық-практикалық әрекетті пайдалану керек, ол оқу материалын түсіну үшін жағдай жасайды. Бұдан басқа заттық-практикалық әрекет жоғары психикалық функциялардың сенсомоторлық негізін (қабылдауды, сөйлеу тілін, ойлау қабілетін) дамытуға, білім алушылардың өмірлік тәжірибесінің жетіспеушілігін толтыруға, жалпыға бірдей білім беру пәндері бойынша білімді, білікті және дағдыларды меңгеруге мүмкіндік береді.

Ақыл-ой кемістігі бар оқушылар үшін арнайы сыныпта білім беру процесі дифференцияланған тәсілді пайдаланып жүзеге асырылады. Оқушылар 4 типологиялық топқа бөлінеді [13]. Әрбір типологиялық топ үшін педагог қолжетімді күрделілік пен көлемді ескере отырып, олардың мүмкіндіктеріне сәйкес келетін оқу материалы мазмұнын таңдайды. Бұл ретте оқу жұмысының қарқыны, білім алушылардың дербестілік дәрежесі, оқыту әдістері мен тәсілдері ауысып отырады. Білім алушыларды топтарға бөлу шартты түрде және ойнақы жүргізіледі. Дифференцияланған тәсіл оқытуды жекешелеумен толықтырылады.

Ақыл-ой кемістігі бар білім алушылардың, әсіресе 3 және 4 типологиялық топтардың өзіндік оқу-танымдық әрекеті қиындауы немесе мүмкін болмауы кездеседі, ол кезде педагог оқу тапсырмасын табысты орындауды қамтамасыз ету үшін оқушы әрекетінің жетілмеген функцияларын өзі орындайды.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқыту осы сөздің кең мағынасымен түсіндіріледі және оларға қатысты мүмкіндіктер резерві шағын пәндік білімдерді қалыптастыру саласына ғана емес, сонымен қатар осы санаттағы білім алушылар үшін одан да маңыздырақ өмірлік дағдыларды қалыптастыруға қатысты. Орташа ақыл-ой кемістігі бар балалардың зияткерлік тұрғыдан терең жетілмеуі, бұзылған сөйлеу-ойлау функцияларының жеке көрініс табуының едәуір нұсқаларының болуы білім мен дағдыларды қалыптастыру кезінде оларда елеулі қиындықтар тудырады. Бір сыныптың оқушыларын оқытудың табыстылығы меңгерілген дағдылардың қарқыны мен көлемі бойынша біршама ерекшеленеді, бұл барлығын бір қарқынмен, бір тақырыптың шеңберінде оқыту мүмкін еместігін көрсетеді. Орташа ақыл-ой кемістігі бар білім алушыларға арналған үлгі оқу бағдарламаларының мазмұны ұсынымдық сипатқа ие, педагог әрбір білім алушы сыныптың оқу мазмұны мен қарқынына оның мүмкіндіктері мен ерекше білім беру қажеттіліктеріне сәйкес кез келген өзгерістер енгізуге құқылы.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушылар үшін білім алушылардың практикалық әрекеті мен әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететін мектеп ортасы қажет. Білік пен дағдыларды қалыптастыруды осы дағдылар пайдаланылатынға барынша жақын жағдайда жүзеге асыру қажет. Бұл білім мен дағдыларды жаңа жағдайға көшіру қиындықтарымен байланысты. Сабақтарды ұйымдастыруға арналған үй-жайлар әртүрлі өмірлік жағдайларды көрсететін кеңістіктерге айналуы тиіс. Заттық орта білім алушылардың қажеттіліктері өзгерген сайын біртіндеп өзгеріп

отыруы тиіс. Оқушылардың мектептегі күн сайынғы қызметі біріктірілген сипатта болуы тиіс. Мазмұнды оқу жоспарының бірнеше пәндік салаларынан біріктіруге болады, ол мектепте оқытудың алғашқы 3-4 жылы ішінде пәнсіз оқыту идеясымен іске асырылады. Барлық сабақтар білім алушыларды жалпы (коммуникативті, қозғалыс, сөйлеу тілі, сенсорлық) дамытуға бағытталады. Білім алушылардың жеке тұрғыдан дамуы алға жылжыған сайын заттық оқытуға көшу жүзеге асырылады.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар білім алушыларда сөйлеу тілі (оның мүлде болмауына дейін қоса алғанда) мен қарым-қатынас жасауды дамытуда өздеріне тән проблемалар болады. Оқу процесінде басқа педагогикалық құралдардың көмегімен осы проблемалардың орны толтырылуы тиіс (сөйлеу тілін түсіну, қарым-қатынас жасаудың вербальды емес құралдарын қалыптастыру). Педагогтың тарапынан білім алушылардың қызметін сөз арқылы сүйемелдеу мөлшерленген және білім алушының түсінуі үшін қолжетімді болуы тиіс.

Білім алушылардың өмірлік тәжірибесі мен әлеуметтік байланыстары кезең-кезеңмен және жоспарлы түрде, балалар үшін қолжетімді шекте кеңейеді. Оқу уақытының бір бөлігі мектеп қабырғасынан тыс жерде ұйымдастырылады (қоғамдық көлікпен жүру, дүкенге, дәріханаға, поштаға, емханаға, мұражайға, театрға, дәмханаға және басқа да қоғамдық пайдалану орындарына бару). Орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушылардың социумға қиындықсыз енуі үшін төзімді және жақсы ниеттес қоршаған орта құру қажет. Осы мақсатта мектеп қауымдастығымен жоспарлы жұмыс жүргізу қажет.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқыту процесі ұйымдастырушылық формалар тұрғысынан қатаң регламенттеуді көздемейді. Ұжымдық оқыту жағдайындағы төмен танымдық қызығушылық, фронтальды жұмыста пайдаланылатын ынталандыруларға төмен реакция, бір оқу пәнінің мазмұнына қырық бес минут ішінде білім алушылардың белсенділігін ұстап тұра алмау дәстүрлі академиялық құрылған сабақтың төмен тиімділігіне әкеп соғады. Орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушылар сабақты басқаша, оқушы өзіне қажет болған кезде әрекет түрін ауыстыра алатындай, педагогтың жеке көмегін ала отырып, жеке (басқа білім алушылардың жұмысынан ерекше) жұмысты орындай алатындай ұйымдастыруды қажет етеді. Білім алушыларға сынып бөлмесінде еркін жүріп-тұру мүмкіндігі берілу керек.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар білім алушылардың негізгі әрекет түрлері: жанды және жансыз табиғатты және әлеуметтік өмір құбылыстарын бақылау; заттық-практикалық әрекет; ойын іс-әрекеттері және ойын әрекеті; білім алушылардың шаруашылық-еңбек қызметі; әлеуметтік-тұрмыстық әрекет; білім алушылармен және жақын айналасындағы ересектермен (шағын социум) коммуникация; оқу әрекеті (білім алушының мүмкіндіктеріне сәйкес) болуы тиіс. Орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушылардың оқу-тәрбие процесі мектепте оқыған барлық кезең ішінде заттық әрекетке негізделеді [13].

*Ақыл-ой кемістігі бар білім алушылардың жетістіктерін
бағалауға ұсынымдар*

Ақыл-ой кемістігі бар білім алушылардың жетістіктерін бағалау ішкі бағалау құралдарының көмегімен ғана жүзеге асырылады. Оқу бағдарламаларын (оның ішінде жеке бағдарламалар) меңгеру нәтижелерін мұғалім сабақта білім беру процесі барысында бағалайды. Оқушылар оқитын Үлгі оқу бағдарламаларында қалыптастырылған оқу мақсаттары немесе жеке оқу бағдарламаларында бекітілген оқу мақсаттары бағалау өлшемшарттары болып табылады.

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар оқушылардың жетістіктерін бағалау

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды оқытудың нәтижелілігін бағалау ағымдық (сабақ сайын), кезеңдік (тақырыптық) және қорытынды бақылау түрінде жүргізіледі. Ағымдық бақылау жүргізу үшін педагог оқушының сабақтағы әрекетін күн сайын бақылайды, ауызша жауаптарына, практикалық және жазбаша жұмыстарына талдау жасайды. Сабақ сайын бақылау мұғалімге оқу материалының мазмұнын және оны оқушыларға түсіндіріп жеткізу әдістерін таңдауға көмектесуге тиіс, олар оқушылардың мүмкіндіктеріне сәйкес келеді. Сабақ сайын бақылау да білім алушыға қатысты ынталандыру және тәрбиелеу сипатында болады.

Кезеңдік бақылау бағдарламалық тақырыпты, бөлімді зерделегеннен кейін жүргізіледі. Педагог белгілі бір тақырыптың шеңберінде оқу материалын зерделеу нәтижелері әртүрлі типологиялық топтарға жататын ақыл-ой кемістігі бар оқушыларды бірдей болмайтын түсіну және соған дайын болу керек. 1 типологиялық топтың білім алушылары (В.В. Воронкованың жіктеуі бойынша) оқу материалын меңгергенін білімдерін қолдану деңгейінде көрсетеді. 2 типологиялық топтың оқушылары – тақырыптың негізгі мазмұнын түсінгенін көрсетеді. 3 типологиялық топтың білім алушылары материалды білу деңгейінде меңгере алады және өз білімдерін жандандыру кезінде мұғалімнің көмегін қажет ететін болады [13].

Қорытынды бақылау тоқсанның, жылдың соңында жүргізіледі. Қорытынды тексеру жұмысының мазмұнын мұғалім оқушылардың әртүрлі мүмкіндіктері деңгейіне сүйене отырып анықтайды. Педагог оқу жылы ішінде әр оқушының даму динамикасы мен жетістіктеріне талдау жасайды. Пән бойынша оқу бағдарламасының әртүрлі бөлімдерінде қол жеткізген жетістіктер қорытынды жетістіктер карталарына тіркеп жазылады.

Олардың көмегімен дағдылар қалыптасқан тапсырмалар мен жаттығулар сабақ сайын, кезеңдік және қорытынды бақылау жүргізу үшін бағалау құралдары болып табылады.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушылардың жетістіктерін бағалау

Орташа ақыл-ой кемістігі бар білім алушылардың жетістіктерін бағалау үшін оқушыны оқытудың жеке бағдарламасында қалыптастырылған міндеттер серпіліс сәті болып табылады.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар оқушыны оқытудың жеке бағдарламасын құру оның мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне алдын ала педагогикалық баға беруден басталады. Бағалау өлшемшарттары баланың негізгі даму жүйелерінің онтогенезіне сәйкес айқындалады. Жеке оқыту бағдарламаларын іске асыру нәтижелерін тікелей мұғалім сабақтарда білім беру процесі барысында бағалайды.

Бақылау, оқыту мен тәрбиелеудің жеке міндеттерімен салыстыра отырып, оқушы әрекетінің өнімдерін зерделеу бағалау әрекеттері болып табылады.

Орташа ақыл-ой кемістігі бар білім алушылардың жетістіктерін бағалау рәсімдері мынадай реттілікпен жүргізіледі:

1) білім алушылардың даму, білім мен дағдылары деңгейін алдын ала бағалау. Жеке оқыту бағдарламасын жасау үшін негіз ретінде білім алушының даму профилін жасау;

2) жетістіктері мен дамуын ағымдық бағалау. Оқыту мазмұны мен әдістерін коррекциялау мақсатында сабақ үстінде оқушылардың жұмысын күн сайын бақылау жүзеге асырылады;

3) аралық бағалау бірінші жарты жылдық аяқталғаннан кейін жүзеге асырылады. Жеке оқыту бағдарламасына сәйкес біліктері мен дағдыларын қалыптастыру табыстылығы туралы педагогтың бағалау пікірі жеке бағдарламаның тиісті бағанына тіркеп жазылады;

4) жетістіктерді қорытынды бағалау оқу жылы аяқталғаннан кейін жүзеге асырылады. Ол да сипаттамалық түрде болады [13].

Сипаттамалық бағалау білім алушы жетістіктерінің сапалық көрсеткіші болып табылады. Сипаттамалық бағалау жеке білім беру процесі жүзеге асырылған салаларда оқушының дамуы мен тәрбиесіне қатысты өзіндік ерекше педагогикалық есепті білдіреді. Пәнсіз оқыту кезеңінде бұл – әлеуметтік дамыту және өзіне-өзі қызмет көрсету, дене дамуы, танымдық, сөйлеу тілі, сондай-ақ білім алушының әрекет түрлерінің (заттық-практикалық, бейнелеу, ойын, қарапайым еңбек және оқу) қалыптасуы. Жетістіктер оқу жылының басындағы және соңындағы оқушы профилінде жазылады. Білім алушыларды пәндік оқытуға көшірген кезде – бұл әрбір оқу пәнінің саласындағы жетістіктерді және өмірлік дағдыларды сипаттау болады.

Сипаттамалық бағалау дамыту мен оқытудың қолда бар деңгейін ғана анықтап қоймайды, сонымен бірге мұғалімге оқушымен әрі қарай жұмыс істеудің алдағы қадамдарын анықтауға көмектеседі.

Оқушылардың жетістіктерін сипаттаған кезде бір немесе өзге дағдыны, әрекетті пайдаланған кездегі оқушының дербестілік дәрежесі міндетті түрде көрсетіледі. Бұл әрекетті өз бетінше толық орындау, не болмаса үлгіге сүйене отырып орындау, не болмаса мұғалімге еліктеп орындау, немесе педагогпен бірлесіп орындау болуы мүмкін. Оқыту процесін қадағалау және оның нәтижелерін тіркеу мұғалімге оқыту барысында жеке тәсілдер қолдану міндетін табысты шешуге көмектеседі. Педагог бағалау рәсімдерінің көмегімен алған

ақпарат дағдылар мен біліктерді меңгеру процесінде туындайтын қиындықтарға уақытында және барабар ден қоюға мүмкіндік береді.

Аутистикалық спектр бұзылыстары бар балалар үшін білім беру процесін ұйымдастыру ерекшеліктері

Аутистикалық спектр бұзылыстары бар балалардың психофизиологиялық ерекшеліктері мен ерекше білім беру қажеттіліктері

Аутистикалық спектр бұзылыстары – бұл мінез-құлық сипаттамаларының үлкен әртүрлілігімен байланысты бұзылулар, олар ең төменнен бастап айқын көрінетін әртүрлі формаларда байқалуы мүмкін. Бала өзін ақыл-ой кемістігі бар және жоғары интеллектуалды, қандай да бір салада парциалдық дарынды, бірақ бұл ретте қарапайым тұрмыстық және әлеуметтік дағдылары жоқ етіп көрсетуі мүмкін; бір және сол бала бір жағдайларда ебедейсіз болып көрінсе, ал басқа жағдайларда таңқаларлық ептілік көрсетеді.

Әлеуметтік өзара әрекеттесу саласындағы ерекшеліктер:

- жақын адамдармен байланысының бұзылуы;
- «көзбе көз» көру арқылы байланыстан қашады немесе ұзақ емес, құбылмалы көзқарас, «басқа жаққа» қарау, «өтіп кетіп» қарау;
- ересек адамның сөзіне жауап берген кезде күлімдемеу;
- балалармен сайма-сай байланыстың болмауы: басқа балаларды елемейді, достасуға, қарым-қатынас жасауға мүлдем тырыспайды;
- құрбылыстарымен ойнамайды/ойынды қолдмамайды;
- қоғамда өзін-өзі ұстау нормалары мен қағидаларын түсінбейді;
- эмоцияларының диапазоны тар, сайма-сай емес көріністер көрсетуі ықтимал (орынсыз күледі немесе айқайлайды);
- бет әлпетін, ымдар мен жалпыға танымал сигналдарды «оқи алмайды»;
- басқалар өздерін қалай сезінетінін және өз эмоцияларын қалай білдіретінін нашар түсінеді;
- оқиғалар мен адамдар арасындағы байланысты меңгерудегі қиындықтар;
- басқа адамдардың (және өзінің) болжамдары мен жоспарларын түсінуге қабілетсіздігі;
- өзінің есіміне бұрылып қарамайды немесе естімегендей болып көрінеді;
- онымен кім сөйлесіп тұрғанын байқамайтындай көрінеді;
- кейбір балаларда сөйлеу тілі дамуының кеш қалғаны немесе сөйлеу тілінің жақсы дамығаны байқалады, бірақ әрқашан коммуникативті функциялары бұзылғаны білінеді: ол басқалардың не айтып жатқанын естіместен, өзінің қызығушылықтары туралы ғана әңгімелейді;
- үлкен сөздік қоры, «ересектер» кеңінен қолданатын сөз орамы бар сөйлеу тілі жақсы дамыған жағдайда – дағдылы, мәнерлеп, «фонографиялық» сипатқа ие болады. Әңгімелесушіні тыңдау білмейді, үнемі оның сөзін бөледі,

әңгімеге қосыла алмайды және кезек сақтай алмайды, ақпаратты жеткізе алмайды, өзінің өзіндік, әдетте, бір және сол тақырыпты алға тарта береді;

– эхолалиялар тән (естіген сөздерін немесе сөз орамдарын тез арада немесе кешеуілдетіп қайталай беру);

– сөйлеу тілінде жеке есімдіктерді дұрыс пайдалана білмеу;

– тақуалықпен сөйлеу: тым сөзбе-сөз, түсіну деңгейінің төмендігін немесе метафораларды, идиомаларды және әзілдерді түсіне алмайтындығын көрсетеді;

– коммуникациялық құралдар жиынтығы шектеулі, бұл ретте оларды жағдайға барабар пайдалана алмайды;

– ымдарды, дауыс ырғағын, қарым-қатынас жасау үшін дұрыс мимиканы имитациялау немесе пайдалану кезінде жиі қиындықтарға кезігеді («аффективті блокада»);

– мимика мен ымды, дауыс пен дауыс ырғағының қаттылығын танып білудегі қиындықтар;

– өрістетіп айту және диалог құру кезіндегі қиындықтар;

– көмек сұрауға қиналады;

– басқалармен қарым-қатынас кезінде қызығушылық танытпайды немесе жанындағы әгімелесушінің қызығушылықтарын ескермейді;

– функциялық және рөлдік ойынды имитацияламайды немесе көрсетпейді;

Мінез-құлық ерекшеліктері:

– қолы тиіп кеткен, құшақтаған кезде ұнатпайды немесе ширығып қалады;

– стереотипті (қайталанатын) қозғалыстар: саусақтарымен тарсылдатады, қолын сіліклейді, теңселеді және т.с.с.;

– кейбір дыбыстық қоздырғыштарға өте сезімтал; кейбір дыбыстық қоздырғыштарға ден қоймайды;

– стереотипті және қайталана беретін сөйлеу тілі немесе идиосинкразиялық сөйлеу мәнері;

– қандай да бір заттарға асыра назар аудару; қалыпты тәртіпті ұстануға негізсіз табандылық көрсетеді және оны өзгертуге қарсылық білдіреді;

– көптеген қорқыныштарды сезінеді: әртүрлі тұрмыстық шудан, газет сыбдырынан, масаның ызыңынан қорқу, тактильді гиперестезиямен байланысты қорқулар және т.б.), бірақ шынайы қауіптен қорықпайды;

– барабар емес, сандыраққа ұқсас қорқынышты сезінеді, оларды сандыраққа алғышарт ретінде бағалауға болады;

– өзгерістер алдындағы қарсылық және қорқыныш, барлық жаңадан қорқу (неофобия) [11];

Танымдық белсенділік ерекшеліктері:

– қоршаған әлемді тануда білуге құмарлықтың және белсенділіктің болмауы;

- заттар мен материалдарды оларды пайдалану мүмкіндіктері бойынша сааламайды, олардың қасиеттерін ескерместен, олармен әрекетке түседі;
- ақпаратты кешеуілдетіп өңдеу;
- назар аударудың мүмкін еместігі;
- бірлескен зейіннің болмауы;
- көру шегінен тыс жердегі көзбен қабылдау басымдығымен көру назарының фрагментарлығы;
- дыбыс немесе көру қоздырғыштарына байланысты зейіннің алаңдаушылығы;
- назарын ұсақ бөлшектерге аударады және басты картинаны елемейді;
- еліктеу қабілеті бұзылған;
- жаңа қозғалыс актілерін орындау қабілеті бұзылған;
- объектінің бейнесін қалыптастырудағы қиындықтар;
- жаңа сөздер мен сөз тіркестерін меңгеру қабілеті төмендеген;
- етістіктер мен есімдіктерді түсінбей қиналу;
- айтылғанды сөзбе-сөз түсіну;
- абстрактілік ойлау мен қорытындылаудың қалыптаспауы, нақты өзара әрекеттесуді талап етеді;
- дағдыларын ұқсас материалға, басқа жағдайға ауыстырудың қалыптаспауы;
- нақты әрекет түрлерін өз бетінше орындаудағы қиындықтар;
- ұйымдастырушылық дағдылары, жоспарлау немесе таңдау дағдылары қиындатылған;
- дағдылардың бір және сол немесе әртүрлі салаларындағы тұрақсыз көрсеткіштер, кейде кейбір салаларда айрықша жоғары көрсеткіштер көрсетеді (парциалды дарындылық);
- қызба, компульсивті және табандылық әрекеттерге бейім; мінез-құлқы қарама-қайшы;
- күте алмайды немесе бос (ұйымдастырылмаған) уақытын пайдалана алмайды;
- меңгерген қағидаларды, сигналдарды және басқа да модельдерді басшылыққа алады;
- білім беру саласындағы өзгерістерге қарсылық білдіреді.

Аутистикалық спектр бұзылуларының жоғарыда келтірілген сипаттамалары аутизммен ауыратын балада байқалуы мүмкін қиындықтарды атап көрсетеді, олар баланың мінез-құлқы мен білім алуына әсер етеді. Бұл сипаттамалардың барлығы АСБ бар балалар үшін бірдей болмаса да, олардың барлығына әлеуметтік әрекеттесу, қарым-қатынас жасау, сенсорлық сигналдарды өңдеу және жаңа дағдыларды меңгеру саласындағы қиындықтар тән болады [11].

*Білім беру процесін материалдық-техникалық қамтамасыз ету
Кедергісіз орта*

Қосымша көп функциялы кеңістіктің болуы баланың демалыс бөлмесі, баланы күтіп отыратын ата-аналар үшін бөлінген орын, ойын бөлмесі, қозғалыс аймағын қарастырады.

Қажетті арнайы құрал-жабдықтар

- демалыс бөлмесіне арналған жабдық: жұмсақ жиһаз, кілем төсеніш, аудиожабдық (музыка және табиғат дыбыстары жазылған дискілер жинағымен)
- перделер;
- жұмсақ төсеніш пен модульдер;
- театрландыруға арналған ойындар жиынтықтары;
- мектепте, сыныпта өзін-өзі ұстау қағидалары, күн тәртібі және әрекет түрлерін ауыстыру реті жазылған кестелер.

АСБ балалары үшін білім беру процесін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар

- аутизммен ауыратын баланың дамуындағы бұзылулармен байланысты қиындықтарды назарға алыңыз;
- бала өзінде алаңдаушылықтың пайда болғанын түсінбеуі мүмкін, сондықтан ықтимал стимулдар мен агрессия белгілерінің бастапқы көріністеріне көз салып қарау қажет. Баланың назарын басқа әрекеттерге ауыстырып, тіпті алаңдаушылықтың ең алғашқы белгілерінің өзін ойын фрагменттеріне көшіру керек;
- мінез-құлықты қадағалау мен бақылау барабар емес әрекеттің себебін түсіндіруге көмектесуі және қаламайтын мінез-құлықты түзететін әрекеттерді меңзеп көрсетуі мүмкін;
- айналадағы адамдар жай ғана еркелік немесе тындамаушылық деп түсіндіретін, балада байқалатын барабар емес мінез-құлықтың бірқатар мағыналары болуы мүмкін. Мысалы, ол бір нәрсені алғысы келетінін, қаламайтын оқиғаларға қарсы наразылығын, толық түсінбейтіндігін, күйзеліс жағдайларынан қашатынын, қосымша стимуляция алғысы келетінін, көмек немесе назар аударуды қажет ететінін көрсетуі мүмкін;
- жаңа үй-жайдан қорқу сезімі болмаған жағдайда, балаға сыныбы қайда екенін, сабақ қайда өтетінін, балалар қай жерде тамақтанатынын, дәрігерге қай жерге баратынын көрсетіп, білім беру ұйымының кеңістігімен біртіндеп таныстыру маңызды;
- баланың сыныптағы жеке орындарын (шкаф, парта) белгілеу үшін визуалды маркерлерді пайдалануға болады: белгілі картина, егер бала оқи білсе – оның есімін жазу. Бұл балаға жаңа жағдайды қабылдауға, өзін қауіпсіздікте сезінуге көмектеседі;
- мектеп өмірінің тәртібі қағидалармен, кестемен нақты болуы тиіс;
- жеке (картиналары немесе символдары бар) кестені пайдаланыңыз, онда әр сабақ ретімен орналасу керек; бұл баланың күн тәртібін алдын алу білуіне және артық алаңдаушылықты болдырмауға көмектеседі. Бұдан басқа

кесте мен үй-жайлардың алмасуы АСБ бар балаларға бір әрекеттен екіншісіне көшуді меңгеруге көмектеседі;

– сонымен бірге күн тәртібіндегі аздаған өзгерістердің өзі баланың мінез-құлқын өзгерте алатынын және алаңдаушылық немесе күйзеліс түрінде байқалатынын ескеру керек. Сондықтан өзіңіз білетін өзгерістер туралы баланы алдын ала ескертіңіз;

– АСБ бар баланы жұппен сапқа тұру, шағыр алдында кезектілікті сақтау, әлеуметтік қабылданған ара-қашықтықты сақтау, құрбыларының аяғын бастап, итеріспеу сияқты әлеуметтік мінез-құлық ережелеріне арнайы үйрету қажет;

– тапсырманы барлық топқа беріңіз, онда басқа балаларды аутистикалық спектр бұзылулары бар баламен бірлесіп жұмыс істеуге жұмылдырыңыз, алайда тапсырманың өзі осы баланың қабілеттері шеңберінде болуы тиіс;

– балалар аутизммен ауыратын балалармен достасып кеткен жағдайларды көтермелеңіз;

– ересектер еркін ойын уақыты кезеңінде, денені дамытумен байланысты сабақтар кезінде, түскі ас кезінде бақылауды күшейту қажет; АСБ бар баланың қиындықтары туралы құрбыластарын хабардар ету қажет;

– сыныптағы балалар мен ата-аналарға аутизммен ауыратын бала құрбылыстарына қарағанда өзін неліктен басқаша ұстайтынын түсіндіріңіз. Өртүрлілік құрметтелуі тиіс;

– білім алушылармен жұмыс істейтін барлық мамандар білім беру процесіне қатысты ортақ тәсіл қабылдауға, баланың мінез-құлқына пікірлері, әсіресе көтермелеу мен жазалауды пайдаланумен байланысты жағдайларда бірдей болуға тиіс және қойылған, орындалатын міндеттерден шегінбеу керек.

– тьютордың сүйемелдеуі аутизммен ауыратын баланы білім беру ортасына, әсіресе баланың бейімделуі кезеңінде, табысты қосу үшін қажетті шарт болып табылады [11].

Аутистикалық спектр бұзылулары бар балалар ауызша тілді ерекше қабылдаумен өзгешеленеді. Ересектер олардан не талап ететінін олар әрқашан тез түсіне алмайды. Жағдайды толық түсінбеу кезеңінде агрессивті болулары мүмкін. Өзін-өзі қорғау рефлексі белсене түседі.

Кез келген дағды қазір немесе кейін, бала өсетін болашақ өмірінде тікелей практикада пайдалану үшін түсініп меңгеріледі. Аутизммен ауыратын балаларды оқыту жағымды мотивацияға баса назар аударылып жүргізілуі тиіс.

Күштеп мәжбүрлемей, баланың танымдық әрекеттегі табиғи қажеттілігіне сүйену керек. Оқыту позитивті атмосферада өту керек.

Барлық балаларға өз әрекеттерінің ретін дауыстап айту қажет. Басқаларға кедергі жасамау үшін балаларды тыныш, жарты дауыспен сөйлеуге, «еріндерімен» сыбырлауға үйретіңіз. Бірақ оларға дауыстап айтуға тыйым салмаңыз – жаңа және қиын материалды сыртқы сөйлеу тілі арқылы түсініп меңгереді.

Біз аутист баланы бір нәрсеге оқытқан кезде, біз дереу, араға уақыт салмай, пайдалану үшін дайын тұрған үлгіні оған беруіміз керек: қарапайым сөздерді барлық оқушылармен пысықтау арқылы оқуға, тұтас әріптер мен сөздерді дереу жазуды меңгеру арқылы жазуға; қарапайым есептеу операцияларынан бастап арифметиканы үйретуге келеміз. Алгоритмді білу – аутист балалардың мықты жағы. Бір рет және дұрыс оқыту керек. Орта және үлкен жастағылар үшін бір ғана алгоритм. Қайтып үйретуге болмайды!

Коммуникация және әлеуметтендіру дағдылары жұппен жұмыстаржы, шағын топтармен жұмыстарды, рөлдік ойындарды, сынып және мектеп бойынша кезекшілік ұйымдастыру, мұғалімнің осы бағыттарда нысаналы жұмыс істеуі кезінде жақсы қалыптасады.

Балаларды бір-бірімен араласуға жиірек түрткі болыңыз, осылайша олар қоғамда өздерін дұрыс ұстауға үйренеді. Сабақтар да аутист-балаларға басқа балалардың, сондай-ақ өздерінің эмоцияларын анықтауға көмектесуге тиіс. Оқыту процесінде белгілі жағдайларды сипаттайтын және аутист балаларды белгілі жағдайларда өзін-өзі ұстауға үйрететін қысқа оқиғаларды пайдалануға болады.

Өзіндік жұмысқа үйреткен кезде мынадай алгоритмді пайдалану ұсынылады:

1. Тапсырманы түсіндірген кезде, оқулықта орындау керек болатын тапсырмалардың астын сызыңыз.

2. Нұсқаудан кейін әр оқушыға көз тоқтатып қараңыз.

3. Әрқайсысы тапсырманы дұрыс түсінгеніне және орындауға дайын екендігіне көз жеткізіңіз.

4. Нұсқауды жеке қайталаңыз.

5. Нұсқауды қайталағаннан кейін де бала тапсырманы орындай бастамаса, тапсырманы онымен тақта алдында орындап көріңіз.

6. Осындай тапсырманы кейіннен берген кезде жұмысқа тьюторды қосыңыз.

7. Тапсырмаларды өз бетінше орындау кезінде басқа оқушыларды көзден таса қалдырмаңыз.

Аутизмі бар баланың спецификалық сипаттамаларды жеңу жолдарын анықтайық:

- ақпаратты сызбалар, көрнекі картиналар арқылы жеткізу,
- қатты жалықтырмау,
- оқу кеңістігін нақты ұйымдастыру,
- жазылған сақтау жүйелерін пайдалану,
- бала пайдаланатын заттарды жазып қою,
- балаға есімін атап сөйлеу,
- өзіне-өзі қызмет көрсету және тұрмыстық бағыт-бағдар дағдыларына үйрету,

- әрекеттерді бөліктермен, кезеңдермен меңгеру, содан кейін біртұтас етіп біріктіру,

- дұрыс әрекетті тәтті көтермелеумен, құшақтаумен, стимулмен бекітуді пайдалану,
- ірі және шағын моториканы ұдайы дамыту [13].

Аутистикалық спектр бұзылулары бар білім алушылар үшін жиынтық жұмыстар жүргізу тәртібін ұйымдастыру бойынша ұсынымдар

– аутистикалық спектр бұзылулары бар білім алушылар үшін жиынтық жұмыстар арнайы әзірленген дифференциалды тапсырмаларды; жиынтық жұмыс тапсырмаларын пайдаланып жүргізіледі, бағалау өлшемшарттары мен дескрипторларды мұғалім психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу маманымен бірлесіп әзірлейді;

– аутистикалық спектр бұзылулары бар білім алушылар үшін жиынтық жұмыстар жүргізудің уақыт режимін білім алушының жеке қажеттіліктерін ескере отырып көбейтуге болады;

– жиынтық жұмысы жүргізген кезде, қажеттілігіне қарай білім алушыға демалу немесе басқа да қажетті іс-шаралар үшін үзіліс беруге болады;

– аутистикалық спектр бұзылулары бар білім алушыларға арнайы психологиялық-педагогикалық көмек көрсетуді жүзеге асыру, оқу тапсырмасын қабылдау, орындау кезеңдерінде эмоционалдық қолайлы климат орнату және қолдау мақсатында қажеттілігіне қарай психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу көрсететін маманның қатысуына рұқсат етіледі;

– жиынтық жұмыстарды орындау кезінде психикалық жағдай (аффективті мінез-құлық, агрессия және самоагрессия, бақылауға және өзін-өзі бақылауға көнбейтін, қозғалыстың өршуі) өршіген сәтте осы жағдайды жазып алатын және АСБ бар балаға осы жұмысты қайта тапсыруға мүмкіндік беру қажет;

– тапсырмалардың көлемі мен мазмұнын аутистикалық спектр бұзылулары бар білім алушының ерекшеліктері мен психофизиологиялық даму мүмкіндіктеріне байланысты өзгертуге болады;

– қажет болған жағдайда қосалқы құралдар мен көрнекі материалды (калькулятор, формулалар, таблицалар және т.б.) қолдануға рұқсат етіледі;

– жиынтық жұмысты компьютерлік нұсқада немесе кейіннен басып шығарып, планшетте орындау мүмкіндігін қарастыру ұсынылады;

– аутистикалық спектр бұзылулары бар білім алушылардың жиынтық жұмыстарын бағалау жалпыға танымал өлшемшарттарды да, сонымен қатар психофизиологиялық жай-күй мен даму ерекшеліктерін ескеретін өлшемшарттарды да ескере отырып жүзеге асырылады.

2. Оралман балалар, саны аз ұлттар, соның ішінде мигранттар, босқындар отбасыларынан шыққан балалардың оқу процесін ұйымдастырудағы педагогикалық тәсілдер

Қазақстан халықаралық және ұлттық заңнама нормаларына сәйкес барлық балаларға білім алу құқығына кепілдік береді.

Соңғы жылдары республикада әртүрлі балалар топтары үшін білім беру қызметтерінің сапасы мен қолжетімділігін арттыру мақсатында түрлі мемлекеттік бағдарламалар іске асырылуда: Қазақстан Республикасында «2016-2019 жж. Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы», «Қазақстан балалары», «Балапан» тағы басқалары.

Білім алу құқығын қамтамасыз ету оралман-балалардың, аз ұлттар отбасылары балаларының, соның ішінде мигранттар мен босқындардың арасындағы айырмашылықсыз жүзеге асырылуға тиіс.

Босқындардың отбасыларының және қазіргі қоғамдағы ел ішіндегі қоныс аударатын адамдардың проблемаларының маңыздылығы адамның жеке-қоршаған орта жүйесіндегі өмірінің әртүрлі аспектілерінде өзекті болып табылады.

Мәжбүрлі көші-қон адамның әлеуметтік бейімделуін айтарлықтай бұзады: бір табиғи және әлеуметтік ортасынан, ол басқасына ауысады, көптеген табиғи-антропологиялық байланыстарды қинала үзіп, жасанды түрде жаңа жерлерде осындай байланыстар жасайды. Соның салдарынан босқын балалар көбінесе олардың ата-аналары мен жақындарының өліміне куә болудан психикалық соққы алады. Психологтар дәлелдегендей, травматикалық оқиғалар есінде сақталып қалған баланың психикасында терең із қалады. Психологиялық шокты бастан кешірген барлық балалар оның салдарынан зардап шегеді. Көптеген физикалық және психикалық бұзылулардан басқа, оларда таным процесі мен қоғамдағы мінез-құлық процесінде бұзылушылықтар байқалады. Бұзушылықтардың ауырлығы мен олардың көріністері, әдетте, зорлық-зомбылықтың дәрежесіне, балаға келтірген дене жарақаттарының болуы немесе болмауы, сондай-ақ отбасын қолдаудың жоғалуы немесе сақталуымен байланысты.

Балалар ересек адамдарға қарағанда ең алданғыш және көнбіс болғандықтан көбінесе әртүрлі жағдайларда құрбан болып қалады. Олар отбасылық немесе мектепте, көшеде зорлық-зомбылық құрбандары болуы мүмкін [14].

Зорлық-зомбылықты бастан кешірген балалармен жұмыс жасаудың ортақ мақсаты – травматикалық ауырлықтарды азайту және жою, кемсітушілік сезімін, кінәлі және ұят сезімдерін жеңу болып табылады. Баламен жұмыс істеу кезінде қоршаған адамдармен өзара қарым-қатынас жасауда, оның жеке дамуына қолдау көрсету маңызды.

Қиын жағдайға тап болған балалардың проблемаларының бірі, әлеуметтік жағдайдың төмендігі, мобильдік шектеу, құрдастарымен және

үлкендермен байланыстың аздығы, табиғат және мәдени құндылықтармен байланысы шектеулі болуы т.б. болып табылады. Мектеп қызметінің шектеулері көптеген оқушылардың тәрбие түріне негативті көзқарасын туғызады, оған жеке тұлға ретінде өзін көрсетуге мүмкіндік бермейді. Бала өміріндегі қиын жағдайлардың пайда болуына ең үздік және ең нашар оқушылар арасындағы үлкен айырмашылықты көрсететін білімнің қанағаттанарлықсыз деңгейі себеп болуы мүмкін. Бұл баланың жеке басына өзіндік баға беруіне тығыз байланысты. Осыдан кейін балаларда мектептегі әлеуметтік қарым-қатынастарға бейімделе алмауынан түрлі бағыттағы проблемалары туындайды. Бұл проблемалар баланы қиын жағдайға әкелуі мүмкін [15].

В.А. Никитин зерттеу барысында социализацияны «адамның әлеуметтік қарым-қатынасқа ену процесі мен нәтижесі» деп сипаттайды [16].

Әлеуметтендіру - бұл адамның өмір бойы жүретін процесс екенін есте ұстаған жөн. Сондықтан әлеуметтендірудің негізгі мақсаттарының бірі - ол қоғамның қалыптасуының негізі болып табылатын адамның әлеуметтік өмірге бейімделуі болып табылады. Қазіргі кезде баланың әлеуметтік төмен деңгейге әкелетін қиын жағдайларға мыналар жатады: қайыр сұрау, қараусыздық, әр түрлі девиантты мінез-құлықтар, сондай-ақ ауру мен мүгедектік.

Мұндай балаларды әлеуметтік жағдайға бейімдеудегі мәселелердің барлығы дерлік әлеуметтік мәселелер: әлеуметтік қолдаудың жеткіліксіз формалары: денсаулық сақтаудың, білім, мәдениет, тұрмыстық қызметтің қолжетімсіздігі т.б.

Бұл кешенді мәселелер балалар үшін тең мүмкіндіктер құруға бағытталған бүкіл қоғам мен мемлекеттің күшімен шешіледі.

Балалар құқықтары декларациясы «физикалық, ақыл-ой немесе әлеуметтік жағдайы төмен балалар арнайы күтіммен, біліммен және қамқорлықпен қамтамсыз етілуі тиіс» делінген [17].

Мемлекеттік деңгейде өмірде қиын жағдайға тап болған балаларға көмек көрсетуге бағытталған арнайы бағдарламалар үнемі қабылданып, жүзеге асырылуына қарамастан, өмірдің қиындығына тап болған балаларға мемлекет күшімен ғана көмек көрсету жеткіліксіз екенін көрсетті. Мұндай балалардың дамуына және өмір сүруіне қолайлы жағдайлар жасау бойынша міндеттердің алуантүрлілігі, күрделілігі мен масштабы осы жұмыста осындай балаларға жақын адамдарға қатысуды талап етеді.

Әлемдік қоғамдастықтың толыққанды мүшесі болған Қазақстан Республикасы кез келген өркениетті мемлекет сияқты, мемлекеттің саясатына, басқа мемлекеттерде тұратын қазақтарға және тарихи отанына оралғандарға қолдау көрсетуді енгізді.

Сондықтан Қазақстан Республикасының даму стратегиясының негізгі бағыттарының бірі қазақтардың тарихи отанына қоныс аударуына жан-жақты қолдау көрсету болып табылады. Сондай-ақ, адамның әлеуметтік бейімделуі

елеулі түрде бұзылып жатқаны белгілі: бір табиғи және әлеуметтік ортадан ол басқасына ауысады, көптеген табиғи-антропологиялық байланыстарды үзіп, жасанды түрде жаңа жерлермен байланыстар жасайды. Мұндай жағдайларда көші-қон мәселелерін бірінші болып сезінетіндер, әрине, балалар.

Қиындықтар мына жағдайлармен байланысты болуы мүмкін:

–тұрғылықты жерін мәжбүрлі түрде өзгерту салдарынан(балалардың ересектерге тәуелді болуына байланысты әрқашан мәжбүрлі мигранттар болып табылатын) психологиялық стресстерге ұшырауы және әдеттегі мәдени, коммуникативтік, отбасылық, табиғи-аумақтық және басқа байланыстардың құрылымын бұзуы;

–жаңа ортада өмір сүрудің қиындықтарымен, сондай-ақ жиі шеттететін, алаңдаушылық және психикалық шиеленіс, агрессивтілік және қақтығыс туындайтын орта салдарынан;

–білім беру процесіне ену қиындықтары (қазақ (орыс) тілін білмеуі;

–әлеуметтік жанжалдардың өсу қаупі (әлеуметтік төмендігіне байланысты қақтығыстар).

Мұның бәрі болашақта елеулі түрлі жағдайларға ұрындыруы мүмкін, мысалы, мінез-құлықта әлеуметтік тәжірибенің жоқтығы мен педагогикалық қолдаудың болмауы аурудың, психикалық бұзылулардың өсуіне, сабақтан қашуға және девиантты және суицидтік мінез-құлықты қалыптастыруға әкелуі мүмкін. (толығырақ келесі тарауда).

Оралмандармен жұмыс жасау кезінде арнайы педагогикалық тәсілдерді талап ететін мәселелер:

–баланың үнемі психикалық стресстері (жанжал, апатия, шаршаудың жоғарылауы).

–қабылдамау және бас тарту сезімі (бала психикалық зорлық-зомбылықты, қысым көрсетуді сезінуі мүмкін);

–өзін-өзі тануын, құндылықтарын, сезімдерін жоғалтады;

–мәдени айырмашылықтардан туындайтын әртүрлі эмоцияларға (таңданыс, жеккөрушілік, наразылық, реніш) негізделген тұрақты мазасыздықты сезіну;

–әлсіздікті, толыққанды еместікті сезінеді.

Жоғарыда айтылғандардан оралмандарға әлеуметтік-психологиялық бейімделу үшін олардың коммуникативтік және білім беру қажеттіліктерін барынша қанағаттандыруға бағытталған арнайы психологиялық-педагогикалық бағдарламалар қажет.

Коммуникативті құзыреттілікті жоғарылату конфликтілерді шешу дағдыларын (ішкі және сыртқы) алуды, белгілі бір мінез-құлық үлгілерін қалыптастыруды қамтиды, содан кейін нақты өмір жағдайында қолдануға бағыттайды.

Оралман баласының білім алу қажеттіліктері ережелердің бес түрлі бағытымен байланысты: тіл, базалық білімдер, эмоционалдық жағдай, әлеуметтік дағдылар, мәдени нормалар. Бұл білім беру қажеттіліктері, бірінші

кезекте, мемлекеттік тілді үйренуді ұйымдастыруды қажет ететін тілдік мәселелермен байланысты. Сонымен қатар, кез-келген сабақта тілдік мәселелерді ескеру қажет және оқушыға білім алуға көмектесетін бірқатар әдістерді қолдануға болады. Атап айтқанда, балаға әдістерді таңдау (ауызша немесе жазбаша жауап нысаны, графикалық немесе сурет) және тапсырманың қарқыны, жұмыс уақытын арттыру, графикалық схемаларды, қысқа нұсқаулықтарды, пиктограммалар түріндегі алгоритмдерді қолдану мүмкіндігі беріледі.

Оралман балаларды тілге оқыту мәселелері, оның ішінде ерекшеліктер, мәні, халықаралық тәжірибе, еліміздегі жағдайды талдау, жалпы білім беретін мектептегі оқу процесінде оралман балаларды тілдерге оқыту бойынша педагогтер мен басшыларға арналған ұсынымдар Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА 2017 жылы әзірлеген «Оралман балаларды тілдерге оқыту бойынша әдістемелік ұсынымдар» құралында толық және кеңінен қарастырылған (Академия сайты: www.nao.kz).

Тілдік мәселелер білім бағдарламаларының мазмұнын игерудегі табыстармен бейнеленеді, сонымен қатар әлеуметтік қарым-қатынаста, коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың тиімділігі, білім беру бағдарламасының мазмұнын игеру табыста, және әлеуметтік қарым-қатынаста (құрбыларымен, ересектермен), коммуникативтік құзыреттілікті тиімді қалыптастырудан көрінеді. Өз кезегінде коммуникативтік біліктіліктің жеткіліксіздігі топтағы қарым-қатынас сипатын, конфликтілерді шешуге дайындығын/дайын еместігін, анықтайды. Мұндай мәселелерді шешуде ересек адам модератор рөлін алуға болады. Модератор қайшы тараптардың соқтығысуының себептерін, мәдени және әлеуметтік нормалардың сәйкес келмеуін түсіндіреді және келісім жолдарын таңдауда көмектеседі. Модератор үшін мәдениетаралық контекстер жағдайға қаншалықты әсер ететіні, мәдени немесе әлеуметтік айырмашылықтардан туындаған жоқпа, осылар өте маңызды. Модератор міндеті, сондықтан барлық тараптар үшін жағдайды түсіндіру [18].

Оқушылардың жеке дамуына көмектесу үшін педагог жасөспірім жаңа топтағы қарым-қатынас қиындықтарына байланысты мәселелерді шешуге жауапкершілік алады. Осы мақсатта жасөспірімдермен келесі мәселелерді талқылауға болады:

–Қандай әдістер балаға қиын жағдайдан шығуға көмектесті (жаңа қалада өз орнын тауып, жаңа жағдайға шығуға т.б.)?

–Сыныптағы басқа балада қандай қиын жағдайдан шығудың қандай тәсілдері бар?

–Ол «әдістен» өзіне не алады?

–Оған көмектесуге кім дайын?

Білім беру ұйымының осындай диалогтарын «мектепке арналған татуластыру қызметі», сондай-ақ төзімділікті қалыптастыру және этносаралық және діни экстремизмнің алдын алу бойынша әлеуметтік бағдарламаларды

жүзеге асыруға болады. Мұндай бағдарламалар білім беру ұйымының негізгі білім беру бағдарламасы мен әдістемелік жұмыс бағдарламалары аясында жоспарлануы тиіс.

Әзірленген бағдарламалардың негізгі стратегиялық мақсаттары:

–оралмандардың білім беру мекемесінің әлеуметтік-мәдени ортасына толығымен қосылуы,

–оралмандарды білім беру мекемесінің әлеуметтік-мәдени ортасына бейімдеу (оның енгізілуін қамтамасыз ету);

–оқу орнында оң мәдениетаралық қарым-қатынас жасау үшін жағдай жасау,

–оралман-оқушылардың білім беру мекемесін дамытуға оң әсерін көрсету.

Мұндай бағдарламаларды іске асырудың ең тиімді түрі – тренинг; ұжымдық қызметке бағдарланған балалар және жасөспірімдер бірлестіктерде құндылық бағдарларын қалыптастыру табысты жүріп жатыр.

Білім берудің маңызды технологияларының бірі - білім беру жобасының және әлеуметтік жобаның технологиясы, ол балаға және жасөспірімдерге бірлескен қызметтің қажетті когнитивтік және әлеуметтік тәжірибесін береді.

Психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік-ағартушылық әдебиеттерде мәдениетаралық қарым-қатынас саласында түрлі тренингтерге арналған нұсқалар ұсынылған:

- жеке тұлғаның өз мәдениетін білетін өзін-өзі ақпараттандыру бойынша оқыту;

- когнитивті тренинг, онда қатысушылар басқа мәдениеттер туралы ақпарат алады;

- қатысушыларға басқа мәдениет тұрғысынан серіктестердің жағдайлары мен әрекеттерінің себептерін түсіндіруге үйрететін атрибуция тренингі;

- басқа мәдениетте өмір сүру немесе өз өкілдерімен қарым-қатынас жасау үшін қажетті практикалық дағдыларды үйретуге бағытталған мінез-құлық тренингі;

- нақты мәдениетаралық қарым-қатынастарды талдау, сондай-ақ туындаған мәселерді талқылау [14].

Баланы қолдаудағы жеке педагогикалық жұмыстарда бағыттардың мазмұны, сондай-ақ психологиялық қолдау бағыттары мінез-құлық ерекшеліктері, оқушылардың эмоционалдық көріністерінің ерекшеліктері арқылы анықталады, олар туралы объективті бақылау және терең диагностика негізінде қалыптасады. Іс-әрекеттердің бірыңғай стратегиясы мұғалімдер, педагогтар, психологтар, әлеуметтік педагогтар жүргізетін дамушы (түзету) сыныптардың жеке және топтық формаларын, оқушылармен және ата-аналармен кеңес беру кездесулерін қамтиды.

Оралмандардың балаларының психологиялық және әлеуметтік-мәдени бейімделуін қамтамасыз ету мынадай іс-әрекеттерді қамтиды:

1. оралмандарды оқыту мен әлеуметтік-психологиялық бейімдеудегі қиындықтарды анықтау, диагностикалау және бағалау;

2. Оралмандарды интеграциялау мәселелері бойынша психологиялық, медициналық және педагогикалық кеңестер өткізу және осы балалар мен олардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдаудың бірыңғай стратегиясын әзірлеу;

3. Консультациялардың шешімдерін орындау.

Жалпы білім беру мекемелерінде жеке қолдаудың негізгі кезеңдері:

Баланың дамуындағы бірінші кезең - бұл бала туралы ақпарат жинағы.

Екінші кезең - алынған ақпаратты талдау.

Үшінші кезең балаға, мұғалімге, ата-ана үшін ұсыныстарды бірлесіп әзірлеу болып табылады: әрбір «проблемалы» оқушыға кешенді көмек көрсету жоспарын жасау.

Төртінші кезең - балалардың проблемаларын шешу жолдары мен тәсілдері бойынша кеңес беру.

Бесінші кезең - бұл мәселелерді шешу, яғни, әрқайсысының ұсыныстарын орындау.

Алтыншы кезең - барлық қатысушылардың ұсынымдарын талдау не (сәтті болды? не сәтті болмады? неге?)

Жетінші кезең - баланың дамуына қосымша талдау жасау (Бұдан әрі не істейміз?).

Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы әзірлеген «Психологиялық-педагогикалық консилиум туралы ережелері» негізінде мұндай жұмыстарды білім беру мекемелерінің психологиялық-педагогикалық кеңесі аясында жүргізу ұсынылады [19].

Жоғарыда көрсетілген сатылар шартты болып табылады, өйткені әрбір баланың өз проблемасы бар және оның шешімі жеке көзқарасты талап етеді.

Оралман баласын әлеуметтендіру бойынша қабылданған шаралардың табыстылығын сипаттайтын барлық педагогикалық іс-әрекеттердің нәтижесі:

- жеке немесе мәдени сәйкестік сезімі;
- жақсы психологиялық және физикалық денсаулық (өзін сезінуі);
- психологиялық қанағаттану мен оңтайлы өзін-өзі бағалау.

3. Қоғамда әлеуметтік бейімделуде қиындықтары бар балалар, сонымен қоса жетім балалар, виктимді балалар, девиантты мінез-құлықты балалар, әлеуметтік-экономикалық және/немесе әлеуметтік-психологиялық мәртебесі төмен отбасынан шыққан балалардың оқу процесін ұйымдастырудағы педагогикалық тәсілдер

Білім беру – адамның ажырамас құқығы. Дәстүрлі түсінетін болсақ, білім беру жүйесі оның белгілі талаптарына жауап беретіндерді, яғни стандартты мүмкіндіктері бар, барлығына бірдей бағдарламалар бойынша оқуға және барлығы үшін қалыпты үлгерім нәтижелерін көрсетуге қабілетті балаларды толыққанды оқытады. Бірақ соңғы бірнеше онжылдықтағы қоғамдық жағдай білім беру мекемелерінің алдына тағы бір проблеманы ұсынып отыр, ол білім алушылардың психикалық дамуы мен оқыту жүйесінің ара қатынасы түрінде көрсетілген. Бұл мәселенің шешімі 2 мәселеде:

1) оқу процесін баланың психикалық дамуына қолайлы әсер ету мақсатында ұйымдастыру,

2) оқу материалын кедергісіз қабылдау үшін баланың психикалық дамуын ынталандыру мақсатында бейімделген педагогикалық тәсілдерді ұйымдастыру.

Барлық балалардың білімге бірдей қолжетімділігін қамтамасыз ету мақсатында инклюзивті білім беру жүйесі, осы мәселелер төңірегінде көптеген міндеттерді шешуге, оның ішінде әртүрлі бұзылулары бар не болмаса балалардың тәрбиесіне, мектепте және әлеуметтік бейімделуіне кедергі келтіретін сол немесе өзге жағымсыз қолайсыздықтағы балаларды оқыту мәселелерінде бейімделетін педагогикалық бағдарламаларды ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Десек те, бұл бұзылулардың көлемі шекті жағдайлардан бастап психикалық бұзылулардың ауыр формаларына дейін қоса алғанда, жеткілікті дәрежеде кеңейген, шартты түрде оларды «оқытудағы бейімсіздену триадасы» деп аталатын топқа жатқызуға болады:

- білім алуға төмен мотивация;
- төмен коммуникациялық дағдылар;
- мектеп ережелерін қабылдамаушылық.

Бұл саладағы психологтардың зерттеулері ерекше білім беретін тәсілдерін талап ететін, әдетте «әлеуметтік бейімделуі қиын балалар» деген бір терминмен анықталатын балалардың мынадай санаттарын анықтауға мүмкіндік береді [20]:

1. *Мінез-құлқында анық виктимділігі бар балалар. Бұл топтағы балаларды да бірнеше санаттарға бөлуге болады:*

- соматикалық аурулармен ауыратын не әлсізденген, жиі және ұзақ ауыратын балалар. Мектепте мұндай балалар сабақты жиі босатады, тапсырмаларды қиналып орындайды. Дене шынықтырудан олар босатылады, көбінесе бұл өте әлсіз балалар. Олар қыңыр, енжар болады, өздерін нашар сезінетіндіктеріне тез үйреніп алады және бұл жағдайда олардың көңілін табуға әлектенеді, олардың жағдайын жеңілдетуге тырысады, кейде олар бұл жағдайды жақсы пайдаланады. Бұл белгілі психологиялық проблемалар «жиынтығы» (жоғары

алаңдаушылық, депрессия, қорқыныш, үмітсіздік және көмексіз қалу сезімдері, фрустрация және т.с.с.) бар екенін атап көрсетеді, олар мінез-құлық бұзылуларына (агрессивті және қақтығыстық мінез-құлық, тұйықтық, қарым-қатынасымен манипуляциялау және т.б.) әкеп соғуы мүмкін. Сондай-ақ, созылмалы соматикалық аурулары бар балаларда Мен-тұжырымының бұрмалануын атап көрсетуге болады, олар өздері туралы жұпыны түсініктер мен өзін-өзі дұрыс бағаламауда байқалады. Бұл бастан кешкен күйзелістің не зорлық-зомбылықтың салдары болуы мүмкін.

Бала тұлғасының дамуын қалыптастыруда отбасына үлкен рөл артылатыны баршаға мәлім. Көптеген зерттеулер көрсетіп отырғандай, созылмалы аурумен ауыратын баласы бар отбасы қиын психологиялық деформацияға ұшырайды, отбасының құрылымы, онда қалыптасқан қарым-қатынастар, отбасылық тәрбие стилі өзгереді. Науқас баланың психикалық жайлылығы барлық отбасы мүшелері таңдаған функционалдық немесе функционалдық емес ұстанымды қоса алғанда, осы санамаланған процестердің барлығы қандай бағытта жүріп жатқандығына байланысты. Науқас балалардың отбасыларындағы балалар-ата-ана қарым-қатынастарының ерекшеліктеріне көптеген авторлардың пікірін қорытындылай келе, тәрбиенің мынадай бұрмалану жолдарын атап көрсетуге болады: баланы жоғалтып алу қорқынышы, басым немесе құптайтын гиперпротекция (гиперқамқорлық), тәрбиелік сенімсіздік пен тұрақсыздық, санкциялардың, талаптар мен тыйым салулардың төмендеу үдерісі, балалар қасиетінің проекциясы. Созылмалы соматикалық науқас балалардың аналарында баланың әрекеттерін шектеу және оның әрекетін бақылау жоғары деңгейде болатыны жиі кездеседі. Сондай-ақ, көптеген аналардың тарапынан балаларды дәрі-дәрмекке, режимге тәуелділікпен, бала күнінен бастап құрбыларына қарағанда әлсіз деп тәрбиелеумен, науқастығына иландырып тәрбиелеу жиі кездеседі [21].

Соматикалық ауруларға шалдыққан немесе әлсізденген, жиі және ұзақ ауыратын балалармен жұмыс жүргізудің негізгі ережелері – бұл коррекциялық-профилактикалық жұмыс, ол баланың жеке ерекшеліктерін және отбасылық қарым-қатынастар сипатын ескере отырып, дәлме-дәл әзірленген әрекеттер мен жаттығулар алгоритмін талап етеді, оған мынадай бағыттар кіруі тиіс: педагог-психологпен; әлеуметтік педагогпен жұмыс; ата-аналармен жұмыс; баламен жұмыс.

– гипобелсенді немесе баяу балалар. Олар әрқашан үнемі асығып жүретін және ешқашан үлгермейтін ата-анасының ашуын келтіреді. Баланың баяулығы олардың ерекше ашуын тудырады және олар оны үнемі асықтырады не болмаса шадамай, баланың орнына барлығын өздері орындайды, бұл оның дамуын тежейді, бастаған ісін аяқтауды үйренбейді. Баяулық – жеке тұлғаның қасиеті, ол қозғалыс белсенділігінің төмендеуінде, психикалық әрекетінің баяулығында көрінеді, жүйке процестерінің аз қозғалмалылығына негізделген және дұрыс тәрбиелемеу нәтижесінде туындайды [22]. Американдық психолог Дж. Холт 1956 жылы өзі жүргізген бақылаулардың негізінде баяулықтың тіпті ең аз

дәрежесінің өзі баланың оқуда табысқа жету мүмкіндіктерін төмендетеді деген қорытындыға келген. Сондықтан, мектепте ол үлгермейді, мұғалім өзімен-өзін қалдырып, оны жиі ұмытып кетеді, бұл оқуда баланың үнемі үлгермеуіне, мектепке барғысы келмеуіне және оған қарсылық білдіруіне әкеп соғады. Енжар, аз қозғалатын, сылбыр балалар – әдетте, олар өздерінің ширақ құрбыларының көлеңкесінде қала береді. Олар балалар ұжымында аз байқалады, сондықтан педагогтардың назарына түсе бермейді, сондықтан да, бір қарағанда, олардың оқудағы проблемалары тіпті байқалмайды. Кейіннен, баяу балалардың көпшілігі белгілі психологиялық қорғаныс табады: олар мүлдем тырысудан қалады және «тыныш орташа оқушы» жағдайына бойы үйренеді, не болмаса «екі алғыш» баланың агрессивті-наразылық мінез-құлқын қабылдайды («ал мен мүлдем оқымаймын»), не болмаса мектепке келуден қалады, сабақты босатады және оқу күнін өзіне өте ыңғайлы шаруамен өткізеді, мысалы компьютерлік клубтарда. Сондықтан, гиподинамикалық синдромы бар балалар (баяу балалар) да психологиялық коррекцияны және ерекше көзқарасты қажет етеді, оқу-танымдық процесті ұйымдастыру кезінде өздеріне назар бөлуді талап етеді. Сабақта оны асықтыруға және одан жұмысқа тез араласуды талап етуге болмайды, өйткені олардың жаңа тапсырмаларды орындау белсенділігі біртіндеп артады.

1. Тапсырмаларды орындау кезінде мұндай оқушыны алаңдатуға, оның назарын басқа нәрсеге аударуға болмайды.

2. Жігерсіз баланы жаңа, енді ғана өткен материалға жауап беруге мәжбүрlemeу керек.

3. Жігерсізден күтпеген сұраққа тез арада ауызша жауап алу керек болатын жағдай тудырмау керек; оған ойлануға және дайындалуға уақыт берген жөн.

4. Сабақтың басында сұрамаған дұрыс, өйткені жігерсіз оқушылар алдыңғы жағдайлардан (мысалы, үзіліс кезінде айналысқан шаруасынан) тез ауыса алмайды.

5. Неліктен екені белгісіз, егер жазудан қиындықтар болса, көбірек жазу керек, егер оқуда – көбірек оқу керек, егер бала баяу болса, барлығын «жылдамдыққа» жасау керек деп есептеледі. Бұл үлкен қателік, өйткені қанағаттанушылық бермейтін жүктемелер қиынға түседі, істеген жұмыс қуаныш әкелмейді. Сондықтан баланың шамасы жетпейтін жұмыспен оны шаршатпай, ол жақсы орындай алатын жұмыспен кезектестіріңіз.

6. Сирек жағдайларда баяу балалар үйде не істеу керектігін біледі. Үй тапсырмалары, әдетте сабақтың соңында беріледі, сыныпта у-шу болады, ал баяу бала тек шаршап қана қойған жоқ, мұғалімді де естімейді, бірақ басқалары аяқтап болған тапсырманы ол жалғастырып орындай беруі мүмкін. Сондықтан ол үйге ешқандай тапсырма берілген жоқ деп шынайы айтуы мүмкін. Не істеу керек? Ата-аналар баласының үй тапсырмасын неліктен жазып үлгермегенін міндетті түрде айтып (бұл өте маңызды!), өз баласының мектептегі досынан үй тапсырмасын сұрап біледі. Тіпті болмаса, бала өзін қорлады деп ойламас үшін,

оған көрсетпей, мұғаліммен тапсырманы қағазға жазып, сізге беріп жіберуін сұрап, келісуге болады.

7. Баяу балалармен жұмыс кезінде ата-аналар үшін нақты ұсынымдар қажет [22].

– *депрессиялық балалар*. Депрессия – елеулі эмоционалдық бұзылу, оған балалар мен жасөспірімдерді қоса алғанда, барлық жастағы адамдар шалдығуы мүмкін. Ол жабыраңқы және күйгелектік көңіл-күйдің тұрақты жай-күйімен және қызығушылық пен өмірге қанағаттанушылықты жоғалтумен сипатталады. Бұл сезімдер тәбет пен ұйқыға, белсенділік деңгейіне және зейінге, сондай-ақ өзінің хал-жағдайына әсер ететін, бірқатар қосымша симптомдармен ілеседі. Депрессия адамның барлық ағзасына, оның сезім мүшелеріне, ойы мен әрекеттеріне, сондай-ақ оның әлеуметтік бейімделуіне әсер етеді. Депрессия – бұл халықаралық проблема және кез келген ұлттың әлеуметтік дамуына елеулі қауіпті білдіреді. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы Еуропалық өңірлік бюросының есептеулері бойынша депрессияға шалдыққан Қазақстан тұрғындарының саны 4,4% құрайды. Бұл шамамен 800 000 адам [20]. Бірнеше жыл бұрын көптеген балалар психиатрлары балалар мен жасөспірімдер жасында депрессия болу мүмкін еместігін алға тартты, олар депрессия өсіп келе жатқан немесе ересек тұлғаға тән, ал қысым мен қайғыру белгілерін балалық шақтағы депрессия симптомдары деп мойындамады. Депрессияны заманауи зерттеулер депрессияның психотикалық және эндогендік формалары ересектерден гөрі балаларда жиі кездесетіні туралы куәландырады [20]. Мектеп оқушылары мен жасөспірімдерде депрессияның жеңіл және ауыр формалары байқалуы мүмкіндігін анықтады [23]. Сондай-ақ, жас кездегі депрессия мен суицидтік бейімділік арасындағы байланысты анықтады.

Бүгінгі күні, зерттеулер санының көптігіне қарамастан, балалар мен жасөспірімдердегі депрессивті бұзылулар проблемасы: вегетативті бұзылулар, сабаққа үлгермеушілік, қорқыныш пен үрей, беймазалық, дөрекілік және басқа да темекі шегу, алкоголь мен есірткіні теріс пайдалану, қылмыстық және әлеуметтік тәртіпті жалпы бұзушылық сияқты әрекеттер, тұлғалық ауытқушылықтары бар балалар санының артуына байланысты әлі де қалып отыр және жанданып келеді.

Балада депрессияның пайда болу себептері қандай болуы мүмкін?

Олар әртүрлі болуы мүмкін:

- отбасындағы ұдайы қақтығыстар; толық емес отбасылар; спирттік ішімдіктерді теріс пайдаланатын (есірткі тұтынатын) отбасылар; ата-аналар асыра қамқорлық танытатын отбасылар; тәрбиеден бас тарту және қамқорлықты үшінші адамдарға (аталары, әжелері, басқа туыстары, балалар үйі және т.с.с.) беру;

- мектептегі, бала бақшадағы немесе колледждегі буллинг;

- жасөспірімдік кезеңдегі гормоналдық өзгерістер: сырт келбетіндегі өзгерістер, оған ілеспелі, ағзаның жұмыс істеуіндегі өзгерістер, басқа да

факторлардың ықпалымен депрессиялық бұзылулардың пайда болуына түрткі болуы мүмкін (дисморфофобия);

- құрсақ ішіндегі патология;

- депрессияға генетикалық бейімділік (эндогенді депрессия): адамдардың, оның ішінде жасөспірімдердің бір бөлігі депрессияның дамуын тез қабылдайды, ол бейімділік тұқым қуалаушылықта жатыр.

Депрессиялық баланы қалай анықтауға болады? Олардың жай-күйі өз күшіне сенбеушілікте, жігерсіздікте, эмоционалдық көңілсіздікте, кез келген жаңа әрекет алдында үрейленуде байқалады. Бала өзінің керек еместігі, оған жақын адамдардың тарапынан қабыл алынбауы туралы айта алады. Ол әрқашан қорғансыз, үнемі ренішті және қорланған. Сабақта әрқашан зорға отырады, бет әлпеті қайғылы, көзқарасы мазасыз немесе солғын. Ішкі органдары тарапынан айқын проблемалар байқалмаса да, бір нәрсе мазалайды, (басы, іші, тамағы және т.б.) ауырады деп әртүрлі шағымдануы мүмкін. Тәбеті нашар, зейіні бұзылған, энурез болуы да мүмкін. Әрқашан депрессиялық балаларға оқудағы қиындықтар тән, өйткені зейін қоюмен, жаңа материалды меңгерумен байланысты, бір нәрсені жаттау, тез орындау кезінде шаршағандығы байқалып, нәтижелілік төмендейді. Сырт келбеті салақ.

Егер педагог балада депрессиялық жай-күйдің дамуын байқаса, онда тез арада мектеп психологына жүгіну керек.

2. *Эмоционалдық-ерік саласында бұзылулары бар балалар* (негізінен жасөспірімдер). Олар – отбасындағы тәрбиенің елеулі қателіктерімен, олқылықтарымен және кемшіліктерімен байланысты нәтиже. Әрбір осындай бала үшін оның мінез-құлқындағы, өзара қарым-қатынасындағы және әрекетіндегі көріністер формаларының көптүрлілігін табатын өзіндік ерекшелік тән:

– *аса белсенді балалар, сондай-ақ зейін тапшылығы синдромы бар балалар*. Бұл балалар баланың ерекшелігіндегі басқа шекті білдіреді. Аса белсенділік пен зейін тапшылығының сыртқы көріністеріне мыналар жатады:

– жоғары қозғалыс белсенділігі, бітпейтін тынышсыздық;

– қызбалылық, қозғалыстың екпінділігі;

– ұдайы мылжындық (тіпті оны естімесе де, бала өзімен-өзі сөйлесе береді («мұрын астынан қыңқылдау»)), өте көп сұрақтар қояды;

– агрессиялық, бала ересектер мен балаларға жиі ашуланады;

– оқушы үнемі қақтығыстық жағдайлар тудырады;

– эмпатияның болмауы (басқа адамның сезімдері мен уайымын түсіну қабілеті); шамалы (қатты қуанудан бастап түңілуге дейін) оқиғалардан туындайтын, көңіл-күйіндегі жиі өзгерістер;

– жоғары қызбалылық; бірлескен ұжымдық ойындардан, бірлескен әрекеттерден бас тарту;

– өзін-өзі төмендете бағалау, пессимистік көңіл-күй; бала үнемі алаңдайды, назар бөліп, зейін қоя алмайды.

Егер себептері туралы айтар болсақ, бәрінен жиі генетикалық тұқым қуалаушылық пен туу кезіндегі жарақаттар аталады. Бұған жүктілік кезіндегі әйелдердің күйзелістері мен инфекциялық аурулары, алкогольді көп пайдалануы, жүктілікті тоқтату әрекеттері немесе түсік тастау қаупі, іш жарақаттары, ұзақ босануы, балалардың уақытына жетпей тууы, сондай-ақ туған кездегі дене салмағының аз болуы жатады. Осы салада батыс статистикалық зерттеулері санының көп болуына қарамастан, гипербелсенділіктің қалыптасуы сол немесе өзге факторларға тікелей байланысты болатындығы әлі анықталған жоқ. Ғалымдар бұлардан бөлек тағы бір қызық заңдылықты бөліп көрсетеді – осы синдромға шалдыққан барлық балалардың арасында ер балалардың саны басым болып келеді (әдетте 80% астам), зерттеушілер мұны ұлдардың белсенді өмір салтына «генетикалық» бейімділігімен түсіндіреді. Осы бұзылулардың қалыптасуы мен одан әрі дамуында әлеуметтік-психологиялық факторлар: отбасындағы кикілжің мен қақтығыстар, жанжалмен және баланың көзінше ара-қатынастарын анықтаумен ұласатын, ата-аналарының ажырасуы, тәрбиедегі қаталдық көріністері де маңызды рөл ойнайды. Мектепте мұндай балаларға көбінесе ерке немесе тәрбиесіз бала ретінде қарайтындықтан, білім беру процесін ұйымдастыру кезінде педагог репрессивті әдістермен немесе қаталдықпен оны тәртіпке шақыруға тырыспай, барлық жоғарыда санамаланған факторларды ескеруі тиіс, өйткені баланың бойындағы мықты жағымсыз эмоциялар (жазалау реакциясы, мұғалімдердің наразылығы, жаман бағалар) оның жалпы мектепті жек көруін және қандай сылтау болса да мектепке барудан қашуын тудыруы мүмкін. Мектепте қақтығыстық жағдайлар туындаған кезде балаларда дене қызуы көтеріліп, олардың жүрек айнуы орын алған оқиғалар белгілі, ал бұл жағдай шешілген кезде, суық тию немесе тамақпен улану симптомдары тез арада жойылады. Бұл балалардың сырқаты көбінесе соматикалық сипатқа ие, тіпті асқазан бұзылуы немесе суық тию болса да, олар ең алдымен, жоғары жүйке қозуымен байланысты. Өйткені олардың сырқаты физикалық және психикалық проблемалардың үйлесуі болып табылатындықтан, онда емдеу кезінде де осы екі факторды да ескеру қажет. Сыныбында гипербелсенділік және зейін тапшылығы синдромы бар бала оқитын мұғалімге алғашқы күннен бастап оның ата-аналарымен сенімді қарым-қатынастар орнату және олармен үнемі байланыста болу керек. Олардың осындай үйлесімді ынтымақтастығынан баланың осы синдромды қаншалықты тез жеңетіні байланысты болады. Ешқандай жағдайда баланың нашар тәрбиесі үшін ата-аналарды кінәламау керек. Олар онсыз да баланың тым оजारлығы, басқаруға көнбейтін мінез-құлқы үшін ыңғайсызданады. Кейде сынып жетекшісі ата-анаға олардың баласының ерекшеліктерін, олардың баласының мінез-құлқы – еркелік пен қыңырлық емес, бірқатар себептерден туындайтын күрделі құбылыс екенін түсіндіруге тура келеді. Мектепте де, үйде де гипербелсенді бала үшін оқу әрекетін, оның күн тәртібін, қалай ұйымдастыру керектігін олар бірге ойластырып, қатаң келісуге және оны қатаң ұстануға тиіс.

Бұл балалар өз құрбыларына қарағанда қызбалау екенін есте сақтау маңызды, өйткені ол балалардың қарым-қатынас жасауда этикет нормаларын сақтауына кедергі келтіреді. Сондай-ақ бұл балалар мұғалімнің назары мен құрбыларының оқудағы жетістіктеріне қызғанышпен қарайтынын да ескере кеткен жөн. Көп жағдайда мұны өзін-өзі төмендете бағалаумен, сондай-ақ шекті эмоционалдық тұрақсыздықпен түсіндіруге болады. Олар кез келген құралдармен мұғалімнің және балалардың назарын өздеріне аударуға тырысады. Гипербелсенді баламен қарым-қатынас кезінде асықпай, дауыс көтермей, ақырын сөйлеуге тырысу керек. Бұл балалар мұғалімнің дауысындағы ашу, ыза екпінін байқап қалады, кейде олардың реакциясы өте агрессиялы болады. Сабақ кезінде мұғалім сергіту сәті туралы ұмытпау керек, ол балаларға сабақ барысында жинақталған шаршағандықты бюасуға көмектеседі. АҚШ-та бір эксперимент жүргізілген екен, оның барысында сабақ кезінде гипербелсенді балаларға қолдарына резеңке доп ұстауға рұқсат берілген. Қолымен оны аша және қыса отырып, олар алаңдаушылық пен қозғалыс екпінділігін аз көрсеткен. Мұндай балалар үшін компьютерлік оқыту бағдарламалары таптырмайтын оқу құралдары болып табылады, олар балаларға оқу материалын оған ыңғайлы қарқында өтуге мүмкіндік береді. Материалды олар көрнекілік формасында жақсы меңгереді, сондықтан сабақта картиналарды, модельдерді пайдалану өте қажет. Сондай-ақ мұндай балаларды оқытқан кезде тапсырмалар жазылған әртүрлі дәптерлерді пайдаланған дұрыс. Бала ылғи да тақтада жазылғанды соңына дейін дәптеріне жазып алмайтыны, сабақтың қарқынына үлгермейтіні мұғалімнің ашуын тудырмау керек. Сабаққа дайындалған кезде кейбір балалардың осы ерекшеліктерін ескере отырып, мұғалім тақтада қолданбақшы болған мәтіндерді, сызбаларды жазып дайындағаны дұрыс, бұл баланың мәтінді көшіріп жазу қажеттілігінен босатады [24].

– *агрессиялық балалар*. Агрессия – жанға батыру, жою немесе үстемдік орнату ниетінен туындайтын мінез-құлық. Ұдайы немесе өте жиі (аптасына 1-2 реттен кем емес) ашуланатын, балалармен және ересектермен ұрысатын, оларды мазақтайтын немесе қорлайтын, олардың заттарын лақтыратын және (немесе) бүлдіретін, басқа адамдарды әдейі ызаландыратын, дауласатын, өзінің мінез-құлқын бақылай алмайтын, төбелесетін, тіпті бұл белгілер ұзақ уақыт бойы (кемінде 6 ай) байқалатын бала агрессиялық деп есептеледі.

Агрессиялық мінез-құлық симптомдары:

1) Эмоционалдық-бағалау:

- басқа адамдардың сезімі мен уайымдарын түсінбейді;
- өзінің сезімдері мен уайымдарын да түсіне алмайды, оларды атап беруге қиналады;
- өте күдікшіл, басқа адамнан, құрбыласынан немесе ересек адамнан үнемі физикалық және моральдық жамандық, соққы, қорлау;
- дұшпандар әлемінде өздерін керексіз, жалғыз сезінеді; менменшіл;

– өзін-өзі шектеп бағалайды (не «мен бәрінен жақсымын», не «мен бәрінен жаманмын»), өзінің мінез-құлқын тиісінше бағаламайды;

– барлық қателіктері мен келеңсіздіктеріне айналадағылар кінәлі, ал өзінің агрессиялық әрекеттерін дұрыс, мәжбүрлі немесе қорғаныс үшін деп есептейді.

2) Мінез-құлықтық:

– өзін-өзі бақылай алмайды;

– физикалық (төбелесек) және вербальды агрессия (қауіптер, дөрекілік, балағаттау) көрсетеді;

– қатты ашуланатынын көрсетеді (айқайлайды, шыңғырады, аяқтарымен жер тебінеді, еденде домалайды, заттарды лақтырады және сындырады);

– ызақор, ашуқор, қаһарлы, қисық, күншіл, өкпешіл, ашушаң, күдікшіл, кекшіл;

– сол немесе өзге авторитетке (мұғалім, жетекші-оқушы) қарсы бағытталған, «оппозициялық» мінез-құлық мәнерімен ерекшеленеді;

– қақтығыстық жағдайларды әдейі жасайды, жанжалға түрткі болады

3) Физикалық:

– бас ауруынан, бұлшық еттің қарысуынан зардап шегеді;

– түнерген, жабыраңқы көңіл-күймен ерекшеленеді.

Көбінесе баланың агрессиялық мінез-құлқының негізгі себептері ата-анасының агрессиясы, олардың баланы жақсы көрмейтіндігін көрсетуі, ата-аналардың баланы қорлауы болып табылады, осының салдарынан қоршаған ортадан қауіптілік пен қастандық сезімі қалыптасады; ұзақ және жиі өкпелеу, оларға да ата-аналар немесе қандай да мән-жайлар себеп болады; бас ми қабатының органикалық зақымдануы.

Агрессиялық мінез-құлық вербальды да, физикалық та болуы мүмкін. Ол адамдарға немесе жануарларға немесе заттарға бағытталуы мүмкін және ашуға немесе қастандыққа көрсетілетін кәдімгі реакцияны білдіреді. Агрессия жай ғана жатталған немесе еліктегіш мінез-құлқы да болуы мүмкін. Ата-аналарының тарапынан физикалық ықпал ету шараларына тап болған балалар мүлдем жазаланбаған балалармен салыстырғанда өте агрессиялы болып келеді. Жаза қаншалықты қатал болса, балалардың құрбыластарына, одан әрі ата-аналары мен басқа да адамдарға қатысты агрессиялық мінез-құлқы өрши түседі. Агрессиялық балалармен жұмыс істеудің өз ерекшеліктері бар. Бастапқы кезеңдерде топтық форма қажет емес, Басынан бастап, баламен бірге, отбасымен де қатар жұмыс істеу керек. Ол белгілі диагностикалық жұмыстардан кейін, отбасылық қарым-қатынастарды және олардың үйлесімсіздік дәрежесін диагностикалағаннан кейін жоспарлануы тиіс, одан кейін жеке және топтық психокоррекциялық жұмыс жалғасу керек. Бірақ баламен жеке жұмыс жүргізуге ерекше назар бөлген жөн. «Өзін дұрыс ұстау» қажеттігі туралы ортақ әңгімелер мүлдем тиімсіз болады. Коррекциялық жұмыста жасөспірімнің мінезі мен қабілеттерінің ерекшеліктері негізінде оның

қызығушылықтарының аясын қалыптастыруға ерекше орын беру керек. Тұлғаны жақсы жағынан қалыптастыруға тарту әрекеттері: кітап оқу, өз бетінше білім алу, музыкамен, спортпен шұғылдану есебінен жасөспірімнің бос уақыты – «бос сенделіс және әрекетсіздік» кезеңін барынша қысқартуға тырысу керек. «Түк істемей бос жүру» – бос уақыты кезеңіндегі нәтижесіз әрекет кезінде – жасөспірім бейәлеуметтік ортаға жылдам қайтуы және делинквенттігінің қайталануы мүмкін [25].

Баланың дамуы әрекетте жүзеге асырылатынын, ал жасөспірім өзін, өзінің ұстанымын ересектер арасында ересек сияқты тұжырымдауға тырысатынын ескере отырып, жасөспірімнің осындай әрекетке қосылуын қамтамасыз ету қажет, ол ересектердің қызығушылықтары саласында жатыр, бірақ жасөспірімге өзін ересектер деңгейінде тұжырымдауға мүмкіндік жасайды [16].

– *девиантты мінез-құлықты балалар*. Ауытқушылық, девиантты мінез-құлық – қоғамда қабылданған құқықтық немесе адамгершілік нормаларына қарама-қайшы теріс қылықтар жүйесі немесе жекелеген теріс қылықтар.

Ауытқушылық мінез-құлықтың табиғаты күрделі болады және әртүрлі өзара әрекет ететін факторларға байланысты. Олардың арасында маңыздылары:

1) Биологиялық факторлар – бұл бала ағзасының қолайсыз физиологиялық немесе анатомиялық ерекшеліктері (ақыл-ой дамуы бұзылған, есту және көру дефектілері, жүйке жүйесі зақымданған, дене дефектілері, сөйлеу тіліндегі дефектілер және т.б.);

2) Психологиялық факторлар – бұл мінездің психопатологиялары немесе акцентуациясы. Бұл ауытқушылықтар жүйке-психикалық аурулар, психопатия, жүйке бұзылуы, жүйке жүйесінің қозуын арттыратын және жасөспірімнің барабар емес реакциясын тудыратын шекті жағдайлар кезінде байқалады.

3) Әлеуметтік–психологиялық факторлар отбасылық, мектеп және қоғамдық тәрбие дефектілерінде байқалады, олардың негізінде – әлеуметтендіру процесінің бұзылуына әкеп соғатын, балалардың жас-жыныстық және жеке ерекшеліктерін елемей.

Баланың психоәлеуметтік дамуындағы ауытқушылықтардың маңызды себептері қолайсыз отбасылар, отбасылық қарым-қатынастардың белгілі стильдері болуы мүмкін, олар оқушының ауытқушылық мінез-құлқын қалыптастыруға әкеп соғады, атап айтқанда:

– тәрбиелік және отбасыишілік қарым-қатынастардың үйлесімсіз стилі, бұл жерде балаға бірыңғай тәсіл, жалпы талаптар қойылмағаны байқалады; ажырасу, балалар мен ата-аналардың ұзақ уақыт бөлек тұруы жағдайында, көбінесе толық емес отбасыларында үстем, тәрбиелік ықпалдың қақтығыстық стилі;

– дұрыс ұйымдастырылмаған отбасындағы қарым-қатынастардың бейәлеуметтік стилі. Ол үшін алкогольді, есірткіні жүйелі пайдалану, ешқандай себепсіз қаталдық пен зорлық-зомбылық көрсету тән болады.

Баланың психоәлеуметтік дамуына отбасы мен оның ықпалын талдау көптеген балалар топтарында оларды ерте әлеуметтендіру жағдайлары бұзылғанын көрсетеді. Осыған байланысты, баланың проблемаларын бөліп қарауға және отбасын, тәрбие стилін және ата-аналар мен балалардың өзара қарым-қатынастарын зерделемей, онымен жұмыс істеуге болмайды.

Девиантты мінез-құлық симптоматикасы.

Бала өзінің пайымдауында біршама қарама-қайшы болуы мүмкін, ол сабақ үлгерімін күрт төмендетуі мүмкін, арынды болады, оның көңіл-күйі өзгеріп тұрады, кейбірде негізсіз үрей пайда болады, тез қозады, ашуланады және осындай жай-күйде өзінен батылырақ құрбылас-балаларға тез бағынады. Кейде өзін тым жүгенсіз, ата-аналарына, мұғалімдеріне қатысты дөрекі ұстайды. Өзге жағдайларда, керісінше, тұйықталып, құрбы-достарымен қарым-қатынасқа түсуге қорқады. Сондай-ақ қақтығыстық жағдайларда жоғары ренжігіштігі, тәбетінің болмауы, нашар ұйқы мен жүйке жұқаруы байқалады. Жасөспірім кезінде теріс ықпалға бейім келеді, бұзақылық жасайды, ішімдік ішіп, темекі шегеді, ұрлық жасайды.

Девиантты, яғни нормадан ауытқушылық мінез-құлқы бар балаларды оқыту, дамыту және тәрбиелеу мәселесі қазіргі заманғы педагогика мен психологиядағы өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Көп жағдайларда педагогтар жасөспірімдердің ересектерге тән даму міндеттерін шеше отырып, барабар емес мінез-құлқы стратегиясын пайдаланатындығымен кездеседі, бұл оқушының мектепте және әлеуметтік теріс бейімделуіне әкеп соғады және түзетуді талап етеді. Девиантты мінез-құлқы бар оқушылармен жүргізілетін жұмыс едәуір тиімді болу үшін білім беру мекемелері әр оқушыны сүйемелдеудің жеке бағдарламаларын әзірлеу керек. Бұл ретте, мұндай жұмысты мамандардың кешенді тобы: сынып жетекшілері, пән мұғалімдері, әлеуметтік педагог, педагог-психолог, мектеп дәрігері, мектеп әкімшілігі және, сөзсіз, білім алушының ата-анасы мен заңды өкілдері жүзеге асыруы тиіс. Мұндай балалардың қарым-қатынас жасау мәнері мен мінез-құлқы қызбалылыққа, еліктеушілікке, иланушылыққа, өзін көрсете білу ниетіне байланысты. Көбінесе мұндай мінез-құлқтың нәтижесі құқық бұзушылықтар мен қылмыстылық болып табылады.

Эмоционалдық-ерік саласында бұзылулары бар балалармен жұмыс істеудің негізгі қағидалары:

1) Кабинетті бейнекамералармен жарақтау (мектеп әкімшілігі деңгейінде). Практика көрсетіп отырғандай, балалар оларға бақылау жүргізіліп жатқанын сезінген кезде олардың мінез-құлқы қалыпты болады. Мұндай жүйе білім алушылардың жүріс-тұрысын тәртіпке келтіруге көмектесіп қана қоймай, бейнежазбаны көріп шыққаннан кейін мұғалімнің сабаққа талдау жасауына мүмкіндік береді.

2) Жұмыс қабілеттілігін арттыру үшін сабақ барысында баға қою. Сабақ үстінде баға қою жүйесі білім алушыларды белсенділікке тартады. Бұл

балалардың назарын сабақ бойы оқу материалына аударуға, олардың жұмыс қабеліттерін арттыруға мүмкіндік береді.

3) Девиантты мінез-құлқы бар жасөспірімге жеке тапсырма беру. Сабақта жұмыстың осындай түрін қолдану девиантты мінез-құлқы бар баланы сабаққа жұмылдыруға мүмкіндік береді. Мысалы, презентацияны көрсетуде, дидактикалық материалды таратуда, ұялы телефонның көмегімен қажетті ақпарат табуда көмек сұрау.

4) Сабақ өткізу орнын ауыстыру. Бұл акт залы, таза ауадағы, мұражайдағы сабақ болуы мүмкін. Егер мұндай мүмкіндік болмаса, дәрісхананың ішкі жағдайын – жиһаздың, декорацияның және т.б. орналасуын өзгертуге болады. Осындай өзгерістер материалды есте жақсы сақтауға ықпал етеді, білім алушылардың зейінін жандандырады.

5) Жеке оқу маршрутын алдын алы жоспарлау. Девиантты мінез-құлқы бар жасөспірімдермен сабақ ұйымдастыру алдын ала жоспарлануы тиіс. Мұғалімнің әдістемелік жинақ сандықшасы оқушылардың үлгерім деңгейін, ерекшеліктерін ескере отырып, көптеген әртүрлі тапсырмаларға толы болу керек. Бұл жеке карточкалар, тапсырмалар, сөзжұмбақтар, синквейндер және т.б. болуы мүмкін, олармен оқушылар сабақ бойы өз бетінше жұмыс істей алады. Жеке тапсырмамен жұмыс істеу девиантты мінез-құлқы бар жасөспірімді сыныптың жалпы әрекетінен алаңдатады. Егер тапсырма оның деңгейіне сәйкес келсе, оған нақты жеке тапсырманы орындауға барлық зейінін салу жеңілірек болады. Девиантты мінез-құлқыны коррекциялау жасөспірімнің бірегейлігін және қайталанбастығын қаншалықты ескерсе, соншалықты тиімді болары сөзсіз. Бұл олармен жұмыс істеу әдістері мен тәсілдерін таңдауда айқындаушы рөлге ие болады. Жасөспірім сабақта девиантты мінез-құлқыны көрсеткен сәттегі педагогтың іс-әрекеттері: сабақты ұйымдастыру жолын тез өзгерту; әрекет түрін ауыстыру мұғалімге «сабақтың тақырыбы төңірегінде қалуға» көмектеседі. Мысалы, рөлдік ойын, пікірталас, дебат ұйымдастырып, жасөспірімді қызу әрекетке қосуға болады.

3. Өзіндік ерекшеліктері бар, дамытуда, тәрбиелеу мен оқытуда жеке арнайы тәсілді талап ететін балалар:

Мұндай балаларға мыналар жатады:

– *солақайлар*, олар ересектердің түсінбеушілігінен, олардың табиғатты «өзгерту» – солақайды басқа оңқайлар сияқты болуға мәжбүрлеу ниетінен өте жиі зардап шегеді. Өзінің ерекшелігіне байланысты солақай бала үнемі отбасымен келіспеушілікте болады. Мұндай балалар не агрессиялық және төбелесқой болады – бұл олар үшін басымдық болып табылады, не депрессивті және ашуланшақ болады. Балалардың солақай болуының себептері алуан түрлі. Көбінесе бұл:

- генетикалық бейімділік;
- сол жақ жартышарының зақымдануы;
- мәжбүрлі немесе біле тұра солақай болуы.

Сонымен, ең жиі кездесетін себеп — бұл әрине тұқым қуалаушылық. Бүгінгі күні солақайлықтың берілу принциптері белгісіз, бірақ отбасында ата-аналардың біреуі солақай болса, онда солақай балалар жиі туатынын тура айтуға болады. Көп жағдайларда генетикалық солақайлардың дамуында қандай да бұзушылықтар болмайды, олар да барлық басқа балалар сияқты дамиды, олардан тек осы ерекшеліктерімен ғана өзгешеленеді.

Компенсаторлық деп аталатын солақайлық түрі мидың – көбінесе сол жақ жартышардың зақымдануына тікелей қатысты. Оң қолдың жұмысына дәл осы сол жақ жартышар жауап береді, осы сала зақымданған кезде оған тән функцияларды оң жақ жартышар өзі атқарады.

Нәтижесінде балалар ең алдымен тұрмыстағы әрекеттерді орындау процесінде, содан кейін оқыту процесінде (сурет салу, жазу) солақай болады. Мұндай балалардың сөйлеу тілінің дамуы мен моторикасында ауытқушылықтарды байқауға болады. Бірақ бұл жағдайда солақайлық олардың себебі немесе салдары болып табылмайды, бұл ауытқушылықтар – мидың белгілі бөліктерінің жұмысындағы шалыс кету нәтижесі.

Солақайлықтың үшінші түрі туғаннан оңқай балаларда кездесуі – жарақаттан болған немесе достарынан немесе жақындарынан үйренуге тырысу салдарынан туындаған солақайлық.

«Солақай» балалармен жұмыс істеген кезде олардан тоқтамай жазуды талап етуге болмайды және материалды ұсыну кезіндегі бас миы қызметінің ерекшеліктерін есте сақтай отырып, материалды біртіндеп беруді пайдалану қажет, яғни солақайды оқыту үшін барлық әрекеттер жүйесін жүйелі операцияларға бөліп орындау тиіс. Сондай-ақ, ұлының/қызының ерекшеліктерінің себептері мен салдарын түсіндіре отырып, орын алған объективті қиындықтарды қалай жеңуге болатыны және баланың психикалық және физикалық денсаулығын сақтау жөнінде кеңес беріп, солақай баланың ата-анасымен де жұмыс істеу керек.

4. Ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балалар.

Соңғы жылдары тұлғаның ата-ана тәрбиесінсіз даму проблемасы белең алуда. А.Х. Пашина мен Е.П. Рязанованың зерттеулерінің нәтижелеріне сәйкес [26] жетім балалар үшін эмоционалдық саланың сапалы бейнесі мүлдем біркелкі болуы тән. Олар «отбасындағы» балаларға қарағанда, оңай байқалатын эмоцияларды көп көрсетпейді, эмоцияларды нашар біледі. Сондай-ақ олар үшін жоғары тұлғалық алаңдаушылық пен төмен эмпатия деңгейі, жоғары сезімталдық, қыңырлық, дұшпандық, шыдамсыздық, жиі байқалатын жүйкелік үдерістер, қарым-қатынастағы қиындықтар, психикалық күйзеліс белгілері тән. Агрессиялылық жетім бала тұлғасының негізгі сипаттамаларының бірі болып табылады. Басқа адамдарға қатысты теріс, агрессиялылық ұстаным жылылық пен қарым-қатынас жасаудағы қабылдау тапшылығының салдары болып табылады және симблингтерге де, яғни ағалар мен әпке-сіңлілерге де таралуы мүмкін. Балаларда өзінің ағалары мен әпке-сіңлілеріне туысқандық жақындық мүлдем болмайды және қарым-қатынас жасау процесінде бір-бірімен

конструктивті, эмоционалдық барабар қатынас орнатуға қабілетсіз болады. Агрессиялылық мынадай әрекеттерден байқалады, айналадағы адамдардың, оның ішінде отбасы мүшелерінің кез келген іс-әрекетін жетім жасөспірім қақтығыстық жағдай үшін себеп ретінде қабылдайды. Егер отбасында тәрбиеленіп жатқан жасөспірімдер үшін өзінің мінез-құлқын – нормативті мінез-құлыққа теріс қарамай-қайшы қою, ал өзінің ұнататын әрекеттерін – ересектердің талаптарына қарсы қою сияқты өзіндік мінез-құлық жақтары едәуір маңызды болса, жетім балалар үшін жағдайға ептілікпен икемдену сияқты өзіндік білігінің маңыздылығы зор. Осылайша, жетім балалармен жұмыс істеген кезде эмоционалдық сала, сана-сезім, «Мен» бейнесі, зияткерлік ортасы, еріктілік сияқты тұлғаның негізгі позициялары ерекше болатынын ескеру қажет. Жетім балалардың өзіндік мінез-құлықтары жинақсыздықпен, өз іс-әрекеттерінің ұйымдаспағандығымен сипатталады [26].

Бұл ерекшеліктер, ең алдымен, олардың ерекше мәртебесіне байланысты. Бұл ретте, олардың ішіндегі маңыздыларының бірі психикалық депривация, баланы сөзсіз қабылдайтын және жақсы көретін жақын ересек адамның болмауы, социум тарапынан осындай балаларға немқұрайлы қарау болып табылады. Отбасындағы өмірден тәжірибесі жоқ жасөспірімдер отбасындағы өмірде тәжірибесі бар құрбылыстарына қарағанда, білуге құмарлығы мен әлеуметтік саймасайлығының төмен дәрежесін көрсетеді. Тотальды отбасылық депривациясы бар жасөспірімдердің жұғымдылығы да осы көрсеткіш ішінара байқалатын жасөспірімдер тобы мен отбасындағы жасөспірімдер тобына қарағанда төмен болады. Бірінші топтағы қақтығыстық көрсеткіші де жоғары, тұл оның социумға бейімделу қиындықтары туралы куәландырады. Осының барлығы агрессиялық, бірақ өте нәзік, өз-өзіне сенімсіз, сыртқы әлеммен өзара әрекеттесетін емес, одан қорғанатын тұлғаның қалыптастуына әкеп соғады. Сонымен қатар, зерттеулер көрсеткендей, әр жасөспірім ересек адамға жақындықты қатты сезінеді, өзінің керек екенін, көз алдына елестеткен немесе жартылай шынайы жақын адамы үшін бірегей екенін білгісі келеді. Алынған нәтижелер жақсы отбасылық өмірге деген түйсіксіз ниетті көрсетеді, бірақ оны шынайы өмірде іске асыру мүмкін еместігін сезінеді. Осыдан барып көптеген жасөспірімдер олардың айналасындағы ересектерге (педагогтар, тәрбиешілер, психологтар) көз алдына елестеткен ата-аналарындай қарайды, оларды сол немесе өзге отбасылық рөлге сәйкес атайды («ана», «әке», «ата»). Дегенмен отбасы туралы (отбасылық рөлдер, тәрбиелеу функциялары, әдістері мен тәсілдері және т.б.) білімдерінің тапшылығы байқалады, бұл жоғарыда санамаланған сипаттамалардың әрқайсысы бойынша барабар емес күтілетін жағдайлардан байқалады.

Осылайша, оқыту барысында жетім балалармен және ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балалармен жұмыс істеу бойынша педагогтар үшін бірқатар ұсынымдарды айқындауға болады:

1) Ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларды оқыту мотивациясын арттыруды тұлғалық бағдар беру тәсілі арқылы жүргізген тиімді;

- 2) Көтермелеу және мақұлдау әдістерін пайдалану;
- 3) Сараланған сабақтарды енгізу, зияткерлік даму деңгейіне сәйкес келетін тапсырмаларды іріктеу;
- 4) Үй тапсырмаларын саралап беру, сабақ сұрау формаларын түрлендіру, бағалау жүйесін түзету;
- 5) Оқыту мен тәрбиеде жеке психологиялық-педагогикалық жолдарды және әдістер мен тәсілдерді әзірлеу.

4. Дарынды балалардың оқу жетістіктерін бағалау ерекшеліктері

Дарындылық - бұл психиканың жүйелі, өмір бойы дамып отыратын қасиеті, ол басқа адамдармен салыстырғанда, адамның бір немесе бірнеше қызмет түрінде өте жоғары (ерекше, сирек кездесетін) нәтижелерге қол жеткізу мүмкіндігін айқындайды. Әдетте дарынды балалардың жады өте жақсы болады, ол ерте қалыптасқан сөйлеу тілі мен абстарктілік ойлау қабілетіне негізделеді. Олар ақпарат пен тәжірибені жіктеу қабілетімен, жинаған білімдерін кеңінен пайдалану білігімен ерекшеленеді. Күрделі синтаксистік конструкциялармен ілесетін үлкен сөздік қоры, сұрақ қоя білуі дарынды балаға айналадағы адамдардың назарын жиі аудартады. Кішкентай «вундеркиндылар» сөздіктер мен энциклопедияларды қызығушылықпен оқиды, олардың ойынша, олардың өзіндік түсініктерін және елестетін оқиғаларын айтып жеткізе алатын сөздерді ойлап табады, ойлау қабілеттерін жандандыруды талап ететін ойындарға басымдық береді.

Дарынды балалар танымдық белгісіздікті оңай түсінеді. Бұл ретте кездесетін қиындықтар олардан бас тартуға мәжбүрлемейді. Олар күрделі және ұзақмерзімді тапсырмаларды қуана қабылдайды, оларға дайын жауап ұсынғанды мүлдем ұнатпайды.

Дарынды бала бір нәрсеге үлкен зейін қоюымен, өзіне қызықты салада нәтижеге қол жеткізу табандылығымен де ерекшеленеді. Бұған тапсырманы беріле орындау дәрежесін де қосу керек.

Өмірлік тәжірибесі аз болғандықтан, мұндай балалар өздерінің шамасы жетпейтін істерді бастайды. Оларға ересек адамдардың тарапынан түсіністік пен біршама қолдау қажет, олардың сәтсіздіктеріне назар аудармау керек, керісінше бірлесіп қайталап жасауды ұсыну керек.

Дарынды балаларға мынадай қасиеттер тән:

- өте ерте байқалатын, күшті дамыған әділдік сезімі. Дарынды балалардағы жеке құндылықтар жүйесі өте кең.

- қоғамдық әділетсіздікті жете түсініп қабылдайды. Өзіне және айналадағы адамдарға жоғары талаптар қояды және ақиқатқа, әділдікке, үйлесімділік пен табиғатқа ден қоя алады.

- шынайылық пен фантазияны нақты ажырата алмайды.

- дарынды балалар әзірге олардың «тістері батпайтын» проблемаларды шешуге тырысады. Олардың дамуы тұрғысынан мұндай әрекеттер пайдалы.

- дарынды балалар үшін, әдетте - дақпыртты қорқыныш сезімдері тән, өйткені олар көптеген қауіпті салдарды елестетуге қабілетті.

- айналадағы адамдардың сөзбен жеткізілмейтін сезімдерін өте қабылдағыш және олардың айналасында туындаған, үнсіз шиеленіске тез беріледі [27].

Дарынды балаларды зерттеу саласындағы белгілі американдық маман Джозеф Рензуллидің теориясын дарындылықтың заманауи тұжырымдарының арасындағы ең танымалы деп атауға болады. Оның пікірінше, дарындылық —

бұл 3 факторды біріне-бірін қосудың күрделі нәтижесі: ортадан жоғары қабілеттер; жасампаздық, тапсырмаға берілгендік.

Әдетте, дарынды балалардың мынадай санаттарын (дарындылық түрлерін) ажыратады:

Әрекет түріне қарай мынадай 5 топқа бөлінеді:

1. Практикалық дарындылық:

- қолөнердегі дарындылық
- спорттық дарындылық
- ұйымдастырушылық дарындылық

2. Танымдық дарындылық:

- академиялық (барлық немесе белгілі мектеп пәндері бойынша жоғары нәтижелер)

- ғылыми (белгілі саладағы ғылыми-зерттеу әрекеті)

3. Көркемдік-эстетикалық дарындылық:

- хореографиялық
- сахналық
- әдеби-поэтикалық
- бейнелеу өнері
- музыкалық

4. Коммуникативтік (көшбасшылық) дарындылық.

5. Рухани-құндылықты дарындылық (жаңа рухани құндылықтар құру және адамдарға қызмет ету).

Дарынды балалармен жұмыс істеу принциптері:

- оқытуды жекешелендіру (білім алушыларды жеке оқыту жоспары – жоғары деңгей);

- озық оқыту принципі;
- кез келген әрекеттегі жайлылық принципі;
- білім алушылардың қабілеттерін іске асыру үшін ұсынылатын мүмкіндіктердің әртүрлілік принципі;
- сабақтан тыс әрекет рөлінің артуы;
- дамыта оқыту принципі;
- еріктілік принципі.

Дарынды балалармен жұмыс істеу кезеңдері:

1-ші кезең – аналитикалық – дарынды балалар анықталған кезде олардың қызығушылықтары мен қандай да: оқу, көркем әдебиет, дене шынықтыру және т.б. әрекеттегі табыстары ескеріледі.

Мақсаты: сыныпта дарынды балалармен жұмыс істеу жүйесін қалыптастыру үшін жағдайлар жасау.

2-ші кезең – диагностикалық – әртүрлі әрекет: оқу және сыныптан тыс жұмыс арқылы баланың танымдық, шығармашылық мүмкіндіктері мен қабілеттерін жеке бағалау жүргізіледі.

Мақсаты: диагностикалау нәтижелеріне негізделген, дарынды білім алушылармен жұмыс істеу жүйесінің апробациясы.

3-ші кезең – білім алушылардың қабілеттерін қалыптастыру, тереңдету және дамыту кезеңі.

Мақсаты: дарынды балаларды анықтау, қолдау және дамыту үшін жағдайлар жасау, олардың тұлғалық, әлеуметтік өзін-өзі танытуын және ата-аналарының әлеуметтік тапсырысын қанағаттандыру үшін кәсіби өзін-өзі анықтауын қамтамасыз ету.

Дарынды балалармен жұмыстың негізгі бағыттары:

- дарынды білім алушыларды анықтау;
- «Дарынды балалар» деректер банкі құру;
- жеке жұмыс нысандарын әзірлеу;
- оқу процесіне заманауи, интерактивті технологияларды енгізу;
- білім беру процесін ұйымдастырудың белсенді нысандары мен әдістерін пайдалану;
- білім алушыларды дамытудың жеке траекториясын құру кезінде дарынды мектеп оқушыларын қолдауға бағытталған білім беру курстарын құру;
- білім алушылардың сабақтан тыс оқу және сыныптан тыс әрекеті жүйесін дамыту, ол оқушыларға өздерінің жетістіктерін мектептегі, аудандық, республикалық олимпиадаларда, әдеби мерекелерде, конкурстарда, спорттық жарыстарда көрсетуге мүмкіндік береді;
- мектептегі, аудандық, республикалық, оқушылар конференциясына шыға және тезистерді немесе баяндамаларды жариялай отырып, ғылыми-зерттеу қызметіне қосу
- ауылдың, қаланың, облыстың мектептері мен басқа да білім беру мекемелері мұғалімдері мен білім алушыларының шығармашылық бастамаларын дамытуға және іске асыруға бағытталған жобаларды әзірлеу және іске асыру.

Дарынды балалармен жұмыстың негізгі нысандары:

- пәндер бойынша олимпиадалар;
- ғылыми-практикалық конференциялар;
- сөз сөйлеулер мен баяндамалар;
- белсенді сыныптан тыс жұмыс;
- пән апталықтары;
- кештер, конкурстар, олимпиадалар, КТК, викториналар, аукциондар;
- рөлдік ойындар;
- сынып-сабақ (жүппен, шағын топтармен жұмыс), әртүрлі деңгейдегі тапсырмалар, шығармашылық тапсырмалар;
- туындаған проблема бойынша консультация беру;
- ғылыми үйірмелер, қоғамдар;
- пікірталастар;
- зияткерлік марафондар;
- әртүрлі конкурстар мен викториналар;
- әртүрлі тақырып бойынша жобалар.

Дарынды баланы табысты әлеуметтендірудің негізгі өлшемшарттары:

- оны күш көрсету ретінде қабылдамай, оқуда табысқа жеткісі және білім алғысы келеді;
- бұрын алған ақыл-ой дағдыларының арқасында өз бетінше әрекет етуге қабілетті;
- айналадағы шындыққа сыни баға бере алады және заттар мен құбылыстардың мәніне үңіле алады;
- өмір мен өлім, дін мен әлемнің мәні мәселелеріне қатысты философиялық проблемаларды түсінеді;
- олардың құрбылыстарына жеткілікті болып көрінсе де, үстіртін түсініктерді қанағат тұтпайды;
- ұдайы өзін-өзі жетілдіруге ұмтылады және бәрін жақсы істеуге тырысады (перфекционизм). Осыдан – көтеріңкі мақсаттар қою және оларға қол жеткізу мүмкін болмаған жағдайда қатты уайымдау;
- осы сәтте өзін-өзі таныту үшін қажетті, проблемадағы және өмірдегі басты мәселенің мәнін көре алады;
- моральдық-адамгершілік нормалар мен қарым-қатынастар бұзылған жағдайда әділетсіздік үшін уайымдайды;
- сыныпта беделді.

5. Үйде оқытылатын балалардың оқу жетістіктерін бағалау ерекшеліктері

Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес үйде тегін жеке оқу құқығы «Бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру ұйымдарына денсаулығына байланысты ұзақ уақыт бойы бара алмайтын балаларды үйде жеке тегін оқытуды ұйымдастыру» мемлекеттік қызметі арқылы іске асырылады. Берілген мемлекеттік қызметтің Стандарты Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігімен әзірленген. Мемлекеттік қызмет дәрігерлік-консультациялық комиссияның қорытындысы бойынша бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру ұйымдарына денсаулығына байланысты бара алмайтын, стационарлық көмек көрсету, қалпына келтіре емдеу және медициналық оңалту ұйымдарындағы жеке тұлғаларға ұсынылады.

Бұл мемлекеттік қызмет бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру бағдарламаларын, психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация ұсынысы бойынша мүмкіндігі шектеулі балаларға логопед, дефектолог (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), психолог пен әлеуметтік педагогтың түзете қолдауымен бірге ұсынылған арнайы бағдарламаларды іске асырады.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды арнайы оқу бағдарламалары бойынша үйде оқыту бастауыш сыныптар үшін ҚР БҒМ 2017 жылғы 24 қарашадағы №592 бұйрығына және негізгі мектеп үшін 2017 жылғы 18 тамыздағы №422 бұйрығына сәйкес бекітілген Үлгілік оқу жоспарларының негізінде жүзеге асырылады.

Арнайы білім беру ұйымдары (психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялар, оңалту орталықтары, арнайы мектептер) жалпы білім беретін мектептер, педагогикалық қызметкерлердің, ата-аналардың (заңды өкілдері) түзету-педагогикалық көмек беруін үйлестіреді [28].

Жалпы алғанда, «үйде оқыту» түсінігінің мәнін анықтауда көптеген зерттеушілер мен практиктер үйде оқыту – бұл білім беру немесе оқыту формасы емес, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқыту процесін ұйымдастыру жағдайлары деген пікірді ұстанады. Яғни, үй жағдайында оқуға ауыстырылған балалар мектептің білім беру процесінің толыққанды қатысушысы болып табылады [29].

Балаларды үйде оқытуды ұйымдастыру мәселелері, оның ішінде нормативті-құқықтық негіздері, білім беру мазмұны, үйде оқыту процесіне қатысушылардың қызметі мен міндеттері, білім салалары бойынша үйде оқыту ерекшеліктері, оқу уақытының нормасы мен оны есепке алу, үйде білім алушылардың оқу нәтижелерін бақылау бойынша ұсынымдар Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА 2017 жылы әзірлеген «Үйде оқытылатын балаларды жалпы білім беру мектебінің оқу бағдарламаларымен оқыту бойынша әдістемелік ұсынымдар» құралында толық қарастырылған (Академия сайты: www.nao.kz).

Үйде оқытуды жүзеге асыру бойынша барлық қажетті ұйымдастыру іс-шаралары мен тәртіптері жалпы білім беретін ұйымдар үшін белгілі және жаппай толық көлемде іске асырылуда. Алайда, оқу жылының барысында ең алдымен, жаңартылған білім беру мазмұнындағы оқу бағдарламаларын енгізуге және осыған байланысты критериалды бағалау тәртібіне, екіншіден, жеке сипаттағы жағдайларға байланысты мәселелер орын алуда.

Зерттеушілердің пікірінше, балалардың ерекше білім беру қажеттіліктерінің маңызды аспектілерінің бірі оқытуды сапалы жекелендіру, әрбір балаға өзіне ғана сәйкес қарқын мен білімді меңгеру әдісін, оқу жетістіктерін бағалауға қажеттілік болып табылады. Өз кезегінде, әрбір білім алушының білім беру нәтижелері оның білім алу процесінде меңгеріп жатқан бағдарламаның құрылымы мен мазмұнына байланысты болады.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушылар үшін, соның ішінде үйде оқытылатын балалар үшін білім беру процесін жеке білім беру бағдарламаларын әзірлеу арқылы жекелендіру іске асырылады. Қазіргі таңда инклюзивті оқытуға көшу кезеңінде нормативті құжаттарда жеке бағдарламаның құрылымы мен мазмұнына қойылатын талаптар жоқ екендігін атап өткен жөн. Жеке білім беру бағдарламаларының құрылымдық-мазмұндық аспектілерге қатысты бұл мәселе Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА-да зерттеу мен жобалау кезеңінде.

Дегенмен, әрекеттегі заңнамаға сүйенетін болсақ, «Білім туралы» ҚР Заңының 3-бабында «білім саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі принциптері» анықталған: 1) баршаның сапалы білім алуға құқықтарының теңдігі; 2) білім беру жүйесін дамытудың басымдығы; 3) әрбір адамның зияткерлік дамуы, психикалық-физиологиялық және жеке ерекшеліктері ескеріле отырып, халықтың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігі. Ал «адамдардың жекелеген санаттары үшін психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялардың ұсынымдары ескеріле отырып айқындалатын, білім алушылар мен тәрбиеленушілердің даму және әлеуеттік мүмкіндіктерінің ерекшеліктері ескерілетін арнайы оқу бағдарламалары әзірленеді» деп айтылған 14-бабына (аталған құжаттың) сәйкес туындаған мәселелер бойынша шешім табуға болады.

Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандары мен педагогтердің өзара әрекеттестігінің негізгі формасы ретіндегі мектептің психологиялық-педагогикалық консилиум белгіленген міндеттерді нәтижелі шешуге мүмкіндік береді. Психологиялық-педагогикалық консилиумды ұйымдастыру, оның мақсаттары, міндеттері, жұмыс бағыттары, құжаттарының үлгілері туралы толық ақпарат 2016 жылы Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА әзірлеген «Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық консилиум ережесі» әдістемелік құралында берілген (Академия сайты: www.nao.kz).

Мүмкіндігі шектеулі білім алушылар арасындағы психофизикалық бұзылыстардың әр түрлілігіне және күрделі ауытқулары бар балалар санының

артуына байланысты жеке білім беру бағдарламасының бірыңғай құрылымдық-мазмұндық үлгісін әзірлеу өте қиын екенін атап өткен жөн.

Әрбір баланың жеке ерекшеліктері мен психофизиологиялық мүмкіндіктерін есепке алу принципін сақтай отырып, нормативті тұрғыда жеке білім беру маршрутын анықтау және бір құжатта бағалау тәртібін сипаттау мүмкін емес. Бұл жұмысты мектептің психологиялық-педагогикалық консилиумы жүзеге асырғаны тиімді және заңды болып табылады.

Жеке бағдарламаларды әзірлеу, бекіту және өзгерістер енгізу тәртібі білім беру ұйымы әзірлеп бекітетін локалды нормативті акт - Жеке бағдарлама туралы ережемен анықталуы мүмкін. Бұл құжат жеке бағдарламаның мазмұнында оның құрылымын, әзірлеу тәртібін, іске асыру мерзімі мен түзетулер енгізу және басқаны нақты түсіндіру арқылы педагогтердің жұмысын тиімді етуге мүмкіндік береді.

Жеке бағдарламаның құрылымы өзара байланысты бірнеше бөлімдерден тұратын және әрқайсысының өзіндік мағынасы бар бірыңғай жүйені білдіреді. Берілген бөлімдер білім алушылармен әр түрлі бағыттағы психологиялық-педагогикалық жұмысты қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Жеке білім беру бағдарламасын жобалау мен іске асырудың ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайлары келесіні қарастырады:

– психофизикалық кемістіктері бар бала үшін жеке білім беру бағдарламасын әзірлеу қажеттілігін мамандар кешенді бағалауды жүргізетін білім беру ұйымында қолдау қызметінің болуы;

– білім алушының жеке бағдарламамен оқуға ауысуы жөнінде өз қалауы және қабылданған шешімнің жауапкершілігін түсінуі;

– баланың жеке білім беру бағдарламасымен оқуына ата-ананың (заңды өкілдерінің) келісімі.

Үлгерімді ағымдық және қорытынды бақылау (жиынтық бағалау) тәртібі мен рәсімі ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушыға қандай жеке білім беру маршруты белгіленгеніне байланысты болады.

Тұжырым

Қазіргі таңда Қазақстандағы заңнамалық актілер мен нормативті құжаттар Зәрбір баланың жеке қажеттіліктерін есепке ала отырып оқуға құқығын қамтамасыз етеді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды инклюзивті оқыту жүйесі бірқатар арнайы принциптерді ескере отырып құрылуы тиіс: (Л.С.Выготский бойынша) [10]:

- балалардың жас-психофизикалық мүмкіндіктерін есепке алу;
- балалар олқылығының құрылымын, оның туындау дәрежесі мен уақытын, онтогенетикалық ерекшеліктерін есепке алу енгізінде жалпы дамыту жұмысының коррекциялық-компенсаторлық және абилитациялық-оңалтушылық педагогикалық қызметпен оңтайлы үйлесуі;
- балаларды олардың даму барысында тұрақты зерделеу және психикалық жаңа құрылған түрлерін анықтау;
- оқыту барысында психофизикалық жүктемені тең бөлу;
- даму диагностикасы мен коррекциясының (негізгі психикалық даму салаларының жай-күйі анықталады) және баланың әлеуметтік-мәдени даму жағдайын (ата-аналар талабының деңгейі мен олардың ұмтылу деңгейі, баланың бойындағы мүмкіндіктердің, ресурстардың деңгейі) талдау бірлігі;
- дамыта оқыту сипаты;
- оқуға әрекет арқылы жету.

Осы принциптерді іске асыру және әр балаға жеке әдістер қолдануды жүзеге асыру үшін қазақстандық мектептерде педагогтардың мүмкіндіктері жаңартылған білім беру жүйесін енгізумен кеңейтілуде.

Білім беру процесінде критериалды бағалау жүйесін пайдалану бағалау жүйесін жеке пәннің мақсатты міндеттерімен, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың әлеуметтік біліктіліктерін қалыптастырумен байланыстыруға мүмкіндік беретін өлшемшарттар мен дескрипторларды пайдалану арқылы білім алушылардың жетістіктерін анықтауға және арттыруға мүмкіндік береді. Әр оқушының дайындық деңгейін, оқытудағы жеке прогресін өлшемшарттық бағалау жүйесінің көмегімен анықтау білім алушының оқуға талпынысын ғана емес, сонымен қатар мектептегі білім беру процесінің сапасын да арттыруға ықпал етеді.

Бағалау жүйесі білім беру жетістіктерін бағалау кезінде ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқытудағы жетістіктерді объективті көрсетіп қана қоймай, сонымен бірге білім беру процесінде осындай білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың одан әрі жасайтын қадамдарын жоспарлау үшін негіз болып табылады.

Бағалау жүйесі инклюзия жағдайларындағы оқыту проблемаларының жетістіктері мен диагностикасын өлшеудің негізгі құралы болып табылады, ол білім беру процесінің сапасын анықтауға, оқыту стратегиялары мен тактикалары бойынша түпкілікті шешімдер қабылдауға, білім беру мазмұнын

да, күтілетін нәтижелерді бағалау нысандарын да жетілдіруге мүмкіндік береді. Білім беру жетістіктерін бағалаған кезде алынған нәтижелер мен оқыту кезінде жоспарланған мақсаттардың ара қатынасы маңызды екенін ескеру керек.

Инклюзивті ортада оқу жетістіктерін бағалаған кезде білім алушылардың психикасына мұқият болған жөн, оларға жарақат келтіруі мүмкін жағдайларды болдырмау керек, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды дамытудың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескеру қажет.

Бағалау жүйесі мұғалім, білім алушы, ата-аналар, сынып жетекшісі, сондай-ақ мектеп әкімшілігі және білім беру ұйымының педагогикалық ұжымы арасында тұрақты байланыс жасауды қамтамасыз етуге тиіс, бұл білім беру процесін құруға жүйелі тәсілді, яғни оның тұтастығын қамтамасыз етеді. Осылайша, инклюзивті ортадағы өлшемшарттық бағалау ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың денсаулығын сақтау мен табысты әлеуметтендіруді қамтиды.

Қорытынды

Қазақстан Республикасында қолданылатын нормативтік құжаттар адам құқықтары жөніндегі негізгі халықаралық актілерде бекітілген, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды дамытудың әлемдік үрдістерін толық көрсетеді, олардың арасында Барлығына арналған білім беру туралы Джомтъен декларациясы (1990 ж., Таиланд) да бар, онда білім беруге қолжетімділікке жалпыға ортақ сипат беру және теңдікті қамтамасыз етуге ықпал ету қажеттілігі атап көрсетіледі. Мектепте жалпы білім беру жүйесінде оқыту барлық мүгедектердің қажеттіліктерін қанағаттандырмаған жағдайда ғана арнайы оқытуды қарастыруға болады. Ол оқушыларды жалпы мектепте білім беру жүйесінде оқытуға дайындауға бағытталуы тиіс. Мұндай оқыту сапасы жалпы білім беру жүйесіндегі білім беру сияқты стандарттар мен мақсаттарға жауап беруі тиіс және өзара тығыз байланысты болу керек.

Саламанкск декларациясында инклюзивті мектептің негізгі принципі бекітілген – барлық балалар барлық жағдайларда, егер ол мүмкін болса, ешқандай қиындықтар мен олардың арасындағы айырмашылықтарға қарамастан, бірге оқуға тиіс. Инклюзивті мектептер білім беру процесін оқытудың әртүрлі түрлері мен қарқыны принциптеріне сәйкес келтіру жолымен өз оқушыларының әртүрлі қажеттіліктерін мойындауға және ескеруге тиіс.

Білікті білім беру практикалық нәтижелерге, жеке қызмет тәжірибесіне, қарым-қатынастар құруға бағытталған, бұл білім беруді ұйымдастырудағы принципалдық өзгерістерге байланысты болады, ол білім алушылардың нақты құндылықтары мен өмірлік қажетті дағдыларын қалыптастыруға бағытталады. Осының аясында білім беру процесінің бір бөлігі ретінде оқушылардың оқудағы жетістіктерінің нәтижелерін бағалауға деген көзқарас та өзгереді. Бағалау оң принциптерге негізделуі тиіс, бұл ең алдымен, оқушының сәтсіздіктерінің дәрежесін емес, оның жетістіктерінің деңгейін есепке алуды болжайды.

Ерекше қажеттіліктері бар білім алушылардың оқу әрекетінің нәтижелері мектепте білім берудің барлық кезеңдерінде біліммен, білікпен және дағдылармен шектелмеу керек, тұлғаның біліміне, тәжірибесіне және құндылықтарына негізделген жалпы қабілет ретінде біліктілікті қалыптастыру оқытудың мақсатына айналуы тиіс. Инклюзивті ортада өлшемшарттық бағалау принциптерін іске асыру ерекше қажеттіліктері бар білім алушының жан-жақты болуына, оның танымдық белсенділігі деңгейін, оқудағы талпынысын арттыруға, эмоционалдық тұрақтылығын және өз мүмкіндіктеріне сенімділігін сақтауға ықпал етеді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысының «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты мақаласы. <http://www.akorda.kz>
2. «Білім туралы» ҚР-ның 2007 жылғы 27 шілдедегі Заңы <http://adilet.zan.kz>
3. Жалпы білім беру ұйымдарының қызметінің үлгілік ережесі (бастауыш, негізгі орта және жалпы орта). 2013 жылғы 17 мамырдағы № 499 ҚР Үкіметінің Қаулысы. <http://adilet.zan.kz>
4. журнал «Инклюзия в образовании» №4 elibrary.ru/contents.asp?titleid
5. Зимняя И.А. «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании». Авт. версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383с.
7. Алтаева Г. Ж. Роль психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования. (КРО) школа-интернат общего типа, г. Щучинск – 2015 год.
8. Ерекше оқыту қажеттіліктеріне қарай қысқа мерзімдік, орташа мерзімдік және ұзақ мерзімдік негізде оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету. Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 80 б.
9. Мүмкіндіктері шектеулі балалардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесі бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 51 б.
- 10 Л.С. Выготский. Собрание сочинений в 6т. Педагогика, 1982-1984
- 11 www.rudn.ru/file.php?id=5297
- 12 Адарацких Сергей Михайлович, педагог-психолог, учитель начальных классов высшей квалификационной категории МБОУ ЛФПГ г.о. Самара, участник окружного этапа Всероссийского конкурса «Учитель года»
- 13 Володина Валентина Ильинична, учитель физики первой категории ГБОУ «Школа №1741» г. Москвы, отличник народного просвещения. Гречихина Татьяна Сергеевна, учитель физики и технологии высшей категории ГБОУ «Школа №1741» г. Москвы
- 14 Руководство по предупреждению насилия над детьми. / Под ред. Н.К.Асановой. – М.: Издательский гуманитарный центр ВЛАДОС, 1997. – 512 с
- 15 Григорьев Д.В., Кулешова И.В., Степанов П.В. Личностный рост ребенка как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования. М.; Тула, 2002.
- 16 Никитин В. А. Начала социальной педагогики : учеб. пособие. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 54

- 17 Декларация прав ребенка. Принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20 ноября 1959 года. Статья 5
- 18 Методические рекомендации по обучению языкам детей-оралманов. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2017. – 112 с.
- 19 Положение о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования. Методические рекомендации. – Астана: НАО имени И.Алтынсарина, 2016.
- 20 <https://i-news.kz/news/2017/04/07>
- 21 Gatsonis, C. 1989; Piug-Antich, J., 1986; Ryan, N. D., 1987; Бехтерева, Б. М., 1990
- 22 Кузнецов А.Н., Войнова О.С. Медлительность как одна из причин школьной дезадаптации учащихся. (статья) Научный журнал "Ярославский педагогический вестник". www.vestnik.yspu.org)
- 23 Brent D. A. et al., 1988; Robbins D. R., Alessi N. E., (1985)
- 24 Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков. - Москва, 1988
- 25 Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. - М. - Воронеж, 1996
- 26 Пашина, Е. П. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома / Е. П. Пашина, А. Х. Рязанова. – М. : Изд-во Ин-та психологии, 2005. – 139 с.
- 27 Авдеева и др. Одаренный ребенок в массовой школе - М.: Просвещение, 2004 - 244 с.
- 28 (https://tengrinews.kz/zakon/ /bpak_i_semya/id-V)
- 29 Обучение детей на дому – отличительные особенности // <http://eduinspector.ru/2016/05/12/obuchenie-detej-na-domu-otlichitelnyeособенности/> – дата обращения 14.04.2017].

Содержание

Введение	89
1. Особенности оценивания учебных достижений обучающихся с ограниченными возможностями развития, в том числе детей-инвалидов	92
2. Педагогические подходы к организации учебного процесса детей-оралманов, детей из семей национальных меньшинств, в том числе мигрантов, беженцев	144
3. Педагогические подходы к организации учебного процесса детей, имеющих трудности в социальной адаптации в обществе, в том числе виктимных детей, детей-сирот, детей с девиантным поведением, детей из семей с низким социально-экономическим и/или низким социально-психологическим статусом	151
4. Особенности оценивания учебных достижений одаренных детей	165
5. Особенности оценивания учебных достижений детей, обучающихся на дому	169
Выводы	172
Заключение	174

Введение

Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом.

Дэвид Бланкет

В статье Главы государства Н.А. Назарбаева "Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания" говорится: «...начатые нами масштабные преобразования должны сопровождаться опережающей модернизацией общественного сознания. Она не просто дополнит политическую и экономическую модернизацию – она выступит их сердцевинной. ...Каждый казахстанец должен понимать, что образование – самый фундаментальный фактор успеха в будущем. В системе приоритетов молодежи образование должно стоять первым номером. Если в системе ценностей образованность станет главной ценностью, то нацию ждет успех» [1].

Следуя заданному курсу, одним из основных принципов государственной политики Республики Казахстан в области образования является инклюзивность. Права детей на получение образования и совершенствование работы по развитию инклюзивного образования гарантированы Законами Республики Казахстан: «Об образовании», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».

В статьях Закона РК «Об образовании» раскрыты суть и принципы государственной политики в области образования, предусматривающие равный доступ обучающихся к соответствующим образовательным программам, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку, доступность детей с ограниченными возможностями к образованию на всех уровнях. Так, например, в статье 3 Закона РК «Об образовании» утверждены такие принципы, как: «... 1) равенство прав всех на получение качественного образования; ... 3) доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица» [2].

Нормативная правовая база развития инклюзивного образования в Казахстане основана на главном постулате – обеспечение равных образовательных возможностей для всех обучающихся по месту их проживания

на основе педагогического подхода, обеспечивающего адаптацию образовательной среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям обучающегося.

В 2016 году в Законе «Об образовании» термин «дети с ограниченными возможностями» был заменен на термин «лица (дети) с особыми образовательными потребностями», что обуславливается отражением самой сути инклюзии, в основе которой лежит гуманизация общества.

Согласно Постановлению Правительства РК № 499 в инклюзивные классы могут включаться не более 2-х детей с особыми образовательными потребностями [3].

В соответствии с Государственным общеобязательным стандартом образования при реализации инклюзивного образования деление класса осуществляется из расчета уменьшения общего количества учащихся на три на каждого ребенка с особыми образовательными потребностями.

Индивидуализация сопровождения и обучения школьников с особыми образовательными потребностями поддерживается в нашей стране статьей 47 Закона РК «Об образовании»: «Обучающиеся и воспитанники имеют право на: ...обучение в рамках государственных общеобязательных стандартов образования по индивидуальным учебным планам, сокращенным образовательным учебным программам по решению совета организации образования» [1], а также Типовыми правилами деятельности организаций среднего образования: «п.19. Дети с особыми образовательными потребностями, обучающиеся в инклюзивных классах по заключению и рекомендациям психолого-медико-педагогической консультации, могут обучаться по общеобразовательной учебной или индивидуальной программе» [3].

Инклюзия глубоко охватывает все социальные процессы школы, формируя при этом моральную, материальную, педагогическую среду, адаптированную к образовательным потребностям любого ребенка. Такие комфортные условия возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В этом случае все дети без исключения обеспечиваются поддержкой, позволяющей им быть успешными, ощущать безопасность и уместность [4].

Особая роль принадлежит системе критериального оценивания обучающихся. Возможность получения объективной и достоверной информации об уровнях подготовки обучающихся обеспечивается использованием критериев, учитывающих неоднородность состава обучающихся класса по образовательным потребностям и предоставлением возможности иметь индивидуальный результат обучения.

Цель пособия – оказание методической помощи педагогам общеобразовательных школ, работающим в условиях инклюзивного образования в осуществлении системы критериального оценивания учебных

достижений разных категорий детей с особыми образовательными потребностями.

1 Особенности оценивания учебных достижений обучающихся с ограниченными возможностями развития, в том числе детей-инвалидов

В условиях обновленного содержания образования при обучении детей с ограниченными возможностями используется критериальная система оценивания учебных достижений. При оценке результатов обучающихся с ограниченными возможностями необходимо ориентироваться на представленные в ГОСО требования к уровню подготовки обучающихся. Но некоторым детям необходимы более длительные сроки освоения программы, в результате которых они достигают уровня, сопоставимого с результатами начального, основного среднего и общего среднего уровней образования нормотипичных детей. Выпускники общеобразовательных школ с особыми образовательными потребностями получают документ государственного образца, подтверждающий полученный уровень знаний, в том числе и выпускники с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития.

В соответствии с ГОСО РК основными направлениями работы по повышению качества образования являются обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям; удовлетворение потребности обучающихся в получении образования, обеспечивающего успех в быстро меняющемся мире; формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физически и духовно развитого гражданина Республики Казахстан.

Инклюзивное образование наиболее полно отражает изменения в целях и понимании результата образования для детей с инвалидностью, которые обучаются вместе со своими сверстниками, развивающимися типично. Одним из направлений трансформации оценки образовательных результатов является компетентностный подход, который формирует новые цели в образовании детей с ограниченными возможностями в развитии.

Под понятием «компетентностный подход» имеют в виду направленность процесса обучения на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности. Формирование компетентностей обучающихся обусловлено реализацией не только обновленного содержания образования, но и адекватных методов и технологий обучения.

Ключевые компетенции, согласно концепции И.А. Зимней [5], представляют собой обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. Существенные признаки ключевых компетенций следующие:

Ключевые компетенции – это универсальные ментальные средства, инструменты (способы, методы, приёмы) достижения человеком значимых для него целей. Ключевыми компетенциями в той или иной степени должен овладеть каждый член общества.

Ключевые компетенции позволяют человеку достигать результата в неопределённых, проблемных ситуациях. Они позволяют самостоятельно и в сотрудничестве с другими решать проблемы, то есть справляться с ситуациями, для разрешения которых нет полного комплекта наработанных средств.

И.А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [5].

А.В. Хуторской выделяет следующие ключевые компетенции:

1) *Ценностно-смысловые компетенции*, т.е. компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами обучающегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2) *Общекультурные компетенции*, которые показывают достаточную осведомленность и обладание познаниями и опытом деятельности обучающегося в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сферы, а также опыт освоения им научной картины мира.

3) *Учебно-познавательные компетенции*, которые объединяют совокупность компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. В учебно-познавательные компетенции также относятся знания и умения организации целенаправленного, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

4. *Информационные компетенции*, формирующие при помощи информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. *Коммуникативные компетенции*, включающие знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. *Социально-трудовые компетенции*, которые означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в

социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. *Компетенции личностного самосовершенствования*, направленные на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности [6].

Европейские системы классификации и типологии ключевых компетенций необходимо рассмотреть с позиции инклюзивных подходов в образовании и включении в общеобразовательный процесс обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Типология ключевых компетенций (*keyskills*), разработанная Оксфордским и Кембриджским университетами для программы «Ключевые компетенции 2000» предполагает, что все выпускники британских школ, колледжей, образовательных центров всех типов, включая инклюзивные, будут к окончанию образовательного процесса обладать следующими группами умений:

Коммуникация – умения, которые могут использоваться при ведении дискуссий, чтении материалов и подборе необходимой информации для проекта, написании эссе, заполнении различных форм заявок и др.

Операции с числами – навыки, касающиеся интерпретации численной информации, проведения вычислений и презентации выводов и заключений.

Информационные технологии – компетенции, требующиеся при использовании компьютера для поиска необходимой информации, построения таблиц, графиков; написания писем или отчетов и др.

Работа с людьми – навыки работы совместно с людьми при планировании и осуществлении деятельности, направленной на достижение общих целей.

Усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности – компетенции, которые относятся к навыкам постановки целей для более успешного выполнения рабочих заданий, организации личной жизни, обучение через выполнение практических заданий и формирование навыков самообучения.

Разрешение проблем – компетенции, необходимые при разрешении проблем рабочего характера, при обучении или в личной жизни, когда используются различные методы поиска решений и проверяется результативность этих методов.

Таким образом, применение инклюзивного подхода в организации образовательного процесса способствует расширению «компетентностного» поля у всех обучающихся, а не только у обучающихся с особыми образовательными потребностями. Бесспорно и то, что компетентностный

подход не может быть единственным способом достижения результатов в образовании, но актуальность его использования вне сомнений.

Важную роль в создании образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования играет психолого-педагогическое сопровождение школьников. Психолого - педагогическое сопровождение рассматривается как особый вид помощи (или поддержки) школьнику в образовательном процессе, представляющий собой целостную, организованную систему деятельности специалистов, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями [7].

Выделяется два направления психолого-педагогического сопровождения, которые нужно учитывать при оценочной деятельности: актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у ребенка и перспективное, ориентированное на учет и профилактику возможных отклонений в обучении. Оба направления могут быть реализованы только совместными усилиями всех специалистов службы сопровождения педагогического процесса. В их деятельности существует три обязательных компонента, взаимосвязанных друг с другом и которые обязательно необходимо учитывать:

- диагностика развития ребенка (психического, личностного, социального);
- реализация программ индивидуальных и групповых занятий коррекционно-развивающей направленности;
- анализ образовательной среды с точки зрения тех возможностей, которые имеются для обучения и развития и тех требований, которые предъявляются к уровню развития ребенка через оценочную систему [8].

Объектом психолого-педагогического сопровождения этой категории обучающихся является процесс критериального оценивания учебных достижений. В данном случае предметом психолого-педагогического сопровождения является поддержка школьников, которая предполагает тесное взаимодействие различных специалистов (учителя-предметника, психолога, логопеда, социального педагога, классного руководителя, школьного врача, других учителей) и родителей. Психолого-педагогическое сопровождение критериального оценивания учебных достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями должно быть направлено на:

- поддержку здоровья и физических сил школьника: организацию здоровьесберегающего режима жизни детей, приобщение к индивидуально подобранным формам двигательной активности, к занятиям, укрепляющим здоровье;
- поддержку интеллектуального развития обучающихся: выявление и развитие познавательных особенностей каждого школьника, создание условий для успешной учебной деятельности;

– поддержку ребенка в области общения: создание условий для гуманистического взаимодействия детей, помощь в сознательном выборе поведения, поддержку проявления индивидуальных способностей детей в досуговой деятельности;

– поддержку семьи ребенка: изучение семейных отношений, помощь в их гармонизации.

Психолого-педагогическая поддержка предполагает создание особой творческой атмосферы и предоставление детям ситуации выбора. Такие ситуации требуют от учеников не только применения знаний, умений, но и опыта рефлексии, самостоятельного принятия решений, проявления воли и характера. Психолого-педагогическое сопровождение школьника с ограниченными возможностями в развитии организуется на основании заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации и может осуществляться как внутри организации образования штатными специалистами (специальным педагогом, психологом, учителем-логопедом, социальным педагогом, специалистом ЛФК и другими), так и вне организации образования, специалистами реабилитационного центра, кабинета психолого-педагогической коррекции, а также педагогами специальных организаций образования (специальных школ и детских садов) на договорной основе [9].

Выстраивание вертикали преемственности сопровождения (начиная от начальной школы) предполагает максимальную гибкость и вариативность, учет при оценочной деятельности возрастных психофизиологических особенностей ребенка на каждом этапе его развития. Общеобразовательная школа должна предоставить обучающемуся адекватный его потребностям вид поддержки. Это может быть поддержка на краткосрочной, среднесрочной или долгосрочной основе.

Краткосрочная поддержка оказывается обучающимся, имеющим незначительные и временные трудности в обучении, требующие непродолжительного цикла коррекционных занятий с логопедом, психологом (до полугода).

Среднесрочная поддержка организуется для обучающихся, имеющих стойкие трудности в обучении, связанные с особенностями развития, и требующие интенсивной поддержки специально подготовленных педагогов и специалистов.

В случае, когда проблемы развития обучающихся не преодолеваются на начальной ступени, возможно продолжение их обучения в условиях специального класса и на последующих ступенях обучения. В этом случае реализуется долгосрочная поддержка обучающихся. Представления об инклюзивном образовании, как формы обучения детей со специальными потребностями ограничивают возможности организации обучения и обеспечения доступности общеобразовательной программы всем категориям детей, имеющих особые образовательные потребности. Особенно это касается

оценивания учебных достижений обучающихся с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования.

В казахстанской системе образования трудности усугубляются тем, что:

- не осуществляются мониторинг и оценка качества обучения, отсутствуют четкие индикаторы критериального оценивания учебных достижений детей с особыми потребностями;

- недостаточно принимаются превентивные меры по предотвращению возникающих учебных проблем у детей с особыми образовательными потребностями. Они могут быть связаны с состоянием здоровья обучающегося, его морально-психологическим состоянием и социальными условиями;

- слабо организована информационно-консультативная поддержка инклюзивного образования [9].

Это приводит к следующим проблемам:

- недостаточно обеспечиваются и, как следствие, не реализуются потенциальные возможности значительной части детей, имеющих особые образовательные потребности;

- слабо реализуются механизмы социальной адаптации, вследствие чего увеличивается число детей с девиантным поведением;

- у таких детей формируется низкая функциональная грамотность, они не могут трудоустроиться.

Психолого-педагогические основы системы критериального оценивания учебных достижений включают следующие основные подходы к решению проблемы:

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

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

- здоровьесберегающий подход, обеспечивающий решение задач сохранения и укрепления социально-психологического здоровья детей, подростков и юношей, имеющих ослабленное здоровье, путем создания благоприятных, комфортных психологических условий при ситуации оценивания учебной деятельности [9].

Педагогические условия, реализующие названные подходы, включают такие аспекты как:

- использование для оценивания учебных достижений объективных и личностно-значимых для обучающегося критериев, устанавливаемых по доступным и понятным для всех показателям, описанным в деятельностной форме;

- применение в процессе оценивания заданий разных уровней и типов, соответствующих учебным целям;

– обеспечение реального выбора обучающимся своего индивидуального уровня учебных достижений и поддержка этого выбора.

Реализация названных условий при оценивании способствует раскрепощению обучающегося, повышению уровня его познавательной активности, учебной мотивации, сохранению эмоциональной уравновешенности и уверенности в собственных возможностях. Безусловно, вся система критериального оценивания должна быть адаптирована к возможностям детей с особыми потребностями, критерии должны быть разработаны с учетом их особенностей и образовательных потребностей.

Для работы с детьми с особыми образовательными потребностями нужна четко функционирующая психолого-педагогическая служба, в круг обязанностей которых входит не только развивающая или коррекционная работа с детьми, но и постоянное сотрудничество с педагогами и родителями по выработке общих подходов, единой стратегии работы с обучающимся, сопровождающую оценочную деятельность. Каждый член психолого-педагогической службы должен соблюдать профессиональную этику, не распространять сведения, полученные в результате психолого-педагогического обследования, консультативной работы или других видов деятельности, если это может нанести вред школьнику или его семье.

Наряду с задачей создания образовательных условий для реализации особых образовательных потребностей обучающихся, перед организацией образования ставятся также задачи определения содержания и методов коррекционного воздействия. Решением вопроса успешного включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс является формирование психолого-педагогических консилиумов (ППК) в организациях образования на системной основе. Психолого-педагогический консилиум при правильной организации его работы играет важную роль не только в системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся, но и в повышении качества образовательного процесса в школе. Главной задачей ППК является определение уровня потребностей и возможностей обучающегося и разработка индивидуальной образовательной программы. Следует отметить, что в нормативных правовых документах отсутствуют требования к структуре и содержанию индивидуальной образовательной программы. Определение данных требований входит в компетенцию организации образования. Безусловно, отсутствие в настоящий период единых требований к содержанию и структуре индивидуальной образовательной программы для детей с особыми потребностями существенно осложняет создание условий для индивидуализации образовательного процесса. С другой стороны, в силу большого разнообразия психофизических нарушений среди обучающихся и ростом численности детей с сочетанной патологией разработать единую структурно-содержательную модель индивидуальной образовательной программы крайне сложно.

Порядок разработки, утверждения и корректировки индивидуальных образовательных программ может быть определен локальным нормативным актом – Положением об индивидуальной образовательной программе, которое разрабатывается и утверждается в организации образования. Этот документ позволит существенно рационализировать работу педагогов посредством четкого разъяснения в его содержании структуры индивидуальной образовательной программы, порядка ее разработки, сроков реализации и корректировки и др. Структура и содержание индивидуальной образовательной программы зависят, прежде всего, от особенностей конкретного ребенка и задач, решаемых педагогами и специалистами в работе с ним.

Инклюзивное образование предполагает принятие учеников с особыми потребностями как любых других детей в классе, включение их в одинаковые виды деятельности, вовлечение в коллективные формы обучения и групповое решение задач, использование стратегии коллективного участия – игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования и др.

Инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает развить гуманность, толерантность, готовность помогать сверстникам.

Диапазон различий в развитии детей с ограниченными возможностями чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. Самым главным направлением в работе с такими детьми является индивидуальный подход с учетом специфики развития психики и здоровья каждого ребенка.

Еще Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он считал, что задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов [10].

В Законе РК «Об образовании» понятие «специальные условия для получения образования» определяется, как условия, включающие специальные учебные программы и методы обучения, технические и иные средства, среду жизнедеятельности, а также медицинские, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение общеобразовательных учебных и образовательных программ лицами (детьми) с особыми образовательными потребностями [2]. Специальные условия рекомендуются психолого-медико-педагогической консультацией и зависят от особенностей психофизического развития и образовательных потребностей детей разных категорий. В условиях

создания инклюзивной среды в общеобразовательных школах страны в качестве методической помощи учителю предлагается описание специальных условий организации образовательного процесса для детей с различными нарушениями в развитии.

Особенности организации образовательного процесса для детей с нарушениями слуха

Психофизические особенности и особые образовательные потребности неслышащих детей

Неслышащие дети могут реагировать на голос повышенной громкости около уха, но при этом без специального обучения не понимают слова и фразы. Для неслышащих детей необходимо использование слухового аппарата или кохлеарного импланта. При этом даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов, неслышащие дети испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих. Устная речь таких детей самостоятельно не развивается, поэтому их необходимо включать в длительную систематическую коррекционно-развивающую работу. Главными направлениями данной деятельности являются: развитие речи (лексической, грамматической и синтаксической структуры), развитие слухового восприятия, в том числе речевого слуха, и формирование произношения. Совместно с формированием словесной речи как в устной, так и в письменной формах идет процесс развития познавательной деятельности и всестороннего развития личности ребенка.

С целью коррекции нарушенного слуха используется слухопротезирование или кохлеарное имплантирование.

Дети с нарушениями слуха воспринимают речь окружающих тремя способами: слухо-зрительно, на слух, зрительно.

Неслышащие/плохослышащие дети не всегда понимают собеседника по нескольким причинам. Понимание ребенком с нарушенным слухом собеседника значительно затрудняют особенности анатомического строения органов артикуляции говорящего (узкие губы, особенности прикуса и др.), маскировка губ (усы, борода, яркая помада и др.) и специфика продуцирования речи (нечеткая, быстрая речь и др.).

Важное значение имеет местоположение говорящего по отношению к неслышащему/плохослышащему обучающемуся и количество включенных в беседу людей. Например, восприятие речи собеседника, располагающегося спиной к источнику света, спиной или боком к ребенку, участие в разговоре двух или более собеседников – скажется негативно на понимании речи.

Особенности слуховых возможностей (неисправность слухового аппарата; неполное «слышание») и ограниченность житейского и социального опыта ребенка с нарушенным слухом (недостаточная осведомленность по общему контексту/теме разговора и влияние этого на понимание сообщения) также являются дестабилизирующими факторами при восприятии речи [11].

Особенности развития речи, словарный запас ребенка с нарушенным слухом также значительно влияют на его возможности в восприятии речи.

Неслышащие/слабослышащие ученики могут иметь следующие особенности речевого развития: нарушения произношения; недостаточное усвоение звукового состава слова, которое проявляется в ошибках при произнесении и написании слов. На лексическом уровне дети с нарушенным слухом могут иметь ограниченный словарный запас, неточное их понимание и неправильное употребление, зачастую связанное с неполным овладением контекстного значения. Недостатки грамматического строя речи, особенности в усвоении и воспроизведении известных речевых (грамматических) конструкций также могут вызвать сложности ориентировки на синтаксическом уровне, выражающиеся в трудностях восприятия неслышащими/слабослышащими детьми предложений с нетрадиционным/инвертным порядком слов/словосочетаний и ограниченном понимании читаемого текста.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого недоразвитие речи создают своеобразие в развитии такого ребенка. Так, у детей с нарушением слуха могут проявляться особенности не только в речевом развитии, но и в развитии познавательной и личностной сферы.

Для организации образовательного процесса среди наиболее значимых особенностей познавательной сферы выделяют следующие: сниженный *объем внимания* и низкий *темп переключения* – ребенку с нарушением слуха требуется определенное время для окончания одного учебного действия и перехода к другому. Кроме того, для детей данной категории характерна меньшая устойчивость внимания и, следовательно, *большая утомляемость*, так как получение информации происходит на слухо-зрительной основе. В отличие от слышащего школьника, в течение урока при чтении опирающегося на зрительный анализатор, при объяснении материала – на слуховой, ребенок с нарушением слуха постоянно задействует оба анализатора. Неслышащий/слабослышащий ученик испытывает серьезные затруднения в *распределении внимания*, и не может одновременно слушать и писать.

Особенности памяти проявляются в возможном преобладании образной памяти над словесной, в зависимости уровня развития словесной памяти от лексического запаса неслышащего/слабослышащего ребенка, в меньшем объеме словесной памяти. Это требует гораздо большего времени на запоминание учебного материала, при этом достаточно часто преобладает механическое, а не осмысленное запоминание.

У многих детей с нарушениями слуха в начальной школе особенности мышления выражаются в ведущей роли наглядно-образного мышления над словесно-логическим, в зависимости уровня развития словесно-логического мышления от развития речи учащегося [11].

Особенности развития эмоциональной сферы могут характеризоваться непониманием и трудностями дифференциации эмоциональных проявлений

окружающих в конкретных ситуациях, в том числе и в связи с ограничениями в восприятии эмоциональной окраски речи, передаваемой интонации.

Среди *специфических особенностей формирования личности* необходимо отметить наличие у таких детей комплекса негативных состояний – неуверенность в себе, страх, гипертрофированная зависимость от близкого взрослого, завышенная самооценка. У части неслышащих и слабослышащих детей необоснованно долго сохраняется завышенная самооценка. Это объясняется тем, что с раннего возраста они находятся в зоне положительного оценивания своих достижений со стороны взрослых.

Отдельные ученики с нарушенным слухом могут проявлять агрессию, обусловленную (зачастую объективными) отрицательными оценками их возможностей со стороны учителя и одноклассников.

Неслышащие и слабослышащие дети бывают менее социально зрелыми (адаптированными в обществе), чем их слышащие сверстники: замкнуты, предпочитают общение с себе подобными, уходят от игр со слышащими сверстниками из-за боязни быть неуспешными.

Для неслышащего/слабослышащего ученика построить межличностные отношения особенно важно с педагогом, который является ведущим в формировании оценки одноклассников и самооценки на протяжении длительного времени, вплоть до старших классов. Вместе с тем, приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками может привести к нарушению социальной коммуникации, повышенной раздражительности, невротическим реакциям.

Неслышащие и слабослышащие дети имеют *особые образовательные потребности*, возникшие в результате нарушения слуха: развитие и использование остаточного слуха в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях; обучение слухо-зрительному, слуховому и зрительному восприятию обращенной речи говорящего человека и различным формам коммуникации; развитие всех сторон речи и восполнение недостатка знаний об окружающем мире, связанного с ограничением возможностей; формирование социальной компетентности и навыков поведения в инклюзивном образовательном пространстве; развитие потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы; формирование способности к максимально независимой жизни в обществе, в том числе через профессиональное самоопределение, социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию и многое другое [11].

Создание специальных образовательных условий начинается с организации материально-технической базы. При создании «безбарьерной среды» необходимо помнить, что серьезной проблемой для детей с нарушенным слухом является получение информации, следовательно, в первую очередь в организации образования создается доступное для этих детей пространство, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через визуализированные источники: удобно расположенные и

доступные стенды с представленным на них наглядным материалом о правилах поведения, правилах безопасности, распорядках функционирования организации и др.

Не менее значимым в создании архитектурной образовательной среды является и акустическая подготовка комнат, нормализация акустики класса, где будет находиться ребенок со слуховым аппаратом или кохлеарным имплантом. Оборудование помещений специальными звукопоглощающими панелями и шторами из плотного материала поможет решению данной проблемы.

Создание специальных кабинетов для коррекционно-развивающих занятий – обязательное условие здоровьесбережения детей с нарушенным слухом. Необходимо создать специальный кабинет – звукоизолированный, оснащенный оборудованием для коррекционно-развивающих занятий.

Необходимое специальное оборудование

К техническим средствам обучения неслышащих/слабослышащих обучающихся, ориентированных на их особые образовательные потребности, относятся: звукоусиливающая стационарная проводная аппаратура коллективного и индивидуального пользования (с дополнительной комплектацией вибротактильными устройствами), беспроводная аппаратура, например, FM - система; специальные визуальные приборы, способствующие работе над произносительной стороной речи; специальные компьютерные обучающие программы.

Кабинеты для групповых и индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и произносительной стороны речи, для музыкально – ритмических занятий оборудуются звукоусиливающей аппаратурой. На занятиях необходима продуманность освещенности лица говорящего и фона за ним, использование современной электроакустической, в том числе звукоусиливающей аппаратуры, а также аппаратуры, позволяющей проецировать происходящее на большой экран [11].

Дополнительный дидактический материал

1. Диагностический набор для определения уровня слухового восприятия.
2. Таблички, тексты, иллюстрированный материал по изучаемым темам.
3. Набор игрушек и настольно-печатных игр.
4. Набор музыкальных инструментов.
5. Специальная литература по сурдопедагогике.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса неслышащих детей:

- вследствие того, что темп работы детей с нарушениями слуха замедлен, необходимо давать больше времени для выполнения заданий;
- в любой ситуации рекомендуется отдавать приоритет самостоятельному выполнению заданий;
- необходимо постоянно включать детей в диалог, обсуждение по поводу результатов и процесса их достижения;

– при смене видов деятельности или задания нужно убедиться в том, что ребенок понял учителя (например, попросить: «повтори, что ты будешь делать», «расскажи ребятам, что надо сделать»);

– рекомендуется не допускать повышенного уровня шума в классе, включать в учебный процесс «минуты молчания», которые являются своеобразным отдыхом для слуха и будут полезны всем обучающимся;

– основные положения учебного материала лучше повторить несколько раз, при этом попросить ребенка с нарушенным слухом или всех учеников повторить их;

– вопросы нужно ставить четко, кратко, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание, при этом стараться не торопить их с ответом, дать время на обдумывание;

– в учебном процессе необходимо использовать как можно шире иллюстративный материал;

– необходимо учитывать, что ребенок с нарушением слуха обязательно должен иметь возможность поворачиваться к говорящему, так как это является для него необходимостью (зрительная поддержка восприятия звуковой информации);

– при проведении на уроке диалога или полилога, рекомендуется обращать внимание неслышащего ребенка на говорящих – это оптимальные условия восприятия речи (слуховое и слухо-зрительное восприятие) [11].

Рекомендации по организации процедуры проведения суммативных работ для неслышащих обучающихся:

– суммативные работы для неслышащих обучающихся проводятся с использованием специально разработанных дифференцированных заданий; задания суммативных работ, критерии оценивания и дескрипторы разрабатываются учителем совместно со специалистом психолого-педагогического сопровождения;

– временной режим проведения суммативных работ для обучающихся с нарушенным слухом можно увеличивать с учетом индивидуальных потребностей обучающегося;

– во время проведения суммативной работы при необходимости возможно предоставление обучающемуся непродолжительного перерыва для отдыха или других необходимых мероприятий;

– в целях осуществления специальной психолого-педагогической помощи неслышащим школьникам, создания и поддержки эмоционального комфортного климата на этапах выполнения учебного задания при необходимости допускается участие специалиста психолого-педагогического сопровождения;

– по языковым предметам задания на слушание можно заменять другими заданиями с учетом особенностей развития речи обучающегося;

– объем и содержание заданий на говорение можно изменять в зависимости от психоречевого развития обучающегося;

– при необходимости (по желанию родителей или обучающегося) рекомендуется применение специального оборудования (звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования, индивидуальных слуховых аппаратов и др.);

– оценивание суммативных работ неслышащих обучающихся осуществляется с учетом, как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности психофизиологического состояния и развития их речевой деятельности.

Психофизические особенности и особые образовательные потребности слабослышащих детей

К слабослышащим относятся дети с нарушением слуха, которые слышат звуки интенсивностью 20 - 50 дБ и более громкие (тугоухость первой степени) и интенсивностью 50-70 дБ и более (тугоухость второй степени) при достаточно большом диапазоне различении звуков по высоте (в среднем от 1000 до 4000 Гц).

Главная отличительная черта этих детей от неслышащих состоит в том, что они самостоятельно, хотя и в недостаточной степени, усваивают устную речь. Распознать в естественной обстановке без специальной диагностики нарушение слуха – сложно.

Слуховое восприятие, развивающееся на остаточном слухе зависит от сложности дефекта, его наступления и начала реабилитации ребенка. Особенностью этих детей является дискомфорт к громким звукам, причем, чем больше нарушение слуха, тем явнее проявляется феномен ускоренного нарастания громкости. Если же говорить о неречевом слухе – музыкальном и шумовом, то у этих детей можно наблюдать хорошие музыкальные способности, ведь они не определяются аудиограммой, а являются врожденными индивидуальными задатками. Следует отметить, что у детей этой категории вибрационная чувствительность развита даже лучше, чем у остальных детей, поэтому они способны хорошо различать ритмический рисунок, играть на музыкальных инструментах и даже танцевать. Внешне заподозрить нарушение слуха можно, наблюдая частые переспрашивания детей, отсутствие реакций на обращенную к ним речь, если ребенок не видит лица говорящего, просмотр телевизионных передач на достаточно громком звучании, прислушивание к речи говорящего с поворотом головы лучше слышащим ухом к говорящему, дети теряются с определением направления звука.

Эмоционально-волевая сфера детей с проблемами слуха отличается бедностью эмоций, слабостью волевых усилий, нежеланием доводить начатые дела до конца. Но при этом дети более активны, чем слышащие дети. Взрослым важно понимать, что с помощью действий они познают предметы вокруг себя, используя все сохранные виды восприятия.

Слабослышащие дети обладают рядом особенностей восприятия окружающего мира. Так наблюдается недоразвитие в плане зрительного

восприятия, в частности низкая скорость восприятия и узнавания предметов. Речь слабослышащих характеризуется количественной недостаточностью и качественным своеобразием. У детей даже небольшие потери слуха приводят к задержке речевого развития, несформированности фонематического анализа, поскольку ребенок не воспринимает и не различает тихие звуки речи и части слов. Ребенок слышит только часть слова и поэтому плохо усваивает его значение. В целом речь слабослышащих детей изобилует нарушениями звукопроизношения, невнятна, неравномерна по громкости звучания, либо очень тихая, либо достаточно громкая, часто сопровождаемая жестами.

Отсутствие речи или более низкий уровень ее развития ведет к задержке развития познавательной деятельности, особенно страдает наглядно-образное и словесно-логическое, так называемое речевое мышление.

Потенциальные возможности детей с нарушениями слуха крайне велики.

Если дети не имеют серьезных дополнительных отклонений в развитии, и адекватная и целенаправленная коррекционная работа уже проводилась в дошкольный период, то в начальной школе можно максимально приблизить уровни, как общего, так и речевого их развития к возрастной норме, даже несмотря на тяжелую тугоухость. Такие дети владеют развернутой фразовой речью, свободно общаются как с детьми, так и со взрослыми, могут рассказать об увиденном, хорошо воспринимают обращенную к ним речь, воспринимают ее слухозрительно, могут прочесть стихотворение и даже напевать песенки.

Звучание их собственной речи обычно очень мало отличается от речи слышащих детей, они без сложностей пользуются слуховыми аппаратами. Для них становится реальным дальнейшее обучение в массовой школе.

Для организации коррекционных занятий со слабослышащими детьми необходим кабинет сурдопедагога, оснащенный таким оборудованием, как индикатор звучания, специальные компьютерные программы, сурдологопедические тренажеры, звуковые колонки к компьютеру, магнитная доска, аудиодиски, зеркало и другие [11].

Методические рекомендации по организации образовательного процесса слабослышащих детей

1) В процессе адаптации обучающегося с нарушенным слухом к образовательной среде организации образования, необходимо соблюдать принципы преемственности, последовательности, постепенности, при обязательном учете возрастных и индивидуальных особенностей.

2) Педагогам нужно использовать в общении с таким ребенком все возможные и доступные для него средства: устная речь, естественные жесты, мимика и другие.

3) Педагогам и специалистам психолого-педагогического сопровождения необходимо проводить специальную работу для принятия такого ребенка окружающими, включения его в общение и в разные виды деятельности.

Рекомендации по организации процедуры проведения суммативных работ для слабослышащих обучающихся:

- суммативные работы для слабослышащих обучающихся проводятся с использованием специально разработанных дифференцированных заданий; задания суммативных работ, критерии оценивания и дескрипторы разрабатываются учителем совместно со специалистом психолого-педагогического сопровождения;
- временной режим проведения суммативных работ для слабослышащих обучающихся можно увеличивать с учетом индивидуальных потребностей обучающегося;
- во время проведения суммативной работы при необходимости возможно предоставление обучающемуся непродолжительного перерыва для отдыха или других необходимых мероприятий;
- в целях осуществления специальной психолого-педагогической помощи слабослышащим школьникам, создания и поддержки эмоционального комфортного климата на этапах выполнения учебного задания при необходимости допускается участие специалиста психолого-педагогического сопровождения;
- объем и содержание заданий на слушание и говорение можно изменять в зависимости от психоречевого развития обучающегося;
- при необходимости рекомендуется применение специального оборудования (звукоусиливающей аппаратуры коллективного пользования, индивидуальных слуховых аппаратов и др.);
- оценивание суммативных работ слабослышащих обучающихся осуществляется с учетом, как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности психофизиологического состояния и развития их речевой деятельности.

Особенности организации образовательного процесса для детей с нарушениями зрения

Психофизические особенности и особые образовательные потребности незрячих детей

У данной категории детей острота зрения находится в диапазоне от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками, а также дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10 – 15 градусов или до точки фиксации. Такие дети являются практически незрячими, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение. Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира [11].

Нарушения зрения вызывают вторичные функциональные отклонения (сужение поля зрения, сужение остроты зрения и др.), которые отрицательно

сказываются на развитии ряда психических процессов: ощущения, восприятия, представлений и др.

Действия нормально видящего ребенка опираются на подражание действиям окружающих, но незрячий ребенок, без специально организованного обучения не способен овладеть самостоятельно направленной деятельностью, ввиду отсутствия или неполного, а иногда и искаженного представления о предметах окружающей действительности и возможных манипуляциях с ними.

Нарушения зрения неоднозначно влияют на отдельные структурные компоненты личности, их компенсация рассматривается, как процесс перестройки психики и адаптации к новым условиям жизни.

Компенсация и коррекция в ходе игровой, познавательной и других видов деятельности незрячих детей осуществляются посредством целой системы форм, способов и методов педагогического и психологического воздействия, знание которых является необходимым условием не только профильных специалистов, но и любого взрослого, взаимодействующего с такой категорией детей. Компенсация пробелов в чувственном опыте возможна только при активном включении сохранных органов чувств, при этом существенная роль в их деятельности принадлежит вниманию.

Сокращение количества внешних воздействий, обусловленное полным или частичным выпадением зрительных ощущений и восприятия, препятствует развитию внимания, сокращая круг объектов, которые при восприятии вызывают непосредственный интерес. Это, в свою очередь, может значительно снизить объём, устойчивость, концентрацию и другие свойства внимания. Вместе с тем, однообразие слуховых раздражителей быстро утомляет незрячего и ведёт к рассеиванию внимания. Внимание не связано с каким-либо определённым психическим процессом, с функционированием какого-либо анализатора и формируется в деятельности, при этом оно зависит от приобретённых волевых, эмоциональных и интеллектуальных свойств личности, от его активности.

На основе словесных объяснений, подкрепляемых доступными для незрячих чувственными данными, лица с глубокими нарушениями зрения получают представления о многих недоступных для их восприятия предметах и явлениях действительности.

Компенсаторная функция речи выступает во всех видах психической деятельности слепых: в процессе восприятия (слово направляет и уточняет его), при формировании представлений и образов воображения, в ходе усвоения понятий и др. Для формирования личности незрячего в целом важнейшее значение имеет речь. Благодаря речи незрячие контактируют с окружающими людьми, ориентируются в обществе [11].

Речь незрячих при правильном формирующем воздействии со стороны родителей, педагогов и специалистов развивается до нормального уровня и служит мощным средством компенсации, существенно расширяя их возможности во всех видах деятельности. Развитие словарного запаса

происходит через увеличение числа используемых и понимаемых слов и смысловое развитие словаря, т.е. соотношение слов и обозначаемых ими предметов, процесс обобщения значения слова с конкретным предметом.

При своевременной и постоянной коррекционной работе незрячие приобретают необходимый запас представлений, обеспечивающий нормальную ориентацию в окружающей среде.

Нарушение социальных контактов приводит к отклонениям в формировании личности незрячего и может вызвать появление негативных характерологических особенностей. К ним можно отнести изменения в динамике потребностей, связанные с затруднением их удовлетворения; сужение круга интересов, обусловленное ограничениями в сфере чувственного отражения; редуцированность способностей к видам деятельности, требующим визуального контроля; отсутствие или резкая ограниченность внешнего проявления внутренних состояний.

Безусловно, на формирование основных свойств личности нарушения зрения влияют лишь косвенно, ведущая роль принадлежит социальным факторам (ограничение деятельности, негативный опыт общения с нормально видящими и др.).

Создание специальных образовательных условий в организации образования начинается с обеспечения материально-технической базы, включающей архитектурную среду и специальное оборудование.

Обеспечение безбарьерного пространства

Вход в здание обязательно должен быть оборудован перилами по обеим сторонам лестницы на высоте 50 см, желателен круглого сечения диаметром не менее 3–5 см. Длина перил должна быть больше длины лестницы на 30 см с каждой стороны, начало и окончание перил надо пометить тактильными ориентирами.

Для передвижения по зданию вдоль коридоров необходимы поручни по всему периметру. Еще одним способом облегчения ориентации может являться разнообразное рельефное покрытие полов – при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка, и просто ковровые дорожки.

Можно использовать звуковые ориентиры по сопровождению незрячего ребенка в здании, например, в начале и в конце коридора, обозначение этажа.

В классном кабинете необходимо создать условия для ориентации в пространстве: тактильные ориентиры на партах, зонирование общей площади помещения комнаты рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола [11].

К необходимому специальному оборудованию относятся рельефные пособия, компьютеры со шрифтом Брайля, оборудование в спортивном зале, имеющие тактильную поверхность.

Дополнительные дидактические материалы

Вследствие того, что плоскопечатные издания не доступны для данной категории детей, необходимо выбирать альтернативные формы дидактических материалов:

- учебники и учебные пособия со шрифтом Брайля;
- рельефные изображения наглядных пособий;
- цифровые аудиозаписи и др.;
- программы невидимого доступа к информации.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса незрячих детей:

- вследствие того, что темп работы детей с нарушениями зрения замедлен, следует давать больше времени для выполнения заданий;
- ребенок учится через прикосновения или слух с прикосновением, поэтому он должен иметь возможность трогать предметы;
- рекомендуется обращать внимание на количество комментариев, которые будут компенсировать обедненность и схематичность зрительных образов. При этом особое внимание необходимо уделять точности высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику;
- показ наглядностей необходимо сопровождать словесной инструкцией или описанием;
- при знакомстве с объектом рекомендуется снижать темп ведения занятия, так как незрячим детям требуется более длительное время для восприятия, запоминания, осмысления задачи;
- необходимо помнить, что при предъявлении материала, связанного с его осязательным обследованием, время увеличивается в 2-3 раза по сравнению с выполнением задания на основе зрения;
- во время урока рекомендуется называть каждого по имени, так, чтобы ребенок с нарушением зрения мог понять, кто говорит;
- материал урока рекомендуется записывать на магнитофон или диктофон, чтобы обучающийся с нарушением зрения мог прослушать еще раз.

Психофизические особенности и особые образовательные потребности слабовидящих детей

К категории слабовидящих детей относятся дети с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. Главное отличие данной группы детей от незрячих: при выраженном снижении остроты восприятия зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо. Это дети с пониженным зрением или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой, то есть дети с остротой зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией [11].

Большую часть детей с функциональными нарушениями составляют дети с амблиопией и косоглазием.

Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира.

Обучающимся данной группы характерны:

- снижение общей и зрительной работоспособности;
- замедленное формирование предметно-практических действий, успешность которых во многом определяется состоянием зрительных функций;
- возникновение трудностей в овладении измерительными навыками, выполнение заданий, связанных со зрительно-моторной координацией, зрительно-пространственным анализом и синтезом и др.;
- обедненный чувственный опыт, так как это обусловлено не только снижением функций зрения и различными клиническими проявлениями, но и недостаточным развитием зрительного восприятия и психомоторных образований;
- снижение двигательной активности и своеобразие физического развития (нарушение координации, точности, объема движений, нарушение сочетания движений глаз, головы, тела, рук и др.), в том числе трудности формирования двигательных навыков;
- своеобразие речевого развития (некоторое снижение динамики в развитии и накоплении языковых средств и выразительных движений, слабая связь речи с предметным содержанием, недостаточный запас слов и др.);
- наличие определенных трудностей в овладении языковыми (словарный запас, грамматический строй) и неязыковыми (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения, осуществление коммуникативной деятельности;
- снижение общей и познавательной активности, затрудняющее своевременное развитие различных видов деятельности и, прежде всего, сенсорно-перцептивной, становление которой идет в условиях слабовидения медленнее и охватывает больший промежуток времени по сравнению с нормотипичными сверстниками;
- трудности, связанные с качеством выполняемых действий, автоматизацией навыков, осуществлением зрительного контроля за выполняемыми действиями, что особенно ярко проявляется в овладении учебными умениями и навыками;
- своеобразие становления и протекания познавательных процессов, проявляющееся в снижении скорости и точности зрительного восприятия, замедленности становления зрительного образа, сокращении и ослаблении ряда свойств зрительного восприятия; возникновении трудностей в реализации мыслительных операций, в развитии основных свойств внимания [11].

Материально-техническое обеспечение

Организация образования должна соответствовать строительным нормам и правилам, санитарным и гигиеническим нормам, нормам пожарной безопасности и быть оборудована для незрячих и слабовидящих:

- контрастный цвет нижней и верхней ступени лестниц: ступени лестниц, крыльцо на входе, бордюры и выступы на прилегающей территории должны быть выделены ориентирами и цветом в соответствии с требованиями, предъявляемыми к зданиям для детей с нарушением зрения;

- на лестничных пролетах должны быть сплошные перила по обеим сторонам;

- прилегающую территорию и коридоры здания рекомендуется оснастить ориентирующим рельефно-контрастным покрытием; для лестниц, коридоров, на стенах и дверях также предусмотреть зрительные ориентиры;

- на лестничных маршах первая и последняя ступени должны отличаться от остальных фактурой поверхности и контрастным цветом;

- на лестничной площадке поручни должны быть устроены по обеим сторонам лестницы и проходить по всему периметру этажной площадки, не доходя 30 - 40 см до дверной коробки. Разрывы в поручнях на маршах не допускаются.

Цветовые указатели. В случае, когда входные двери в здании стеклянные, их на определенной высоте обозначают двумя горизонтальными полосами шириной 400 мм каждая: верхняя полоса – красного цвета, нижняя – желтого. Нижняя кромка желтой полосы должна быть на высоте 500 мм от уровня пола.

Световые указатели. Для обозначения входа в здание в качестве зрительного ориентира может использоваться мигающая лампочка, но световое излучение от нее должно быть обязательно отраженным, а не прямым во избежание раздражающего действия на глаза.

Необходимое специальное оборудование. В обучении слабовидящих детей должны использоваться специальные тифлотехнические и оптические средства, облегчающие учебно-познавательную деятельность (индивидуальные средства оптической коррекции, электронные лупы, дистанционные лупы, карманные увеличители различной кратности и др.) [11].

Дополнительные дидактические материалы

При выборе натуральных предметов для демонстрации на занятиях следует соблюдать определенные требования: предметы должны быть удобными для зрительного и осязательного обследования; традиционной легко узнаваемой формы с четко выраженными основными деталями; ярко окрашенными, с выделенными цветом основными деталями.

При изготовлении раздаточного иллюстративного материала следует учитывать особенности нарушения зрения каждого ребенка и зрительную нагрузку, которая ему рекомендована.

К подбору для демонстрации детям слайдов, кино и видеоматериалов также следует подходить с позиции комфортности их зрительного восприятия детьми, возможности получить адекватные представления об изображаемых объектах и явлениях.

Применяемые в графической наглядности условные изображения должны быть очень простыми и точными, включать в себя только те элементы, которые передают основное содержание, признаки и свойства изображаемых предметов, т.е., быть легко узнаваемыми.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса слабовидящих детей:

– необходимо ознакомиться с заключением врача-офтальмолога о состоянии зрения ученика. Если прописаны очки для постоянного ношения, то нужно следить, чтобы он неукоснительно выполнял эти требования;

– при общении с ребенком не рекомендуется стоять против света, на фоне окна;

– в одежде педагогу рекомендуется использовать яркие цвета, которые лучше воспринимаются ребенком, имеющим зрительные нарушения;

– в связи с тем, что темп работы детей со зрительными нарушениями замедлен, следует давать больше времени для выполнения заданий;

– рекомендуются занятия, направленные на развитие навыков рисования по трафарету, ориентировки в микропространстве (на листе бумаги);

– при смене видов деятельности рекомендуется использовать упражнения для снятия зрительного утомления, включение в образовательный процесс динамических пауз, являющихся своеобразным отдыхом для глаз;

– наглядный и раздаточный материал должен быть крупный, хорошо узнаваемый по цвету, контуру, силуэту. Показ объектов необходимо сопровождать словесной инструкцией или описанием;

– при знакомстве с объектом рекомендуется учитывать, что детям с нарушением зрения требуется более длительное, чем нормально видящим детям, время для зрительного восприятия, запоминания, осмысления задачи, повторного рассматривания;

– поскольку у детей с нарушением зрения преобладает последовательный способ зрительного восприятия, то время на экспозицию предлагаемого материала увеличивается минимум в два раза (по сравнению с нормой). Следовательно, учителю при планировании урока нужно учитывать эту особенность;

– у детей с нарушением зрения зачастую бывают трудности с координацией движения, нарушается согласованность движений руки и глаза при выполнении заданий, поэтому при выполнении графических заданий должна оцениваться не точность и качество, а правильность выполнения задания;

– обучающемуся, имеющему нарушения зрения, необходимо давать возможность подходить и рассматривать материал, который демонстрируется

на уроке. Также можно предоставить ему изображения увеличенного размера;

- во время урока рекомендуется называть каждого по имени, так, чтобы ребенок с нарушением зрения мог понять, кто говорит.

Рекомендации по организации процедуры проведения суммативных работ для обучающихся с нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие):

- суммативные работы для обучающихся с нарушениями зрения проводятся с использованием специально разработанных дифференцированных заданий; задания суммативных работ, критерии оценивания и дескрипторы разрабатываются учителем совместно со специалистом психолого-педагогического сопровождения;

- временной режим проведения суммативных работ для обучающихся с нарушенным зрением можно увеличивать с учетом их индивидуальных потребностей и возможностей;

- во время проведения суммативной работы при необходимости возможно предоставление обучающемуся непродолжительного перерыва для отдыха или других необходимых мероприятий;

- в целях осуществления специальной психолого-педагогической помощи незрячим и слабовидящим обучающимся, создания и поддержки эмоционального комфортного климата на этапах принятия, выполнения учебного задания при необходимости допускается участие специалиста психолого-педагогического сопровождения;

- при необходимости рекомендуется применение специального оборудования (специальные тифлотехнические и оптические средства, цифровая аудиозапись и др.);

- суммативные работы для незрячих обучающихся проводятся с учетом их индивидуальных психофизических особенностей (устно, письменно: при наличии – на брайлевском приборе, брайлевской печатной машинке, компьютере с установленным специальным программным обеспечением для слепых и др.), с использованием средств, облегчающих учебную деятельность (индивидуальные средства оптической коррекции, электронные лупы, карманные увеличители различной кратности и др.).

- оценивание суммативных работ обучающихся с нарушениями зрения осуществляется с учетом, как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности их психофизиологического состояния и развития.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Психофизические особенности и особые образовательные потребности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее - дети с НОДА) составляют широкую и неоднородную группу, основной характеристикой которой являются задержки формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций. Нарушения опорно-

двигательного аппарата у детей могут быть обусловлены врожденными или рано приобретенными заболеваниями и повреждениями [11].

В психолого-педагогическом отношении детей с НОДА условно можно разделить на две категории, которые нуждаются в различных вариантах коррекционно-педагогической работы в условиях образовательного пространства.

К первой категории (с неврологическим характером двигательных расстройств) относятся дети, у которых нарушения опорно-двигательного аппарата обусловлены органическим поражением двигательных отделов центральной нервной системы. Большинство детей этой группы составляют дети с ДЦП. Именно эта категория детей является наиболее изученной в клиническом и психолого-педагогическом аспектах. Так как двигательные расстройства при ДЦП сочетаются с отклонениями в развитии познавательной, речевой и личностной сферы, то наряду с психолого-педагогической и логопедической коррекцией основная часть детей данной категории нуждается в лечебной и социальной помощи.

Ко второй категории (с ортопедическим характером двигательных расстройств) относятся дети с преимущественным поражением опорно-двигательного аппарата не неврологического характера. Обычно эти дети не имеют выраженных нарушений интеллектуального развития. У некоторых детей несколько замедлен общий темп психического развития и могут быть парциально нарушены отдельные корковые функции, особенно зрительно-пространственные представления. Дети данной категории нуждаются в психологической поддержке на фоне систематического ортопедического лечения и соблюдения щадящего индивидуального двигательного режима.

Характер и тяжесть двигательных нарушений, возможные нарушения зрения и слуха определяют качественные особенности восприятия и переработки любой сенсорной информации, задержку темпа и сроков формирования сложных функций, основанных на интеграции сенсорной информации (зрительно-моторной координации и др.).

Особенности зрительного восприятия характеризуются изменением темпа восприятия, фрагментарностью и недифференцированностью, слабостью ориентировочно-зрительных реакций и зрительного внимания (трудностями фиксации взгляда и удержания его на объекте, зрительного прослеживания за объектом/предметом). У детей с преимущественным поражением правых или левых конечностей наблюдается выпадение или значительное ограничение полей зрения, что не только затрудняет формирование сложных зрительно-моторных координаций, но и в значительной степени определяет трудности формирования первичных форм зрительной коммуникации (контакта «глаза в глаза») [11].

Особенности слухового восприятия характеризуются неустойчивостью ориентировочно-поисковых слуховых реакций. Ребенок не всегда

ориентируется на источник звука, испытывает затруднения в определении направленности и силы звучания, в различении контрастных звучаний.

Внимание и память имеют ряд особенностей. Часто страдает произвольность внимания, его устойчивость и переключаемость. Требуется дополнительное время для переключения внимания с одного вида деятельности на другой. Объем воспринимаемой информации в единицу времени, как правило, сужен. Память может быть нарушена в системе одного анализатора (зрительного, слухового, двигательного-кинестетического). Мыслительные процессы характеризуются инертностью, низким уровнем операции обобщения. Часто отмечается *эмоциональная лабильность*. В клинике детского церебрального паралича важное место занимают разнообразные речевые расстройства. В качестве ведущих специалисты выделяют дизартрию (расстройство произносительной стороны речи, при котором расстройства артикуляции сочетаются с нарушениями голоса и дыхания) или анартрию (отсутствие звучащей речи).

Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие ребенка с ДЦП в целом. Однако прогноз психического развития детей с ДЦП связан не только и не столько с глубиной поражения опорно-двигательной системы, решающее значение здесь имеют компенсаторные возможности ребенка (его внутренние ресурсы) и адекватные условия его социальной адаптации (внешние ресурсы).

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса для детей с НОДА

Обеспечение безбарьерного пространства

Для того чтобы ребенок с НОДА попал в помещение организации образования необходимо установить пандус у входа в здание. Пандус должен быть достаточно пологим (10-12°), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высота - не менее 5 см) и поручни (высота - 50-90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски.

Если архитектура здания не позволяет построить правильный пандус (например, узкая лестница), то можно сделать откидной пандус, в данном случае будет необходима посторонняя помощь.

Двери здания должны открываться в противоположную сторону от пандуса, так как это предотвратит скатывание на коляске вниз.

Вдоль коридоров необходимо сделать поручни по всему периметру, чтобы обучающийся с двигательной патологией мог, держась за них передвигаться по зданию. Ширина дверных проёмов должна быть не менее 80-85 см., чтобы ученик на коляске мог свободно пройти.

В здании должны быть предусмотрены подъемники на лестницах (в случае отсутствия лифтов) [11].

Предпочтительным является зонирование пространства на зоны для отдыха, занятий и прочего с закреплением местоположения в каждой зоне определенных объектов и предметов. Это делает пространство узнаваемым, а значит – безопасным и комфортным для ребенка с НОДА, обеспечивает успешность его пространственного ориентирования, настраивает на предлагаемые формы взаимодействия, способствует повышению уровня собственной активности.

При этом должны соблюдаться следующие условия:

- санитарно-бытовые, с учетом потребностей детей с двигательной патологией, обучающихся в данной организации (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и др.);

- социально-бытовые, с учетом конкретных потребностей ребенка с НОДА (наличие адекватно оборудованного пространства организации, рабочего места ребенка и др.);

- специально оборудованный медицинский кабинет;

- специально оборудованный зал для лечебной физической культуры.

Необходимое специальное оборудование:

- средства передвижения: различные варианты инвалидных колясок (комнатные, прогулочные, функциональные, спортивные), подъемники для пересаживания, микроавтобус, ходунки и ходилки (комнатные и прогулочные), костыли, крабы, трости, велосипеды; специальные поручни, пандусы, съезды на тротуарах и др.. Во многих многофункциональных креслах-колясках дети могут проводить значительное время. В них имеется столик для приема пищи и занятий, съемное судно, отделение для книг, специальная емкость для хранения термосов с пищей;

- средства, облегчающие самообслуживание детей (наборы посуды и столовых приборов, приспособления для одевания и раздевания, открывания и закрывания дверей, для самостоятельного чтения, пользования телефоном; особые выключатели электроприборов, дистанционное управление бытовыми приборами);

- мебель, соответствующая потребностям ребенка с НОДА;

- медицинские кушетки с клиновидными подставками для обучения детей лежа;

- наклонные столы для обучения детей стоя [11].

Дополнительные дидактические материалы

Особые образовательные потребности детей с НОДА иногда требуют применения невербальных средств коммуникации. К ним можно отнести: специально подобранные предметы; графические изображения (тематические наборы фотографий, рисунков, пиктограмм и др.); электронные средства (устройства видеозаписи, электронные коммуникаторы, речевые тренажеры), планшетный или персональный компьютер с соответствующим программным обеспечением и вспомогательным оборудованием и др.).

Обязательным условием является соблюдение индивидуального ортопедического режима для каждого ребенка. В соответствии с рекомендациями врача-ортопеда, инструктора ЛФК определяются правила посадки и передвижения ребенка с использованием технических средств реабилитации, рефлекс-запрещающие позиции (поза, который взрослый придает ребенку для снижения активности патологических рефлексов и нормализации мышечного тонуса), обеспечивающие максимально комфортное положение ребенка в пространстве и возможность осуществления движений.

Нужно следить за тем, чтобы обучающийся не сидел в течение длительного времени с опущенной вниз головой, согнутыми спиной и ногами. Это приводит к стойкой патологической позе, способствует развитию сгибательных контрактур коленных и тазобедренных суставов. Во избежание этого, ребенка следует сажать на стул так, чтобы его ноги были разогнуты, стопы стояли на опоре, а не свисали, голова и спина были выпрямлены.

Соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные моменты, способствующие прогрессированию двигательных нарушений ученика, и оказать положительное влияние на стабилизацию его двигательного статуса.

Обучение детей с НОДА должно осуществляться на фоне лечебно-восстановительной работы, которая должна вестись в следующих направлениях: усиленная медицинская коррекция двигательного дефекта, терапия нервно-психических отклонений, купирование соматических заболеваний. Педагогам и администрации школы необходимо регулярно запрашивать рекомендации к осуществлению лечебно-профилактического режима (организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности, проведения физкультурных пауз и др.), учитывающие возрастные изменения.

Важным условием также является организация работы по формированию навыков самообслуживания, гигиены, социально-бытовой ориентации у детей с двигательными нарушениями. При формировании навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с ДЦП целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, в частности недостаточность пространственных представлений.

Обязательным условием в работе с детьми с НОДА является организация логопедической помощи по коррекции речевых расстройств. Логопедическая работа с детьми, имеющими различные речевые расстройства, позволяет в той или иной мере корригировать, а иногда и нормализовать речевые возможности детей. Основными направлениями коррекционных логопедических занятий являются развитие речи и коррекция ее нарушений.

Наибольшую специфику имеет работа по формированию звукопроизношения. Особенностью этой работы при ДЦП является

индивидуализация требований в зависимости от тяжести и характера поражения артикуляционного аппарата [11].

При формировании произносительной стороны речи необходимо проводить пассивную и активную артикуляционную гимнастику, дыхательную гимнастику, голосовые упражнения. Комплексы этих упражнений подбираются индивидуально в зависимости от двигательных и речевых возможностей детей.

Особенностью логопедической работы является строгое соблюдение ортопедического режима. Логопед должен постоянно следить за осанкой ребенка, правильным положением конечностей. При возникновении нежелательных патологических двигательных реакций логопед способствует их преодолению путем пассивно-активных вмешательств.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса детей с НОДА:

– динамичная смена видов деятельности в рамках одного урока позволяет реализовывать охранительный режим (преодолевать истощаемость психических процессов у ребенка с НОДА, удерживать функцию его активного внимания и др.) и формировать активную позицию ученика;

– соблюдение индивидуального ортопедического режима для каждого обучающегося (выбор рефлексзапрещающих позиций, использование различных ортопедических приспособлений для ходьбы, коррекции положения рук и пальцев, стабилизации головы и др.) обеспечивает его оптимальную двигательную мобильность;

– речевые возможности ребенка с НОДА во многом зависят не только от клинических проявлений заболевания (гипертонуса, гипотонуса, дистонии, гиперкинезов, апраксии), но и от его эмоционального состояния, положения тела и головы в пространстве, внешних влияний (сенсорных и эмоциональных раздражителей). Важнейшей составляющей коммуникативного поведения является усвоение и практическое использование доступных ребенку коммуникативных средств: системы «контакта глазами», пантомимических (жесты, мимика, пантомимика), паралингвистических (вокализы, интонация), речевых.

Необходимые условия восприятия и понимания ребенком обращенной речи:

– краткость и выразительность обращения (инструкции, просьбы, комментария, сообщения);

– заданное количество повторений, обращение в медленном темпе, с выделением пауз для ожидаемой реакции ребенка;

– сочетание речевых стимулов с невербальными (жестом, пантомимикой, показом действия);

– любая инструкция, вопрос должны начинаться с обращения к ребенку, установления зрительного контакта, чтобы привлечь и удержать его внимание.

В случае, если речь ребенка малопонятна или практически недоступна, используются технологии невербальной коммуникации (карточки, предметы).

По мере овладения ребенком практическими действиями необходимо сокращать объем оказания помощи от полного сопровождения всей операции (цепочки действий) к отдельным действиям, а также изменять характер помощи от неречевого (действий, предметов, жестов) к речевому (прямоу указанию на недочеты, оценке действия, поощрению) [11].

Рекомендации по организации процедуры проведения суммативных работ для обучающихся с НОДА:

– организация и проведение суммативных работ для обучающихся с НОДА предусматривает учет их индивидуальных психофизических особенностей;

– в зависимости от индивидуальных психофизических особенностей обучающегося с НОДА возможно изменение временного режима, предусмотренного процедурой суммативных работ, включая увеличение времени, предоставление возможности ребенку для отдыха и другие необходимые мероприятия;

– суммативные работы для обучающихся с НОДА проводятся с использованием специально разработанных дифференцированных заданий; задания суммативных работ, критерии оценивания и дескрипторы разрабатываются учителем совместно со специалистом психолого-педагогического сопровождения;

– в целях осуществления специальной психолого-педагогической помощи школьникам с НОДА, создания и поддержки эмоционального комфортного климата на этапах принятия, выполнения учебного задания при необходимости допускается участие специалиста психолого-педагогического сопровождения;

– оценивание суммативных работ обучающихся с НОДА осуществляется с учетом, как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности психофизиологического состояния и развития их речевой деятельности;

– при необходимости обучающемуся с НОДА рекомендуется предоставить помощь ассистентов, оказывающих физическую и техническую помощь, а также специальное оборудование и технические средства;

– по языковым предметам при оценивании заданий на слушание и говорение учителю необходимо учитывать специфические речевые нарушения обучающихся с НОДА (недостаточная интонационная выразительность, замедленный темп и отсутствие плавности, скандированность и др.);

– задания на письмо можно изменять или заменять другими заданиями с учетом особенностей моторного развития обучающегося с НОДА.

Особенности организации образовательного процесса для детей с тяжелыми нарушениями речи

Психофизические особенности и особые образовательные потребности детей с тяжелыми нарушениями речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики.

Развитие речи ребенка связано с постепенным овладением родным языком: с развитием фонематического слуха и формированием навыков произнесения звуков родного языка, с овладением словарным запасом, правилами синтаксиса и смысла речи. Речь ребенка формируется под непосредственным влиянием речи окружающих его взрослых и в большей степени зависит от достаточной речевой практики, культуры речевого окружения, от воспитания и обучения.

Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи: звукопроизношение (снижение внятности речи, дефекты звуков), фонематический слух (недостаточное овладение звуковым составом слова), лексико-грамматический строй (бедность словарного запаса, неумение согласовывать слова в предложении). Такое нарушение называется общим недоразвитием речи.

Речь детей в соответствии с вышеперечисленными нарушениями может сопровождаться заиканием, дизартрией, ринолалией, алалией, афазией.

У детей с тяжелой речевой патологией отмечается недоразвитие всей познавательной деятельности (восприятие, память, мышление, речь), особенно на уровне произвольности и осознанности. Особенности мыслительной деятельности определяются вследствие недоразвития речи, всех ее компонентов. Внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения и распределения. У этой категории обучающихся наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста. Многим из них присущи недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению. Детям с речевой патологией легче выполнять задания, представленные не в речевом, а в наглядном виде. Большинство детей с ТНР имеют двигательные расстройства. Они моторно неловки, неуклюжи, характеризуются импульсивностью, хаотичностью движений. Дети с речевыми нарушениями быстро утомляются, имеют пониженную работоспособность. Они могут долго не включаться в выполнение задания.

Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

Особые образовательные потребности детей с ТНР включают как общие, свойственные всем детям с отклонениями в речевом развитии, так и специфические [11].

Для своевременного учета особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР необходимо следующее:

- создание условий, нормализующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе обеспечения комплексного подхода при изучении детей с ТНР и коррекции этих нарушений; координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексной медико-психолого-педагогической коррекции;

- профилактика и коррекция социокультурной дезадаптации путем максимального расширения образовательного пространства, увеличения социальных контактов; обучения умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики;

- психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с ребенком, то есть в деятельность школьного психолого-педагогического консилиума.

Необходимое специальное оборудование

Интерактивные технические средства обучения:

- дидактические пособия, построенные на полисенсорной основе и использующие необходимые для детей с ТНР возможности зрительной и слуховой наглядности;

- обучающие компьютерные игры, используемые под руководством специалиста для отработки формируемых умений и навыков, а также для требуемого детям с ТНР мотивированного многократного повторения материала в разных вариациях;

- специализированные учебно-тренировочные устройства, которые предназначены для формирования у детей с ТНР первоначальных умений и навыков;

- особенности восприятия детей с ТНР диктуют необходимость использования большого объема наглядного (графического) материала, для размещения которого в поле зрения детей необходимы специально оборудованные места, например, магнитные доски и др.

Дополнительные дидактические материалы

Особые образовательные потребности отдельных детей с ТНР вызывают необходимость применения невербальных средств коммуникации. Альтернативными (невербальными) средствами коммуникации могут являться: специально подобранные предметы; графические изображения (тематические наборы фотографий, рисунков, пиктограмм и др.); электронные средства (устройства видеозаписи, электронные коммуникаторы, речевые тренажеры), планшетный или персональный компьютер с соответствующим программным обеспечением и вспомогательным оборудованием и др.). Вышеперечисленные

и другие средства должны использоваться с целью развития вербальной коммуникации с обучающимися, для которых она становится доступной [11].

Формирование доступных представлений о мире и практики взаимодействия с окружающим миром происходит с использованием традиционных дидактических средств, с применением видео, проекционного оборудования, интернет ресурсов и печатных материалов.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса детей с тяжелыми нарушениями речи

В целях достижения максимального педагогического эффекта в образовательном процессе детей с ТНР необходимо учитывать ряд рекомендаций:

- предлагая задание, необходимо учитывать, что актуальные и потенциальные возможности одного и того же ребенка могут различаться при выполнении разных типов заданий на занятиях;

- необходимо ставить вопросы четко, кратко, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание, стараться не торопить их с ответом, дать время на обдумывание;

- с целью избежания быстрого утомления, типичного для детей с ТНР, целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий, использовать различные виды деятельности;

- рекомендуется рационально использовать разнообразный наглядный материал в соответствии с образовательными задачами;

- необходимо больше говорить с ребенком, озвучивая все действия, комментируя окружающее, не боясь повторения одних и тех же слов, произносить их четко, терпеливо, доброжелательно.

Рекомендации по организации процедуры проведения суммативных работ для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи:

- организация и проведение суммативных работ для обучающихся с ТНР предусматривает учет их индивидуальных психофизических особенностей;

- в зависимости от индивидуальных психофизических особенностей обучающегося с ТНР возможно изменение временного режима, предусмотренного процедурой суммативных работ, включая увеличение времени, предоставление возможности ребенку для отдыха и другие необходимые мероприятия;

- суммативные работы для обучающихся с ТНР проводятся с использованием специально разработанных дифференцированных заданий; задания суммативных работ, критерии оценивания и дескрипторы разрабатываются учителем совместно со специалистом психолого-педагогического сопровождения;

- в целях осуществления специальной психолого-педагогической помощи школьникам с ТНР, создания и поддержки эмоционального

комфортного климата на этапах принятия, выполнения учебного задания при необходимости допускается участие специалиста психолого-педагогического сопровождения;

– оценивание суммативных работ обучающихся с ТНР осуществляется с учетом, как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности психофизиологического состояния и развития их речевой деятельности;

– по языковым предметам при оценивании навыков речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) учителю необходимо учитывать специфические речевые нарушения обучающихся с ТНР (уровень общего недоразвития речи, ринолалия, заикание и др.)

Особенности организации образовательного процесса для детей с задержкой психического развития

Психофизические особенности и особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития (ЗПР)

Задержка психического развития – это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

ЗПР является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью. Это понятие, которое говорит не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа. При этом в одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а нарушения в интеллектуальной сфере будут выражены нерезко, в других случаях, наоборот, будет преобладать замедление развития интеллектуальной сферы.

Задержка психического развития вызывается самыми разными причинами. Вместе с тем дети этой категории имеют ряд общих особенностей развития познавательной деятельности и личности.

Дети с ЗПР характеризуются незрелостью функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании связей между анализаторами). Им трудно соблюдать принятые в организации образования нормы поведения. Они испытывают трудности в произвольной организации деятельности: не умеют последовательно выполнять инструкции учителя, переключаться по его указанию с одного задания на другое. Испытываемые ими трудности усугубляются ослабленностью их нервной системы: дети быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда просто перестают выполнять начатую деятельность.

Всем детям с ЗПР свойственно снижение внимания. Снижение устойчивости внимания у них может носить разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задания и последующее его снижение; наступление сосредоточения внимания после некоторого периода

работы; периодические смены напряжения внимания и его спада на протяжении всего времени работы [11].

Исследования психологов выявили у большинства детей с ЗПР неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственные и временные нарушения, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Таким детям нужно больше времени для приема и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений. Особенно ярко это проявляется в сложных условиях (например, при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих значимое для ребенка смысловое и эмоциональное содержание). Одной из особенностей восприятия таких детей является то, что сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые (овал, к примеру, воспринимается как круг).

У этой категории детей недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Развитие пространственных отношений тесно связано со становлением конструктивного мышления. Так, при складывании сложных геометрических узоров дети с ЗПР часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое. Надо заметить, что относительно простые узоры дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых, выполняют правильно.

Особые образовательные потребности детей с ЗПР включают общие, свойственные всем детям с особыми потребностями, и специфические:

- в обеспечении непрерывного контроля за становлением познавательной деятельности обучающегося, продолжающегося до достижения уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;

- в постоянной помощи в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;

- в специальном обучении «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

- в комплексном сопровождении, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития и формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;

- в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;

- в обеспечении взаимодействия семьи и организации образования (развитии сотрудничества с родителями, активизации ресурсов семьи для

формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей) [11].

*Материально-техническое обеспечение образовательного процесса для
детей с задержкой психического развития
Необходимое специальное оборудование*

При включении детей с ЗПР в общеобразовательную организацию необходимо помнить об обязательном достаточном оснащении образовательной среды наглядным материалом и мультимедийной аппаратурой (интерактивная доска, проектор, компьютер с выходом в Internet, средства для хранения и переноса информации).

Интерактивные технические средства обучения включают:

– использование необходимых для детей с ЗПР пособий с опорой на возможности зрительной и слуховой наглядности, а также пробуждающие познавательный интерес ребенка;

– специализированные учебно-тренировочные устройства, которые предназначены для формирования у детей с ЗПР практических умений и навыков. Использование тренажеров в обучении основано на применении специально разработанных программ, составляемых на основе процесса моделирования осваиваемой деятельности, что позволяет сформировать у детей с ЗПР динамический стереотип того или иного действия.

Дополнительные дидактические материалы

Особые образовательные потребности детей с ЗПР вызывают необходимость специального подбора дидактического материала, позволяющего эффективно осуществлять процесс обучения по всем содержательным областям.

Освоение практики общения с окружающими людьми предполагает использование наглядно-дидактического, иллюстративного материала, речевых упражнений в сочетании с другими приемами (пояснениями, указаниями, вопросами); знаково-символического моделирования (создания моделей и их использования в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов); вербальных средств коммуникации.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса детей с задержкой психического развития:

– необходимо учитывать возрастные особенности детей, помнить о зоне ближнего и ближайшего развития;

– отбор предпочтительных видов деятельности проводится с учетом оптимизации условий для реализации потенциальных возможностей детей с ЗПР. Целесообразно включать в учебный процесс задания на развитие восприятия, анализирующего наблюдения, мыслительных операций (анализа и синтеза, группировки и классификации, систематизации), действий и умений;

– предлагая задание, необходимо учитывать, что актуальные и потенциальные возможности одного и того же ребенка могут различаться при выполнении разных типов заданий на занятиях;

– необходимо ставить вопросы четко, кратко, чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание, при этом не торопить их с ответом, дать время на обдумывание;

– с целью избежания быстрого утомления, типичного для детей с ЗПР, целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий, использовать различные виды деятельности;

– при смене видов деятельности или задания необходимо убедиться в том, что ребенок понял учителя;

– рекомендуется рационально использовать разнообразный наглядный материал в соответствии с образовательными задачами;

– использовать для такого обучающегося необходимые ему наглядные опоры, поддерживать и поощрять любое проявление любознательности и инициативы;

– использовать разнообразные педагогические меры по отношению к ребенку: интересы детей с ЗПР, как правило, имеют узкую направленность, малоустойчивы; находить нужную меру воздействия удастся не всегда сразу – одна и та же мера нередко теряет силу в связи с адаптацией ребенка к ней;

– оценивать успешность обучения ребенка в зависимости от темпа его продвижения к познавательной самостоятельности и познавательному интересу;

– проявлять особый педагогический такт в работе с детьми с ЗПР – необходимо замечать и поощрять малейшие успехи детей, развивать в них веру в собственные силы и возможности, поддерживать положительный эмоциональный настрой;

– использовать индивидуальный подход при оценивании деятельности детей: обязательно поощрять ребенка, если он справился с заданием, и не допускать никаких упреков в адрес тех детей, кто не справился полностью;

– не оценивать результаты труда ребенка в сравнении с другими детьми. Важно поощрять каждое отдельное продвижение вперед конкретного ребенка и оценивать не столько конечный результат, сколько познавательный процесс, деятельность ребенка, его динамику в развитии [12].

Рекомендации по организации процедуры проведения суммативных работ для обучающихся с задержкой психического развития;

– суммативные работы для обучающихся с ЗПР проводятся с использованием специально разработанных дифференцированных заданий; задания суммативных работ, критерии оценивания и дескрипторы разрабатываются учителем совместно со специалистом психолого-педагогического сопровождения;

– временной режим проведения суммативных работ для обучающихся с ЗПР можно увеличивать с учетом индивидуальных потребностей обучающегося;

– во время проведения суммативной работы при необходимости возможно предоставление обучающемуся непродолжительного перерыва для отдыха или других необходимых мероприятий;

– в целях осуществления специальной психолого-педагогической помощи школьникам с ЗПР, создания и поддержки эмоционального комфортного климата на этапах принятия, выполнения учебного задания при необходимости допускается участие специалиста психолого-педагогического сопровождения;

– объем и содержание заданий можно изменять в зависимости от особенностей психофизического развития обучающегося;

– при необходимости допускается применение вспомогательных средств и наглядного материала (калькулятор, формулы, таблицы и др.);

– оценивание суммативных работ обучающихся с ЗПР осуществляется с учетом, как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности их психофизиологического состояния и развития.

Особенности организации образовательного процесса для детей с умственной отсталостью

Психофизические особенности и особые образовательные потребности детей с умственной отсталостью

К категории детей с умственной отсталостью относятся дети, имеющие стойкое нарушение познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы вследствие диффузного органического поражения коры головного мозга. Степень выраженности нарушения зависит от тяжести повреждения, от его преимущественной локализации, а также от времени приобретения. При легких формах умственной отсталости заметных изменений в физическом состоянии может не отмечаться. Изменения в физическом состоянии имеют место при врожденных заболеваниях, особенно связанных с нарушением хромосомного набора (например, болезнь Дауна, а также при наследственных формах олигофрении, связанных с нарушением обмена веществ). Признаки физического недоразвития чаще встречаются при более тяжелых поражениях мозга. Наблюдаются изменения и со стороны внутренних органов – нередки пороки сердца, другие нарушения сердечно-сосудистой системы или желудочно-кишечного тракта, пороки развития органов дыхания, выделения.

У умственно отсталых детей имеют место двигательные нарушения, которые могут проявляться в виде неярко выраженных парезов, изменений мышечного тонуса различного характера. В анамнезе часто отмечаются задержки в развитии двигательных функций. Двигательные нарушения касаются быстроты, точности, ловкости и выразительности движений. Движения, выполняемые детьми по словесной инструкции, сопровождаются синкинезиями (дополнительные движения, которые сопровождают основные).

У большинства умственно отсталых детей наблюдаются нарушения развития речи [13].

Основной особенностью развития умственно отсталых детей является нарушение психической деятельности, характеризующееся недоразвитием всей познавательной деятельности и особенно мышления. Дети с легкой умственной отсталостью в основном адекватно воспринимают окружающий мир, однако сам процесс восприятия малоактивен. Представления у этих детей нечетки и малодифференцированы. Выработанные условные связи непрочны и быстро угасают. Эти особенности памяти вызывают значительные трудности при изучении учебного материала. Его нужно многократно повторять. Нарушения восприятия и представлений отрицательно сказываются на формировании высших психических функций, которые составляют основу интеллектуальной деятельности. Это может явиться причиной неадекватных реакций и недостаточно осмысленных форм поведения.

Своеобразие познавательной деятельности умственно отсталых обучающихся состоит в значительном недоразвитии словесно-логического мышления. В меньшей мере это своеобразие проявляется в процессе наглядно – действенного, наглядно-образного мышления, что необходимо учитывать как в отборе содержания обучения, так и в определении методов, приемов и средств обучения школьников с умственной отсталостью.

При умственной отсталости наблюдается нарушение волевой сферы. Внешне это выражается в хаотическом поведении, преобладании движений и действий произвольного характера. Иногда проявляется стойкое проявление негативизма. Слабость воли проявляется в подчинении чужому влиянию, отсутствии настойчивости и инициативы. Поведение носит импульсивный характер. Произвольное внимание характеризуется неустойчивостью. Школьникам трудно сосредоточиться на определенном предмете, деятельности, что очень осложняет обучение. Однако в процессе обучения и воспитания внимание становится более устойчивым, расширяется его объем. Этому способствует овладение навыками самообслуживания и выполнения трудовых заданий.

К нарушениям психической деятельности относятся и расстройства эмоциональной сферы, которая имеет большое значение в процессе обучения, поскольку активизирует работу мышления. Чувства таких детей малодифференцированы, бедны.

Типичным нарушением при умственной отсталости является расстройство речи. Словарь расширяется медленно и не достигает уровня, характерного для нормативно развивающихся сверстников. Имеет место нарушение слоговой структуры слов, грамматического строя речи. Понимание речи окружающих ограничено.

Вследствие серьезных нарушений познавательной деятельности, особенностей физического и соматического здоровья, у школьников с

умственной отсталостью возникают особые образовательные потребности. Школьники рассматриваемой категории нуждаются в:

- отборе учебного материала доступного пониманию и ориентированного на формирование социальных навыков и получение профессии (не предполагающего выполнения требований ГОСО);

- специфических средствах и методах обучения, которые не применяются в традиционном образовании;

- обеспечении охранительного педагогического режима (дозированной учебной и физической нагрузке, чередовании труда и отдыха в соответствии с индивидуальными особенностями работоспособности, атмосфере психологического комфорта и др);

- регулярном контроле за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка;

- индивидуальной помощи специалистов психолого-педагогического сопровождения (логопед, психолог, инструктор ЛФК и др);

- окружающие умственно отсталого ученика взрослые должны быть подготовлены и реально участвовать в реализации особых образовательных потребностей ребенка, в том числе за пределами образовательного пространства.

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса для детей с умственной отсталостью

Конечная цель обучения и воспитания умственно отсталых школьников – это социальная адаптация и профессионально-трудовая подготовка. Достижение этих целей обеспечивается содержанием учебных предметов, включенных в учебный план обучения умственно отсталых школьников.

Особое место в учебном плане для школьников с легкой умственной отсталостью занимают предметы «Профессионально-трудовое обучение», «Социально-бытовая ориентировка», а в учебном плане для школьников с умеренной умственной отсталостью «Ремесло», «Хозяйственный труд», «Социально-бытовая ориентировка». Для проведения уроков по названным предметам необходимы мастерские и учебные комнаты, оснащенные соответствующим оборудованием (инструментами, расходными материалами, станками, бытовыми электроприборами, посудой, столовыми приборами и др.).

Необходимое специальное оборудование

Для проведения уроков ритмики, а также индивидуальных и групповых коррекционных занятий по коррекции недостатков развития речи (с логопедом), занятий активно-двигательного характера, занятий по коррекции познавательной деятельности, по развитию психомоторики и сенсорных процессов необходимы специальные помещения и специальное оборудование (в соответствии с нормативами минимальных требований к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями в развитии) [13].

Дополнительные дидактические материалы

Обучение школьников с умственной отсталостью, особенно школьников с умеренной умственной отсталостью имеет практическую направленность, с опорой на сохранное наглядно-действенное мышление. На уроках как в начальных, так и в старших классах широко используются наглядно-дидактические материалы. В младших классах организуется предметно-практическая деятельность с реальными предметами, их моделями и изображениями. Опора на дидактический материал в процессе изучения нового помогает создать у обучающихся необходимые конкретные образы для лучшего понимания смысла изучаемых понятий. Для того чтобы средства наглядности не тормозили развитие мышления обучающихся их необходимо постепенно абстрагировать. На первых этапах изучения нового материала следует использовать предметную наглядность. На следующих этапах работы можно перейти к моделям конкретных объектов, затем к иллюстрациям, и далее к дидактическим материалам схематически - условного характера. В старших классах можно использовать ИКТ.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса детей с умственной отсталостью

Обучение школьников с умственной отсталостью (легкой и умеренной) осуществляется в соответствии со специальными Типовыми учебными планами и учебными программами, содержание которых не ориентировано на выполнение требований ГОСО. Это происходит при любом варианте включения ученика в образовательный процесс: в условиях специального класса, либо в условиях обычного класса. При включении ученика с умственной отсталостью в обычный класс педагогический совет школы утверждает для такого ученика индивидуальный учебный план и индивидуальные учебные программы, составленные на основе Типовых учебного плана и программ для обучающихся с умственной отсталостью (легкой или умеренной).

Типовые программы по учебным предметам содержат материал необходимый для всестороннего развития личности обучающихся, для коррекции недостатков их интеллектуальной, эмоционально-волевой деятельности и для их подготовки к общественно полезной трудовой деятельности в условиях обычной социальной среды, для дальнейшего совершенствования профессионально-трудовой квалификации.

Социально-бытовая и предметно-развивающая среда в школе должна соответствовать возрастным и физиологическим особенностям обучающихся с умственной отсталостью (необходимы обустроенные пространства для отдыха, двигательной активности, санитарно-гигиенических процедур и других).

Обучение школьников с легкой умственной отсталостью в 1-4 классах призвано обеспечить формирование и развитие первоначальных навыков чтения, письма, счета, элементарных трудовых навыков и умений,

нравственное воспитание. В 5-9 классах – осуществляется элементарное обучение образовательным предметам, трудовое и профессиональное обучение, воспитание гражданских и нравственных качеств личности.

Коррекционно-развивающая направленность обучения школьников с легкой умственной отсталостью обеспечивается специальными методами и приемами обучения. При этом учитываются: инертность мыслительных процессов, низкая познавательная активность, слабость обобщающей и абстрагирующей функции мышления, отставание в речевом развитии. В работе с обучающимися следует опираться на их подражательные способности, сохранное наглядно-действенное мышление. Обучение основам наук создает условия для развития у обучающихся таких психических функций, как восприятие, память, речь, мышление. При этом создается возможность формировать умения доводить начатую работу до конца, преодолевать посильные трудности, проявлять аккуратность и самостоятельность.

Предусматривается специальная педагогическая работа по освоению обучающимися необходимых для участия в социальной жизни норм поведения, жизненных навыков, начиная от элементарных гигиенических, коммуникативных, бытовых навыков, заканчивая сложными социальными навыками, взглядами, убеждениями.

У обучающихся с легкой умственной отсталостью имеют место специфические проблемы в развитии речи, мышления, общения, которые компенсируются, насколько это возможно в каждом конкретном случае, педагогическими средствами для обеспечения успешности в обучении и социализации. При необходимости ученик должен получать логопедическую помощь. Инструкции и объяснения, которые дает учитель в классе должны быть краткими, четкими. Они должны подкрепляться показом действия, образцом выполнения работы. Школьникам можно оказать помощь на начальном и завершающем этапе выполнения учебного задания. Необходимо дозировать объем и сложность учебного задания с учетом работоспособности и интеллектуальных возможностей ученика.

В процессе обучения школьников с легкой умственной отсталостью следует использовать предметно-практическую деятельность, которая создает условия для понимания учебного материала. Помимо этого, предметно-практическая деятельность позволяет развивать сенсомоторную основу высших психических функций (восприятия, речи, мышления), компенсировать недостаточность жизненного опыта обучающихся, овладевать знаниями, умениями и навыками по общеобразовательным предметам.

Образовательный процесс в специальном классе для умственно отсталых школьников осуществляется с использованием дифференцированного подхода. Выделяются 4 типологические группы обучающихся [13]. Для каждой типологической группы педагог подбирает соответствующее их возможностям содержание учебного материала, с учетом доступной сложности и объема. При этом варьируются темп учебной работы, степень самостоятельности

обучающихся, методы и приемы обучения. Деление обучающихся на группы условно и подвижно. Дифференцированный подход дополняется индивидуализацией обучения.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность умственно отсталых обучающихся, особенно 3 и 4 типологических групп может быть затруднена или не возможна, тогда педагог берет на себя функции незрелого компонента деятельности ученика, для обеспечения успешного выполнения учебного задания.

Обучение детей с *умеренной умственной* отсталостью понимается в широком смысле этого слова и относится не только к сфере формирования предметных знаний, в отношении которых у них наблюдается малый резерв возможностей, но и к формированию более значимых для этой категории обучающихся жизненных навыков. Глубокое недоразвитие интеллектуальной сферы обучающихся с умеренной умственной отсталостью, значительная вариативность индивидуальных проявлений нарушенных рече-мыслительных функций вызывает у них серьезные трудности при формировании знаний и навыков. Успешность обучения обучающихся одного класса значительно отличается по темпу и объему усвоенных навыков, что делает невозможным обучать всех в едином темпе, в рамках одной темы. Содержание типовых учебных программ для обучающихся с умеренной умственной отсталостью носят рекомендательный характер, педагог имеет право вносить любые изменения в содержание и темп обучения каждого обучающегося класса в соответствии с его возможностями и особыми образовательными потребностями.

Для обучающихся с умеренной умственной отсталостью необходима такая школьная среда, которая будет способствовать формированию практической деятельности и социальных навыков у обучающихся. Формирование умений и навыков необходимо осуществлять в ситуации максимально приближенной к той, в которой эти навыки будут использованы. Это связано с трудностями переноса знаний и навыков в новую ситуацию. Помещения для организации занятий должны быть преобразованы в пространство, отражающее различные жизненные ситуации. Предметная среда должна периодически меняться вслед за изменением потребностей обучающихся. Ежедневная деятельность обучающихся в школе должна носить интегрированный характер. Возможна интеграция содержания из нескольких предметных областей учебного плана, которая реализуется идеей беспредметного обучения в период первых 3-4 лет обучения в школе. Все уроки-занятия направляются на общее развитие обучающихся (коммуникативное, двигательное, речевое, сенсорное). По мере продвижения обучающихся в индивидуальном развитии, осуществляется переход к предметному обучению.

У обучающихся с умеренной умственной отсталостью имеют место специфические проблемы в развитии речи (вплоть до ее отсутствия) и

общения. Эти проблемы должны компенсироваться в учебном процессе другими педагогическими средствами (расширение понимания речи, формирование невербальных средств общения). Речевое сопровождение деятельности обучающихся со стороны педагога должно быть дозированным и доступным пониманию обучающихся.

Жизненный опыт и социальные контакты обучающихся расширяются поэтапно и планомерно, в доступных для детей пределах. Часть учебного времени организуется за стенами школы (поездки в общественном транспорте, посещение магазинов, аптеки, почты, поликлиники, музеев, театров, кафе и других мест общественного пользования). Для безболезненного вхождения школьников с умеренной умственной отсталостью в социум необходимо формировать толерантную и благосклонную окружающую среду. С этой целью необходима планомерная работа со школьным сообществом.

Процесс обучения детей с умеренной умственной отсталостью не предусматривает жесткого регламентирования с точки зрения организационных форм. Низкий познавательный интерес в условиях коллективного обучения, слабая реакция на стимулы, используемые во фронтальной работе, невозможность поддерживать активность обучающихся в течение сорока минут на содержании одного учебного предмета приводят к низкой эффективности традиционного академически построенного урока. Школьники с умеренной умственной отсталостью нуждаются в такой организации урока, когда ученик может менять вид деятельности тогда, когда это ему необходимо, и выполнять индивидуальную работу (отличную от работы других обучающихся), получая индивидуальную помощь педагога. Обучающимся следует предоставить возможность свободно передвигаться в классной комнате.

Основными видами деятельности обучающихся с умеренной умственной отсталостью должны быть: наблюдение живой и неживой природы и явлений социальной жизни; предметно-практическая деятельность; игровые действия и игровая деятельность; хозяйственно-трудовая деятельность обучающихся; социально-бытовая деятельность; коммуникация с обучающимися и взрослыми ближайшего окружения (микросоциума); учебная деятельность (в соответствии с возможностями обучающихся). Учебно-воспитательный процесс школьников с умеренной умственной отсталостью строится в предметной деятельности на протяжении всего периода обучения в школе [13].

Рекомендации к оцениванию достижений обучающихся с умственной отсталостью

Оценивание достижений обучающихся с умственной отсталостью осуществляется только средствами внутренней оценки. Результаты освоения учебных программ (в том числе индивидуальных программ) оцениваются учителем в ходе образовательного процесса на занятиях. Критериями оценки

являются учебные цели, сформулированные в Типовых учебных программах, по которым обучаются школьники, либо учебные цели, зафиксированные в индивидуальных учебных программах.

Оценивание достижений обучающихся с легкой умственной отсталостью

Оценка результативности обучения школьников с легкой умственной отсталостью проводится в виде текущего (поурочного), периодического (тематического) и итогового контроля. Для проведения текущего контроля педагог использует ежедневные наблюдения за деятельностью учеников на уроке, анализирует устные ответы, практические и письменные работы. Поурочный контроль должен помочь учителю выбрать содержание учебного материала и методы его преподнесения ученикам, которые соответствуют возможностям обучающихся. Поурочный контроль носит также стимулирующий и воспитательный характер в отношении обучающихся.

Периодический контроль проводится после изучения программной темы, раздела. Педагог должен понимать и быть готов к тому, что результаты изучения учебного материала в рамках определенной темы, у умственно отсталых обучающихся, принадлежащих к разным типологическим группам не будут одинаковы. Обучающиеся 1 типологической группы (по классификации В.В. Воронковой) продемонстрируют овладение учебным материалом на уровне применения знаний. Ученики 2 типологической группы – проявят понимание основного содержания темы. Обучающиеся 3 типологической группы смогут усвоить материал на уровне узнавания, и будут нуждаться в помощи учителя при актуализации своих знаний [13].

Итоговый контроль проводится в конце четверти, года. Содержание итоговой проверочной работы определяет учитель, ориентируясь на различные уровни возможностей обучающихся. Педагог анализирует динамику развития и успешности каждого ученика в течение учебного года. Достижения в разных разделах учебной программы по предмету фиксируются в итоговых картах достижений.

Оценочными средствами для проведения поурочного, периодического и итогового контроля являются задания и упражнения, с помощью которых формировались навыки.

Оценивание достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью

Отправным моментом для оценивания достижений обучающегося с умеренной умственной отсталостью являются задачи, сформулированные в индивидуальной программе обучения школьника.

Составление индивидуальной программы обучения школьника с умеренной умственной отсталостью предваряется стартовой педагогической оценкой его возможностей и потребностей. Критерии оценки определяются в соответствии с онтогенезом основных линий развития ребенка. Результаты

реализации индивидуальных программ обучения оцениваются в ходе образовательного процесса непосредственно учителем на занятиях.

Оценочными действиями являются наблюдения, изучение продуктов деятельности обучающихся в сопоставлении с индивидуальными задачами обучения и воспитания.

Процедуры оценивания достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью имеют следующую последовательность:

1) предварительная оценка уровня развития, знаний и навыков обучающихся. Создание профиля развития обучающегося в качестве основы для создания индивидуальной программы обучения;

2) текущая оценка достижений и развития. Осуществляется ежедневными наблюдениями за работой школьников на занятиях, с целью корректировки содержания и методов обучения;

3) промежуточная оценка осуществляется по завершении первого полугодия. Оценочные суждения педагога об успешности формирования умений и навыков в соответствии с индивидуальной программой обучения фиксируются в соответствующей графе индивидуальной программы;

4) итоговая оценка достижений осуществляется по окончании учебного года. Она также носит описательный характер [13].

Описательная оценка является качественным показателем достижений обучающегося. Описательная оценка представляет собой своеобразный педагогический отчет, касающийся развития и обучения обучающегося в тех сферах, в которых осуществлялся индивидуальный образовательный процесс. На этапе беспредметного обучения это – социальное развитие и самообслуживание, физическое, познавательное, речевое, а также становление видов деятельности (предметно-практической, изобразительной, игровой, элементарной трудовой и учебной) обучающегося. Достижения описываются в профиле развития обучающегося на начало учебного года и на его конец. При переводе обучающихся на предметное обучение – это будет описание достижений в области каждого учебного предмета и жизненных навыков.

Описательная оценка определяет не только наличный уровень развития и обученности, но и помогает учителю определить последующие шаги в работе с учеником.

При описании достижений обучающихся обязательно указывается степень самостоятельности ученика при использовании того или иного навыка, действия. Это может быть полностью самостоятельное выполнение действия, либо выполнение с опорой на образец, либо по подражанию педагогу, либо в совместных с педагогом действиях. Отслеживание процесса обучения и фиксация его результатов помогают учителю успешно решать задачи индивидуального подхода в обучении. Информация, получаемая педагогом с помощью процедур оценивания, позволяет вовремя и адекватно реагировать на трудности, возникающие в процессе овладения навыками и умениями.

Особенности организации образовательного процесса для детей с расстройствами аутистического спектра

Психофизические особенности и особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра – это нарушения с большим разнообразием поведенческих характеристик, которые могут наблюдаться в самых различных формах от слабо до ярко выраженных. Ребенок может проявить себя умственно отсталым и высокоинтеллектуальным, парциально одаренным в какой-то области, но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков; один и тот же ребенок в одних ситуациях оказывается неуклюжим, а в других демонстрирует удивительную ловкость.

Особенности в области социального взаимодействия:

- нарушения контактов с близкими людьми;
- избегает зрительного контакта «глаза в глаза», или возможен непродолжительный, скользящий взгляд, взгляд «сквозь», «мимо»;
- отсутствие улыбки в ответ на обращение взрослого;
- отсутствие адекватного контакта с детьми: не замечает других детей, почти или совсем не пытается дружить, общаться;
- не заводит / поддерживает игру со сверстниками;
- отсутствие понимания норм и правил поведения в обществе;
- имеет узкий диапазон эмоций, возможны неадекватные проявления (неуместно смеется или кричит);
- «не считывает» выражения лица, жесты или другие общепринятые сигналы;
- плохо понимает, как другие чувствуют себя и выражают свои эмоции;
- трудности в усвоении связей между событиями и людьми;
- неспособность представлять себе ожидания и планы других людей (и свои собственные).
- не отзывается на свое имя или выглядит так, будто не слышит;
- выглядит так, будто не замечает того, кто с ним говорит;
- у части детей отмечается задержка речевого развития или хорошо развитая речь, но всегда с расстройством коммуникативной функции: он ведет речь только о собственных интересах, не слушая того, о чем говорят другие;
- при условии хорошо развитой речи с большим словарным запасом, развернутой "взрослой" фразой – носит характер штампованности, скандированности, "фонографичности" Не умеет слушать собеседника, постоянно его перебивает, не умеет поддерживать беседу и соблюдать очередность, не умеет донести информацию, навязывает свою собственную, как правило, одну и ту же тему;
- характерны эхолалии (немедленные или задержанные повторения услышанных слов или фраз),
- отставание в правильном использовании в речи личных местоимений;

- педантичная речь: очень буквальна, демонстрирует низкий уровень понимания или отсутствие понимания метафор, идиом и шуток;
- имеет ограниченный набор средств коммуникации, при этом не может использовать их адекватно ситуации;
- часто испытывает затруднения в имитации или использовании жестов, интонацией, правильной мимики для общения («аффективная блокада»);
- трудности в распознавании мимики и жестов, громкости голоса и интонации;
- трудности в организации развернутого высказывания и диалога;
- затрудняется просить о помощи;
- не проявляет заинтересованности в общении с другими или интересы собеседника не учитываются;
- не имитирует или не демонстрирует функциональную и ролевую игру.

Особенности поведения:

- не любит или напрягается, когда дотрагиваются, обнимают;
- стереотипные (повторяющиеся) движения: постукивает пальцем, потряхивает рукой, раскачивается и др.;
- чрезвычайно чувствителен к некоторым звуковым раздражителям; не реагирует на некоторые звуковые раздражители;
- стереотипная и повторяющаяся речь или идиосинкразическая речь;
- чрезмерное сосредоточение внимания на каких-либо предметах; бесосновательно настаивает на следовании привычному распорядку и противится его изменению;
- может испытывать множественные страхи: страх различных бытовых шумов, шелест газеты, жужжание комара, страхи, связанные с тактильной гиперестезией и др.), но не бояться реальной опасности;
- может испытывать неадекватные, бредоподобные страхи, которые можно расценить как предпосылку к бредовым образованиям;
- в сопротивлении и страхе перед изменениями, боязни всего нового (неофобия) [11].

Особенности познавательной активности:

- отсутствие любознательности и активности в освоении окружающего мира;
- не дифференцирует предметы и материалы по возможностям их использования, действует с ними, не учитывая их свойства;
- замедленная обработка информации;
- невозможность деления внимания;
- отсутствие совместного внимания;
- фрагментарность зрительного внимания с преобладанием зрительного восприятия на периферии поля зрения;
- отвлекаемость из-за звуковых или зрительных раздражителей;
- заостряет внимание на мелких деталях и игнорирует главную картину;
- нарушена способность подражанию;

- нарушена способность инициировать новые двигательные акты;
- трудности в формировании образа объекта;
- снижена способность усвоения новых слов и словосочетаний;
- трудности понимания глаголов и местоимений;
- дословное понимание речи;
- несформированность абстрактного мышления и обобщения, требует конкретного взаимодействия;
- несформированность переноса навыков на аналогичный материал, другую обстановку;
- трудности в самостоятельном выполнении конкретных видов деятельности;
- затруднены организационные навыки, навыки планирования или выбора;
- нестабильные показатели в одной и той же или в разных областях навыков, иногда проявляет исключительно высокие показатели в некоторых областях (парциальная одаренность);
- импульсивен, компульсивен или склонен к навязчивым действиям; поведение противоречиво;
- не умеет ждать или использовать свободное (неорганизованное) время;
- руководствуется усвоенными правилами, сигналами и другими моделями;
- сопротивляется изменениям в образовательной среде.

Вышеприведенные характеристики расстройств аутистического спектра указывают на те трудности, которые могут проявиться у аутичного ребенка, и которые повлияют на его поведение и обучаемость. Хотя не все эти характеристики будут одинаковыми у детей с РАС, им всем свойственны затруднения в области социального взаимодействия, общения, обработки сенсорных сигналов и овладения новыми навыками [11].

*Материально-техническое обеспечение образовательного процесса
Безбарьерная среда*

Наличие дополнительного многофункционального пространства включает: комнату для отдыха ребенка, выделенное место для родителей, ожидающих ребенка, игровую комнату, двигательную зону.

Необходимое специальное оборудование:

- оборудование для комнаты отдыха: мягкая мебель, ковровое покрытие, аудиооборудование (с набором дисков с записями музыки и звуков природы);
- ширмы, мягкие маты и модули;
- наборы игр для театрализации;
- правила поведения в школе, классе, таблицы с распорядком дня и сменой видов деятельности.

Методические рекомендации по организации образовательного процесса детей с РАС

- необходимо принимать во внимание трудности, связанные с особенностями развития аутичного ребенка;
- ребенок может не осознавать появление у себя беспокойства, поэтому необходимо присматриваться к возможным стимулам и начальным проявлениям признаков агрессии. Рекомендуется даже самые начальные симптомы беспокойства перевести во фрагменты игры, переключив внимание ребенка на другие действия;
- наблюдение и фиксация поведения может помочь определить причину неадекватного поведения и подсказать те действия, которые скорректируют нежелательное поведение;
- наблюдаемое неадекватное поведение ребенка, которое может истолковываться окружающими как простые капризы или непослушание, может иметь целый ряд значений. Например, оно может выражать желание что-либо получить, протест против нежелаемых событий, недопонимание, уход от стрессовых ситуаций, получение дополнительной стимуляции, потребность в помощи или внимании;
- при условии отсутствия страха нового помещения важно постепенно знакомить ребёнка с пространством организации образования, показав, где находится класс, где проходят занятия, где дети едят и др.;
- для обозначения личных мест ребенка в классе (шкафчик, парта) можно использовать визуальные маркеры: определенная картинка, если ребенок умеет читать – его имя. Это поможет ребенку принять новую ситуацию, почувствовать себя в безопасности;
- распорядок жизни школы должен быть четким с правилами, расписанием;
- используйте индивидуальное расписание (обозначенное картинками или символами), в котором бы по порядку располагалось каждое занятие; это поможет ребенку предугадывать события дня и предотвратит излишнее беспокойство. Помимо этого, расписание и смена помещений помогают детям с РАС освоить переключение с одного вида деятельности на другой;
- необходимо учитывать то, что даже небольшие изменения в распорядке дня могут изменить поведение ребенка и быть выраженным в виде беспокойства или стресса. Поэтому лучше заранее предупредить ребенка о каких-либо изменениях;
- ребенка с РАС необходимо специально обучать правилам социального поведения, таким как попарное построение, следование очереди при выходе, соблюдение социально принятой дистанции, не наступать на ноги сверстникам, не толкаться;
- при групповой работе необходимо давать задание, в котором другие дети были бы задействованы в совместной работе с ребенком с РАС, однако само задание тогда должно быть в рамках способностей данного ребенка;

– поощрять ситуации, в которых дети могут подружиться с аутичным ребенком;

– взрослым необходимо усиливать присмотр в перерывах, во время занятий, связанных с физическим развитием, во время обеда; необходимо информировать сверстников об особенностях ребенка с РАС [11];

– педагогам необходимо объяснять обучающимся класса и их родителям причины, по которым аутичный ребенок ведет себя не так, как их сверстники. Необходимо прививать уважение к разнообразию окружающих;

– все специалисты, работающие с обучающимся, должны принять общий подход относительно образовательного процесса, отклика на поведение ребенка, особенно в связи с использованием поощрений и наказаний и стараться не отступать от выполнимых задач, которые были поставлены;

– сопровождение тьютором является необходимым условием для успешного включения аутичного ребенка в образовательную среду, особенно на период его адаптации [11].

Дети с РАС отличаются специфическим восприятием устной речи. Они не всегда сразу могут понять, что от них хотят взрослые. На этапе непонимания ситуации могут быть агрессивными. Активизируется рефлекс самозащиты.

Любой навык осваивается осмысленно, для непосредственного практического использования в жизни сейчас или потом, в будущем, когда ребенок вырастет. Обучение детей с аутизмом должно проходить с акцентом на положительную мотивацию.

Важно следовать за естественной потребностью ребенка в познавательной деятельности, а не навязывать ее. Обучение должно проходить в позитивной атмосфере.

Почти всем детям необходимо проговаривать последовательность своих действий вслух. Учите детей говорить тихо, вполголоса, шептать «губами», чтобы не мешать другим. Но не запрещайте детям говорить вслух – через внешнюю речь происходит осмысленное освоение нового и трудного материала.

Необходимо учитывать, что когда мы учим чему-нибудь аутичного ребенка, мы должны сразу, без промежуточных этапов дать ему образец, готовый к использованию: идти к чтению через отработку глобального узнавания простых слов, к письму через освоение сразу написания целых букв и слов; обучать математике, сразу начиная с простейших счетных операций. Знание алгоритма – это сильная сторона аутичных детей. Нужно учить один раз и правильно. Один алгоритм для среднего и старшего возраста. Переучивать нельзя!

Навыки коммуникации и социализации прекрасно формируются при организации парной работы, работы в микрогруппах, ролевых игр, дежурства по классу и по школе, при целенаправленной работе учителя в этих направлениях.

Как можно чаще побуждать детей к общению друг с другом, так они смогут научиться правильному поведению в обществе. Занятия должны также помогать детям-аутистам, определять эмоции других детей, а также свои эмоции. В процессе обучения можно использовать короткие истории, описывающие определенные ситуации и обучающие детей-аутистов поведению в определенных ситуациях.

При обучении самостоятельной работе рекомендуется использовать следующий алгоритм:

1) Во время объяснения задания подчеркните в учебнике те задания, которые надо будет сделать.

2) После инструкции остановите взгляд на каждом ученике.

3) Убедитесь, что каждый правильно понял задание и готов к его выполнению.

4) Повторите инструкцию индивидуально.

5) Если ребенок не начал выполнять задание даже после повторения инструкции, попробуйте выполнить с ним задание у доски.

6) При последующем предъявлении подобного задания подключите к работе тьютора.

7) Во время самостоятельного выполнения заданий не упускайте из виду остальных учеников.

Предлагаются следующие пути преодоления специфических характеристик ребенка с аутизмом:

- доносить информацию через схемы, наглядные картинки;
- избегать переутомления;
- четко организовывать учебное пространство;
- использовать подписанные системы хранения;
- подписывать предметы, которыми пользуется ребенок;
- обращаться к ребенку по имени;
- обучать навыкам самообслуживания и бытовой ориентировки;
- осваивать деятельность частями, этапами, затем объединять в целое;
- использовать подкрепление правильного действия вкусным поощрением, объятием, стимулом;
- постоянно развивать крупную и мелкую моторику [13].

Рекомендации по организации процедуры проведения суммативных работ для обучающихся с расстройствами аутистического спектра:

– суммативные работы для обучающихся с РАС проводятся с использованием специально разработанных дифференцированных заданий; задания суммативных работ, критерии оценивания и дескрипторы разрабатываются учителем совместно со специалистом психолого-педагогического сопровождения;

– временной режим проведения суммативных работ для обучающихся с РАС можно увеличивать с учетом индивидуальных потребностей обучающегося;

– во время проведения суммативной работы при необходимости возможно предоставление обучающемуся перерыва для отдыха или других необходимых мероприятий;

– в целях осуществления специальной психолого-педагогической помощи обучающимся с РАС, создания и поддержки эмоционального комфортного климата на этапах принятия, выполнения учебного задания при необходимости допускается участие специалиста психолого-педагогического сопровождения;

– в случае обострения психического состояния во время выполнения суммативных работ (аффективное поведение, агрессия и самоагрессия, двигательное возбуждение, не поддающееся контролю и самоконтролю) дать возможность ребенку с РАС повторно сдавать данную работу;

– объем и содержание заданий можно изменять в зависимости от особенностей и возможностей психофизического развития обучающегося с РАС;

– при необходимости допускается применение вспомогательных средств, наглядного материала (калькулятор, формулы, таблицы и др.);

– рекомендуется предусмотреть возможность выполнения суммативной работы в компьютерном варианте или на планшете с последующей распечаткой;

– оценивание суммативных работ обучающихся с РАС осуществляется с учетом, как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности психофизиологического состояния и развития.

2 Педагогические подходы к организации учебного процесса детей-оралманов, детей из семей национальных меньшинств, в том числе мигрантов, беженцев

Республика Казахстан в соответствии с международными и национальными нормами законодательства гарантирует право на образование для всех детей без исключения.

В последние годы в республике реализованы и находятся в действии различные государственные программы для улучшения качества и доступности услуг образования для различных групп детей: «Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2016- 2019 годы», «Дети Казахстана», «Балапан» и др.

Обеспечение права на образование должно быть проведено без разграничения на детей-граждан и детей-оралманов, детей из семей национальных меньшинств, в том числе мигрантов, беженцев.

Значимость проблем семей беженцев и вынужденных переселенцев в современном обществе актуализируется в самых различных аспектах жизнедеятельности индивида в системе личностно-средовых отношений.

Известно, что при вынужденной миграции серьезно нарушается социальная адаптированность человека: из одной природной и социальной среды он перемещается в другую, болезненно разрывая множество естественно-антропологических связей и искусственно создавая такие связи на новом месте. Вследствие этого дети беженцев часто получают психические травмы, являясь свидетелями убийства или гибели своих родителей, близких. Как свидетельствуют психологи, травматические события оставляют в психике ребёнка глубокий след, который долго сохраняется в его памяти. Все дети, пережившие психологический шок, страдают от его последствий. Кроме многих физических и психических расстройств у них наблюдается также нарушение процесса познания и поведения в обществе. Острота нарушений и их проявлений связана, как правило, со степенью жестокости насилия, наличием или отсутствием телесных повреждений у самого ребёнка, а также утратой или сохранением семейной поддержки.

Дети являются наиболее внушаемыми и ведомыми в отличие от взрослых, и часто становятся жертвами в различных ситуациях. Они могут оказываться жертвами домашнего или школьного насилия, стать жертвами насилия на улице [14].

Общей целью в работе с детьми, пережившими насилие, является уменьшение и ликвидация травматических переживаний, преодоление чувства собственной неполноценности, вины и стыда. В работе с ребенком важно поддерживать его способность дифференцировать взаимодействия с окружающими людьми, способствовать его личностному развитию.

Одной из проблем ребенка, оказавшегося в трудной ситуации, является низкий уровень социализации, то есть ограничение мобильности, бедность

контактов со сверстниками и взрослыми, ограниченность общения с природой и доступа к культурным ценностям и др. Ограниченность деятельности школы обуславливает негативное отношение большинства обучающихся к данному институту воспитания, не дающему ему возможности проявить себя как личность. Причиной появления трудной ситуации в жизни детей может стать неудовлетворительный уровень знаний, вследствие чего наблюдается большой разрыв в успеваемости между лучшими и худшими учениками. Это очень тесно связано с самооценкой личности ребёнка. Вследствие этого у детей возникают проблемы разной направленности, связанные с дезадаптацией в социальных отношениях в школе. Эти проблемы в совокупности могут привести к возникновению трудной ситуации у ребёнка [15].

В. А. Никитин в своём исследовании описывает социализацию как «процесс и результат включения индивида в социальные отношения» [16]. Важно иметь в виду, что социализация это процесс, который длится в течение всей жизни человека. Поэтому одной из главных целей социализации является адаптация человека к социальной реальности, что служит, наиболее возможным условием нормального функционирования общества. На данный момент к трудным жизненным ситуациям, приводящим к низкому уровню социализации ребёнка можно отнести: попрошайничество, беспризорность и безнадзорность, различные виды отклоняющегося поведения, а также болезнь и инвалидность. Проблемы, возникающие в процессе социализации таких детей это, прежде всего социальные проблемы: недостаточные формы социальной поддержки, недоступность здравоохранения, образования, культуры, бытового обслуживания и т.д. Этот комплекс проблем решается усилиями всего общества и государства, направленных на создание равных возможностей для всех детей.

Декларация прав ребёнка гласит: «ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальный уход, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния»[17].

Несмотря на то, что на государственном уровне регулярно принимаются и реализуются специальные программы, направленные на оказание помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, одних лишь государственных усилий оказывается недостаточно. Многообразие, сложность и масштабность задач по созданию благоприятных условий для развития и жизнедеятельности таких детей требуют участия в этой работе всех, кто находится рядом с такими детьми.

Ставшая полноправным членом мирового сообщества Республика Казахстан, как и всякое цивилизованное государство, включила в государственную политику пункт об оказании поддержки казахам, проживающим в других странах и возвращающимся на историческую Родину. Поэтому, одним из главных направлений стратегии развития Республики Казахстан, является всесторонняя поддержка казахов в переселении на историческую Родину. Также известно, что при этом серьёзно нарушается

социальная адаптированность человека: из одной природной и социальной среды он перемещается в другую, болезненно разрывая множество естественно-антропологических связей и искусственно создавая такие связи на новом месте. И в таких случаях, первыми кто ощущает проблемы миграции являются, конечно же это дети. Переживаемые трудности, могут быть связаны:

- с психологическими стрессами, связанными с вынужденной сменой места жительства (дети, в силу своей зависимости от взрослых, всегда являются вынужденными мигрантами) и нарушением структуры привычных культурно-коммуникативных, родственно-семейных, природно-территориальных и других связей;

- с трудностями вживания в новую для ребенка среду общения, и как следствие не редко возникающих состояний отчужденности, отверженности, тревожности и психической напряженности, агрессивности и повышенной конфликтности и др.;

- с трудностями включения в учебный процесс (слабое знание казахского (русского) языка);

- с риском роста социальной конфликтности (столкновения на почве возможного низкого социального статуса).

Все эти проблемы и трудности могут в будущем привести к серьезным социальным дезадаптациям в поведении, например, отсутствие социального опыта поведения и педагогической поддержки может привести к росту заболеваемости, психическим расстройствам, побегам с уроков, и как следствие к формированию девиантного и суицидального поведения (об этом более подробно раскрывается в следующей главе).

В работе с детьми-оралманами, сигналами, требующими особого педагогического подхода, могут быть:

- постоянное психическое напряжение ребенка (конфликтность, апатия, повышенная утомляемость);

- чувство отверженности и отвержения (ребенок может переживать психическое насилие, давление);

- путается в самоидентификации, ценностях, чувствах;

- испытывает постоянное чувство тревоги, основанное на различных эмоциях (удивление, отвращение, возмущение, негодование), возникающих в результате осознания культурных различий;

- проявляет бессилие, испытывает чувство неполноценности.

Таким образом, для успешной социально-психологической адаптации детей-оралманов необходимы специально разработанные психолого-педагогические программы, которые должны быть направлены на максимальное удовлетворение их коммуникативных и образовательных потребностей.

Повышение коммуникативной компетентности предполагает приобретение навыков решения конфликтов (внутренних и внешних),

формирование определённых моделей поведения, что находит затем практическое применение в реальных жизненных ситуациях.

Образовательные потребности ребенка-оралмана, связаны с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила. Эти образовательные потребности связаны, в первую очередь с языковыми проблемами, что предполагает особый подход к организации изучения государственного языка. Помимо этого возникает необходимость учитывать языковые проблемы на любом уроке и использовать ряд приёмов, помогающих ученику справляться с учебной деятельностью. В частности ребёнку может быть предоставлен выбор способов (устная или письменная форма ответа, графическое или образное представление) и темп выполнения задания, увеличено время на выполнение работы, возможность использовать графические схемы, краткие инструкции, алгоритмы в виде пиктограмм.

Вопросы обучения языкам детей-оралманов, включающие особенности, сущность, международный опыт, анализ текущего состояния в стране, рекомендации для педагогов и руководителей школ по обучению языкам детей-оралманов в учебном процессе общеобразовательной школы подробно описаны в методических рекомендациях «Методические рекомендации по обучению языкам детей-оралманов», разработанных НАО им.И.Алтынсарина в 2017 году (сайт Академии www.nao.kz).

Несомненно, языковые проблемы отражаются как на успешности усвоения содержания учебной программы, так и на социальных отношениях (со сверстниками, взрослыми), на эффективности формирования коммуникативной компетентности. В свою очередь, недостаток коммуникативных умений определяет характер общения в группах, влияет на способность конструктивно разрешать возникающие конфликты. В решении проблем такого рода взрослый (например, классный руководитель, психолог) может взять на себя роль модератора. Модератор объясняет конфликтующим сторонам причины столкновения, несовпадения культурных и социальных норм, а также содействует принятию ситуации как разрешимой, при необходимости помогает в выборе способов примирения. Для модератора важно, насколько сильно межкультурные контексты влияют на ситуацию, чтобы спланировать свою работу, поскольку конфликт может быть вызван не культурными или социальными различиями, а подобную окраску придаёт окружение. В задачу модератора, таким образом, войдет разъяснение ситуации всем заинтересованным сторонам [18].

Содействуя личностному развитию обучающихся, педагог может обеспечить принятие подростком ответственности на себя за решение проблем, связанных с трудностями общения в новой группе. С этой целью с подростками уместно обсуждение следующих вопросов:

– Какие способы реагирования помогли ребенку справиться с трудными ситуациями (найти свое место там, где он жил, выдержать переезд в новый город и пр.)?

– Какие способы справляться с трудными ситуациями есть у других учеников класса?

– Что из этого он может взять к себе в «копилку»?

– Кто готов ему в этом помочь?

Подобным диалогам в организации образования могут содействовать «школьная служба примирения», а также реализация социальных программ формирования толерантности и профилактики межэтнического и религиозного экстремизма. Такие программы должны быть спланированы в контексте перспективного плана работы организации образования, плана школьного психолого-педагогического консилиума, методической работы.

К основным стратегическим задачам данных программ относятся:

– полноценное включение обучающихся-оралманов в социокультурную среду организации образования;

– адаптация социокультурной среды организации образования к оралманам (обеспечение ее инклюзивности);

– создание условий для позитивного межкультурного общения в среде обучающихся организации образования;

– содействие проявлению позитивного влияния обучающихся-оралманов на развитие организации образования.

Одной из эффективных форм реализации подобных программ является тренинг; формирование ценностных ориентаций успешно проходит в устойчивых детских и подростковых объединениях, ориентированных на коллективную деятельность. Актуальным решением в этом случае является технология учебного проекта и социального проектирования, которая даёт ребенку и подростку необходимый познавательный и социальный опыт совместных продуктивных действий.

В психолого-педагогической и социально - педагогической литературе представлены варианты различных тренингов в сфере межкультурной коммуникации:

- тренинг самосознания, в котором индивид познает свои собственные культурные основы;

- когнитивный тренинг, в котором участники получают информацию о других культурах;

- тренинг атрибуции, который обучает участников давать причинные объяснения ситуаций и действий партнеров с точки зрения другой культуры;

- поведенческий тренинг, который имеет своей целью обучение практическим навыкам, необходимым для жизни в другой культуре или для взаимодействия с ее представителями;

- ситуативный тренинг, который предполагает воспроизведение и анализ конкретных межкультурных контактов, а также обсуждение проблем, возникающих в результате таких контактов [14].

Содержание же направлений индивидуальной педагогической работы поддерживающей ребенка, также как и направления психологической поддержки определяются особенностями поведения, особенностями эмоциональных проявлений обучающегося, представления о которых формируются на основе объективного наблюдения и углубленной диагностики. В единую стратегию действий войдут индивидуальные и групповые формы развивающих (коррекционных) занятий, консультативные встречи с учащимися и родителями, которые проводятся педагогами, педагогами-психологами, социальными педагогами.

Обеспечение психологической и социокультурной адаптации детей – оралманов, предполагает осуществление следующих действий:

- 1) идентификация, диагностика и оценка трудностей в обучении и социально-психологической адаптации детей-оралманов;
- 2) выработка ряда решений психолого-педагогического консилиума по проблемам интеграции детей-оралманов и единой стратегии психолого-педагогического сопровождения этих детей и их семей;
- 3) реализация решений консилиума.

Приведем основные этапы индивидуального сопровождения в организациях образования.

Первым этапом деятельности по сопровождению развития ребенка является сбор информации о нем.

Второй этап – анализ полученной информации.

Третий этап – совместная выработка рекомендаций для обучающегося, педагога, родителей; составление плана комплексной помощи для каждого «проблемного» обучающегося.

Четвертый этап – консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.

Пятый этап – решение проблем, то есть выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

Шестой этап – анализ выполненных рекомендаций всеми участниками (Что удалось? Что не получилось? Почему?)

Седьмой этап – дальнейший анализ развития ребенка (Что мы делаем дальше?)

Обращаем внимание на то, что все вышеперечисленные этапы условны, так как у каждого ребенка своя проблема и в ее решении всегда требуется индивидуальный подход.

Данную работу психолого-педагогического сопровождения рекомендуется проводить в рамках деятельности школьного психолого-педагогического консилиума, руководствуясь «Положением о психолого-педагогическом консилиуме», разработанном НАО им. И.Алтынсарина [19].

Итогом всех педагогических действий, характеризующих успешность принятых мер по социализации любого ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации должны быть следующие факторы:

- ясное чувство личной или культурной идентичности;
- хорошее психологическое самочувствие и физическое здоровье;
- достижение полной социальной адаптации и позитивной самооценки.

3 Педагогические подходы к организации учебного процесса детей, имеющих трудности в социальной адаптации в обществе, в том числе виктимных детей, детей-сирот, детей с девиантным поведением, детей из семей с низким социально-экономическим и/или низким социально-психологическим статусом

Образование – неотъемлемое право человека. В традиционном понимании система образования полноценно обучает тех, кто отвечает её определенным требованиям, т.е. детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. Но общественная ситуация последних десятилетий перед организациями образования сформировала проблему, которая представлена в виде соотношения психического развития обучаемых с системой обучения.

Решение данной проблемы заключается в 2-х вопросах:

1) организация учебного процесса в целях благоприятного воздействия на психическое развитие ребенка, 2) организация адаптивных педагогических подходов, в целях стимуляции психического развития ребенка для беспрепятственного восприятия учебного материала.

Политика инклюзивного образования в целях обеспечения равного доступа к образованию всех детей в этом спектре вопросов позволяет решить много задач, в том числе, и организацию адаптивных педагогических программ в вопросах обучения детей, имеющих разные нарушения либо те или иные неблагополучия, мешающие воспитанию, школьной и социальной адаптации детей. Причем, спектр этих нарушений достаточно обширен, начиная от пограничных состояний до тяжелых форм психических расстройств, которые условно, можно объединить в так называемую «дезадаптивную триаду в обучении»:

- низкая мотивация к обучению;
- низкие навыки коммуникации;
- негативизм к школьным правилам.

Исследования психологов в данной области позволили выявить следующие категории детей, требующих особые образовательные подходы; для их определения обычно используют понятие «имеющие трудности в социальной адаптации»[20]:

1. *Дети с выраженной виктимностью в поведении. Эту группу детей также можно подразделить на несколько категорий:*

– *дети, страдающие соматическими заболеваниями, либо ослабленные, часто и длительно болеющие дети.* В школе эти дети часто пропускают уроки, с заданиями справляются с трудом. От физической культуры их, зачастую, освобождают, это очень слабые дети. Они капризны, вялы, быстро привыкают к тому, что чувствуют себя плохо и в этом случае с ними возятся, стараясь облегчить их состояние, что порой они умело используют. Это указывает на

наличие определенного «набора» психологических проблем (высокая тревожность, депрессия, страхи, чувства безнадежности и беспомощности, фрустрации и др.), которые могут привести к поведенческим нарушениям (агрессивное и конфликтное поведение, замкнутость, манипуляции в общении и др.). У детей, имеющих хронические соматические заболевания, также можно выделить искажения в Я-концепции, выражающиеся в бедных представлениях о самом себе и неадекватной самооценке. Это могут быть последствия пережитого стресса, либо же насилия.

Общеизвестно, что большая роль в формировании развитии личности ребенка принадлежит его семье. Многочисленные исследования показывают, что семья, в которой воспитывается хронически больной ребенок, переживает сложные психологические деформации, происходят изменения структуры семьи, отношений, складывающихся в ней, стилей семейного воспитания. Психическое благополучие больного ребенка напрямую зависит от того, в каком направлении идут все перечисленные процессы, от функциональных или дисфункциональных позиций, которые заняли все члены семьи. Обобщая взгляды многих авторов на особенности детско-родительских отношений в семьях больных детей, можно выделить следующие искажения воспитания: страх потери ребенка, доминирующая или потакающая гиперпротекция (гиперопека), воспитательная неуверенность и неустойчивость, тенденция к снижению санкций, требований и запретов, проекция детских качеств. Очень часто у матерей детей с хроническими соматическими заболеваниями очень высокий уровень ограничений действий ребенка и контроля за его деятельностью. Наиболее типично также воспитание детей со стороны большинства матерей в культуре болезни с зависимостью от лекарств, режима, воспитание с детства чувства слабости, отличия от сверстников [21].

Основные правила работы с детьми, страдающими соматическими заболеваниями, либо ослабленными, часто и длительно болеющими детьми, это коррекционно-профилактическая работа, требующая четко разработанного алгоритма действий и упражнений с учетом индивидуальных особенностей ребенка и характера семейных отношений. Эта работа должна включать в себя следующие направления: работа с педагогом–психологом; социальным педагогом; работа с родителями; работа с ребенком.

– *гипоактивные или медлительные дети.* Они всегда раздражают родителей, которые все время спешат и никогда не успевают. Медлительность ребенка делает их особенно раздражительными, они постоянно его подгоняют либо не выдерживают и делают все за него, что сдерживает его развитие, не приучая доводить начатое до конца. Медлительность – свойство личности, заключающееся в снижении двигательной активности, медленности психической деятельности, основанное на малой подвижности нервных процессов или возникающее в результате неправильного воспитания [22]. Американский психолог Дж. Холт ещё в 1956 году на основании своих наблюдений пришел к выводу, что даже небольшая степень медлительности

снижает шансы ребенка на успех в учении. И поэтому, в школе он не успевает, учитель нередко забывает его, оставляя наедине с самим собой, что ведет к постоянной неуспешности в обучении, нежеланию идти в школу и противодействию этому. Пассивные, малоподвижные, нерасторопные – они, как правило, остаются в тени своих более проворных сверстников. Они менее заметны в детском коллективе и поэтому меньше привлекают к себе внимание педагогов, поэтому, на первый взгляд, их проблемы в обучении мало заметны. Впоследствии, большинство медлительных детей вырабатывают определенную психологическую защиту: они либо перестают напрягаться и смиряются с участью «тихого троечника», либо принимают агрессивно-протестную форму поведения «двоечника» («а я вообще учиться не буду»), либо же перестают посещать школу, прогуливают занятия и проводят время за более приятным занятием во время учебного дня, например, в компьютерных клубах. Поэтому, дети с гиподинамическим синдромом (медлительные дети) точно также нуждаются в психологической коррекции и особом отношении, требуют к себе не меньшего внимания при организации учебного процесса. На уроках не стоит торопить и требовать от него немедленного включения в деятельность, поскольку их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно.

Рекомендации по работе с такими обучающимися могут быть следующие:

1) В момент выполнения заданий не надо отвлекать такого ученика, переключать его внимание на что-либо другое.

2) Не следует заставлять инертного ученика отвечать новый, только что пройденный материал.

3) Лучше избегать ситуаций, когда от такого ученика нужно получить быстрый устный ответ на неожиданный вопрос; необходимо предоставить ему время на обдумывание и подготовку.

4) Целесообразно не спрашивать их в начале урока, поскольку инертные учащиеся с трудом отвлекаются от предыдущих ситуаций.

5) Обычно считается, что если трудности в письме – нужно больше писать, если в чтении – больше читать, если ребенок медлительный – то все делать «на скорость». Это большая ошибка, ведь трудные нагрузки, не дающие удовлетворения, убивают радость самой работы. Поэтому лучше не перегружать ребенка той работой, которая не получается и чередовать ее с той, что получается хорошо.

6) В редких случаях медлительные дети будут знать, что нужно сделать дома. Домашние задания даются, как правило, в конце урока, в классе шумно, а медлительный ребенок не только устал и не слышит учителя, но может продолжать выполнять задание, которое все давно закончили. Поэтому он может совершенно искренне сказать, что на дом ничего не задали. Что можно сделать? Родителям нужно узнать о домашнем задании у школьного друга своего ребенка, обязательно рассказав ему, почему ваш ребенок не успел записать задание (это очень важно!). На крайний случай можно договориться с

учителем, чтобы он передавал вам записку с заданием, по возможности незаметно, иначе ребенок будет чувствовать себя униженным, ущербным.

7) В работе с медлительными детьми необходимы четкие рекомендации для родителей, что также относится к компетенции школьного психолого-педагогического консилиума [22].

– *депрессивные дети.* Депрессия – серьезное эмоциональное расстройство, которому подвержены люди всех возрастов, включая детей и подростков. Она характеризуется устойчивым состоянием грустного и раздражительного настроения, потерей интереса и удовольствия в жизни. Эти чувства сопровождаются рядом дополнительных симптомов, влияющих на аппетит и сон, уровень активности и концентрации внимания, а также на самочувствие. Депрессия влияет на весь организм человека, на его чувства, мысли и поступки, а также на его социальную адаптацию. Депрессия – это международная проблема и представляет собой серьезную угрозу социальному развитию любой нации. По подсчётам Европейского регионального бюро ВОЗ, число жителей Казахстана, страдающих депрессией, составляет 4,4%. Это порядка 800 000 человек [20]. Несколько лет назад многие детские психиатры отвергали возможность возникновения депрессии в детском и подростковом возрасте, считая ее присущей только созревающей или зрелой личности, а признаки угнетения и печали не признавали симптомом депрессии в детстве. Современные исследования депрессии свидетельствует о том, что психотические и эндогенные формы депрессии чаще встречаются у детей, чем у взрослых [20]. Выяснили, что у школьников и подростков могут проявляться и легкая и тяжелая формы депрессии. Brent D. A. et al., 1988; Robbins D. R., Alessi N. E., (1985) также выявили связи между депрессией и суицидальной склонностью в молодом возрасте [23].

В настоящее время, несмотря на огромное количество исследований, проблема депрессивных расстройств у детей и подростков актуальна в связи с тем, что увеличивается число детей с личностными отклонениями: вегетативные нарушения, неуспеваемость в учебе, эпизоды тревоги и страха, навязчивость, грубость и другие поступки как курение, злоупотребление алкоголем и наркотиками, преступность и общие нарушения социального порядка.

Каковы причины проявления депрессии у ребенка? Они могут быть разные:

– постоянные конфликты в семье; неполные семьи; семьи, злоупотребляющие спиртными напитками (употребление наркотиков); чрезмерная опека родителей; отказ от воспитания и передача под опеку третьим лицам (дедушки, бабушки, другие родственники, детские дома и др.);

– буллинг в школе, детском саду или колледже;

– гормональные перестройки в подростковый период: изменения во внешности, в функционировании организма, сопутствующие этому, в

сочетании с воздействием других факторов также могут спровоцировать появление депрессивных расстройств (дисморфофобия);

- внутриутробная патология;

- генетическая предрасположенность к депрессии (эндогенная депрессия): часть людей и подростков, в том числе, предрасположены к развитию депрессии, эта предрасположенность заложена в генах.

Как определить депрессивного ребенка? Их состояние проявляется в неуверенности в себе, безынициативности, эмоциональной подавленности, страхе перед любой новой деятельностью. Ребенок может говорить о своей ненужности, отвергнутости со стороны самых близких ему людей. Он всегда незащищен, вечно обижен и унижен. На уроках почти всегда сидит в напряжённой позе, на лице грустное выражение лица, беспокойный или потухший взгляд. Могут быть различные жалобы, что их что-то беспокоит, болит (голова, живот, горло и др.), хотя выраженные проблемы со стороны внутренних органов отсутствуют. Имеют низкий аппетит, внимание нарушено, может быть энурез. Почти всегда депрессивным детям характерны затруднения в обучении, так как возникают трудности с сосредоточением, усвоением нового материала, при попытках что-то выучить, быстро сделать, наступает утомление, ухудшается продуктивность. Часто имеют неопрятный вид.

Если педагог заметил у ребенка развитие депрессивного состояния, то необходимо немедленно обратиться к школьному психологу.

2. *Дети с нарушениями в эмоционально-волевой сфере* (в основном подростки). Они – результат, связанный с серьезными ошибками, упущениями и недостатками воспитания в семье.

Для каждого такого ребенка характерно своеобразие, находящее многообразие форм проявления в его поведении, взаимоотношениях и деятельности:

- *гиперактивные дети, а также дети с синдромом дефицита внимания.*

Эти дети представляют другую крайность в своеобразии ребенка. К внешним проявлениям гиперактивности и дефицита внимания относятся:

- повышенная двигательная активность, непрекращающаяся суетливость;

- импульсивность, порывистость движений;

- постоянная болтливость (даже если его не слушают, ребенок продолжает разговаривать сам с собой "бубнить себе под нос"), задает много вопросов;

- агрессивность, ребенок часто злится на взрослых и детей;

- ученик постоянно создает конфликтные ситуации;

- отсутствие эмпатии (способности понять чувства и переживания другого человека); частые перемены в настроении, вызванные незначительными событиями (от бурного восторга до отчаяния);

- высокая раздражительность; отказ от совместных коллективных игр, совместных действий;

– заниженная самооценка, пессимистичный настрой; ребенок постоянно отвлекается, не может сосредоточиться, сконцентрироваться.

Если говорить о причинах, то чаще других называют генетическую предрасположенность или родовые травмы. Сюда относятся стрессы и инфекционные заболевания женщин в период беременности, как и чрезмерное употребление алкоголя, попытки прервать беременность или угроза выкидыша, травмы в области живота, длительные роды, недоношенность детей, а также низкая масса тела при рождении. Но, несмотря на огромное количество западных статистических исследований в этой области, непосредственная зависимость формирования гиперактивности от тех или иных фактов все же не выявлена. Помимо прочего, ученые выделяют странную закономерность – среди всех детей, страдающих этим синдромом, преобладающее число (обычно свыше 80%) составляют мальчики, исследователи склонны объяснять это «генетической» предрасположенностью мальчиков к более активному образу жизни. Важную роль в формировании и дальнейшем развитии этих нарушений играют и социально-психологические факторы: ссоры и конфликты в семье, развод родителей, отягощенный скандалами и выяснениями отношений на глазах у ребенка, проявление жестокости в воспитании. Поскольку в школе к таким детям чаще всего относятся, как к избалованному или невоспитанному ребенку, педагогу при организации учебного процесса целесообразно учитывать все вышеперечисленные факторы, а не пытаться репрессивными методами или строгостью призывать его к порядку. Сильные отрицательные эмоции (реакция на наказание, недовольство учителей, плохие отметки) могут вызвать у ребенка неприятие школы в целом и желание избегать ее посещения под любым предлогом. Известны случаи, когда у детей повышалась температура, их начинало тошнить при возникновении в школе конфликтной ситуации, а когда эта ситуация разрешалась, все симптомы простуды или пищевого отравления немедленно проходили. Болезни этих детей чаще всего носят соматический характер, даже если это желудочное расстройство или простуда, они, прежде всего, обусловлены высокой нервной возбудимостью. Ввиду того, что их болезни являются сочетанием физических и психических проблем, то и при лечении необходимо учитывать оба этих фактора. Учителю, в классе которого есть ученик с синдромом гиперактивности и дефицита внимания, очень важно с первых дней наладить доверительные отношения с его родителями и поддерживать с ними постоянную связь. Именно от их скоординированного сотрудничества зависит, насколько быстро ребенок сможет преодолеть этот синдром. Ни в коем случае не нужно обвинять родителей в плохом воспитании ребенка. Чаще всего они и без того испытывают чувство неловкости за его излишнюю бестактность, неуправляемое поведение. Именно классный руководитель, имеющий педагогическое образование, должен объяснить родителям особенности их ребенка, что его поведение – не капризы и избалованность, а сложное явление, вызванное целым комплексом причин. Им необходимо вместе продумать и

строго согласовать организацию учебной деятельности для гиперактивного ребенка в школе и дома, распорядок его дня, которого следует жестко придерживаться.

Важно помнить, что эти дети импульсивнее своих сверстников, это мешает им соблюдать этикетные нормы общения. Также необходимо заметить, что эти дети часто болезненно ревнивы к вниманию учителя и успехам своих одноклассников в учебе на фоне собственных неудач. Отчасти это можно объяснить их заниженной самооценкой, а также крайней эмоциональной нестабильностью. Они стремятся привлечь к себе внимание педагога и ребят любыми средствами. При общении с гиперактивным ребенком необходимо стараться говорить спокойно, мягко, не повышая тона. Эти дети очень чутко улавливают нотки раздражения, гнева в голосе учителя, и их реакция бывает иногда очень агрессивной. На уроках учителям важно не забывать о физкультминутке, которая помогает такому ребенку снять накопившуюся усталость на уроке. В США проводился эксперимент, во время которого на уроке гиперактивным детям разрешали держать в руках резиновый мяч. Сжимая и разжимая его, они проявляли меньшее беспокойство и порывистость движений. Идеальными учебными пособиями для таких детей являются обучающие компьютерные программы, которые позволяют ребенку проходить материал в удобном для него темпе. Лучше всего они воспринимают материал в наглядной форме, поэтому использование на уроках картинок, действующих моделей, просто необходимо, также при обучении этих детей хорошо использовать различные тетради с напечатанными заданиями. Учитель не должен раздражаться из-за того, что ребенок постоянно не до конца переписывает с доски, и не успевает за темпом урока. Лучше всего, готовясь к уроку, учесть эту особенность некоторых детей и подготовить текст, или схемы, которые учитель собирается записывать на доске в напечатанном виде, что избавит ребенка от необходимости переписывать этот текст [24].

Агрессивные дети. Агрессия – поведение, вызванное намерением причинить боль, уничтожить или установить господство. Агрессивным считается такой ребёнок, который постоянно или достаточно часто (не реже 1-2 раз в неделю) сердится, ругается с детьми и взрослыми, обзывает или оскорбляет их, бросает и (или) портит вещи, специально раздражает других людей, спорит, теряет контроль над своим поведением, дерётся, причём эти признаки наблюдаются в течение длительного периода времени (не менее 6 месяцев).

Симптомы агрессивного поведения:

1) Эмоционально-оценочные:

- не понимают чувств и переживаний других людей;
- не могут разобраться в собственных чувствах и переживаниях, затрудняются их назвать;

– чрезмерно подозрительны, все время ожидают физического и морального зла, удара, оскорбления от любого человека, сверстника или взрослого;

– ощущают себя отверженными, одинокими во враждебном мире; эгоцентричны;

– обладают крайностью самооценки (либо «я лучше всех», либо «я хуже всех»), неадекватно оценивают свое поведение;

– во всех своих ошибках и неприятностях обвиняют окружающих, а собственные агрессивные действия считают правомерными, вынужденными или защитными.

2) Поведенческие:

– легко теряют контроль над собой;

– проявляют физическую агрессию (драчливы) и вербальную (угрозы, грубость, брань);

– демонстрируют вспышки ярости (кричат, визжат, топают ногами, катаются по полу, хлопают дверьми, швыряют и ломают предметы);

– раздражительны, вспыльчивы, гневливы, упрямы, завистливы, обидчивы, подозрительны, мстительны;

– отличаются «оппозиционной» манерой поведения, направленной против того или иного авторитета (учителя, ученика-лидера);

– намеренно создают конфликтные ситуации, провоцируют ссоры.

3) Физические:

– страдают головными болями, мускульным напряжением;

– отличаются угрюмым, тоскливым настроением.

Зачастую основными причинами агрессивного поведения ребенка является агрессия родителей, проявление их нелюбви к ребенку, унижения, оскорбления ребенка родителями, вследствие чего идет формирование ощущения опасности и враждебности окружающего мира; длительные и частые обиды, источником которых являются родители или какие-либо обстоятельства; органические поражения коры головного мозга.

Агрессивное поведение может быть как вербальным, так и физическим. Оно может направляться на людей, животных или предметы и представляет собой обычную реакцию на гнев или враждебность. Агрессия может быть просто выученным или подражательным поведением. Дети, подвергавшиеся физическим мерам воздействия со стороны родителей, обычно более агрессивны по сравнению с детьми, которых не наказывали физически. Чем строже наказание, тем агрессивнее поведение детей по отношению к сверстникам, а в дальнейшем и по отношению к родителям и другим людям.

Работа с агрессивными детьми имеет свои особенности. На начальных этапах не желательна групповая форма. С самого начала, одновременно, необходимо начинать работу с семьей. Она должна быть выстроена после определенных диагностических работ, после диагностики семейных отношений и степени их дисгармоничности должна следовать психокоррекционная работа

как индивидуальная, так и групповая. Но основной акцент следует делать на индивидуальной работе с ребенком. Совершенно неэффективными оказываются общие беседы о необходимости «хорошо себя вести». Особое место в коррекционной работе следует уделять формированию круга интересов подростка также на основе особенностей его характера и способностей. Необходимо стремиться к максимальному сокращению периода свободного времени подростка – «времени праздного существования и безделья» за счёт привлечения к положительно формирующим личность занятиям: чтение, самообразование, занятие музыкой, спортом, и др. При непродуктивной деятельности в период свободного времени – «ничегонеделанье» – неизбежен скорый возврат подростка в асоциальную компанию и рецидив делинквентности [25].

Исходя из того, что развитие ребёнка осуществляется в деятельности, а подросток стремится к утверждению себя, своей позиции, как взрослый среди взрослых, то необходимо обеспечить включение подростка в такую деятельность, которая лежит в сфере интересов взрослых, но в то же время создаёт возможности подростку реализовать и утвердить себя на уровне взрослых [16].

Дети с девиантным поведением. Отклоняющееся, девиантное поведение представляет собой систему поступков или отдельных поступков, противоречащих принятым в обществе правовым или нравственным нормам.

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу и обусловлено разнообразными взаимодействующими факторами. Среди них важнейшее значение имеют:

1) Биологические факторы – это неблагоприятные физиологические или анатомические особенности организма ребенка (нарушения умственного развития, дефекты слуха и зрения, повреждения нервной системы, телесные дефекты, дефекты речи и др.).

2) Психологические факторы – это психопатологии или акцентуации характера. Данные отклонения выражаются в нервно-психических заболеваниях, психопатии, неврастении, пограничных состояниях, повышающих возбудимость нервной системы и обуславливающие неадекватные реакции подростка.

3) Социально – психологические факторы, выражающиеся в дефектах семейного, школьного и общественного воспитания, в их основе – игнорирование половозрастных и индивидуальных особенностей детей, приводящие к нарушению процесса социализации.

Важнейшими причинами отклонений в психосоциальном развитии ребенка могут быть неблагополучные семьи, определенные стили семейных взаимоотношений, которые ведут к формированию отклоняющегося поведения обучающегося, а именно:

– дисгармоничный стиль воспитательных и внутрисемейных отношений, когда не выработаны единый подход, общие требования к ребенку;

конфликтный стиль воспитательных влияний, часто доминирующий в неполных семьях, в ситуациях развода, длительного раздельного проживания детей и родителей;

– асоциальный стиль отношений в дезорганизованной семье. Для нее характерны систематическое употребление алкоголя, наркотиков, проявление немотивированной жестокости и насилия.

Анализ семьи и ее воздействия на психосоциальное развитие ребенка показывает, что у большой группы детей нарушены условия их ранней социализации. В связи с этим невозможно отделять проблемы ребенка и работать с ним, не изучая семью, стиль воспитания и особенности взаимоотношений родителей и детей.

Приведем характеристику симптоматики девиантного поведения.

В своих рассуждениях ребенок может быть несколько противоречив, он может резко снизить успеваемость в учебе, становится порывистым, у него наблюдаются перепады настроения, где-то возникают необоснованные страхи, он быстро перевозбуждается, раздражается и в таком состоянии легче всего подчиняется более решительным ребятам-сверстникам. Иногда может вести себя весьма разнузданно, по-хамски вести себя с родителями, учителями. В иных случаях дети могут, напротив, замкнуться в себе и бояться общаться с ровесниками. Также отмечается повышенная ранимость в конфликтных ситуациях, отсутствие аппетита, плохой сон и нервозность. В подростковом периоде склонен к негативному влиянию, хулиганит, распивает спиртное, курит, ворует и т.д. Манеры общения и поведения таких детей обусловлены импульсивностью, подражанием, внушением, желанием самоутвердиться и др. Зачастую результатом такого поведения являются правонарушения и преступления.

Вопрос обучения, развития и воспитания детей с девиантным, то есть, отклоняющимся от норм, поведением является одним из наиболее актуальных в современной педагогике и психологии. Часто педагоги сталкиваются с тем, что, решая возрастные задачи развития, подростки используют неадекватные (неконструктивные) стратегии поведения, что приводит к школьной и социальной дезадаптации учащегося и требует коррекции. Для того, чтобы работа с учащимися с девиантным поведением была наиболее эффективной, в организации образования необходимо разработать индивидуальные программы сопровождения каждого такого обучающегося. Причем такая работа должна осуществляться комплексной группой специалистов в составе школьного психолого-педагогического консилиума: классными руководителями, педагогами-предметниками, социальным педагогом, педагогом-психологом, школьным врачом, администрацией школы и, безусловно, родителями или законными представителями обучающихся.

Основными правилами работы с детьми, имеющими нарушения в эмоционально-волевой сфере, являются следующие:

1) Оснащение кабинета видеокамерами (на уровне администрации школы). Как показывает практика, поведение детей становится нормированным, когда они осознают, что за ними осуществляется контроль. Такая система не только помогает навести порядок с поведением обучающихся, но и позволяет провести анализ урока самим учителем после просмотра видеозаписи.

2) Оценивать достижения обучающегося по ходу урока для увеличения работоспособности. Система текущего оценивания (обратной связи) в процессе урока мотивирует обучающихся к активной деятельности. Это дает возможность удерживать внимание детей на протяжении урока, повышает их работоспособность.

3) Предоставлять индивидуальное задание подростку с девиантным поведением, что позволит задействовать его на уроке. Например, попросить помочь в показе презентации, раздать дидактический материал, найти необходимую информацию в интернете и др.

4) Сменить место проведения урока. Это может быть актовЫй зал, урок на свежем воздухе, в музее, и др. Если нет такой возможности, можно сменить внутреннюю обстановку аудитории – расположение мебели, декорации, и др. Такие перемены способствуют лучшему запоминанию материала, активизируют внимание обучающихся.

5) Планировать индивидуальный учебный маршрут заранее. Организация урока с подростками с девиантным поведением должна быть спланирована заранее. Методическая копилка учителя должна быть оснащена множеством различных заданий, с учетом уровня успеваемости, особенностями учащихся. Это могут быть индивидуальные карточки, задания, кроссворды, синквейны и др., позволяющие ученику самостоятельно работать с ними в течение урока. Работа с индивидуальным заданием отвлекает подростка с девиантным поведением от общей деятельности класса. Ему легче сориентироваться на личном конкретном задании, при условии, что оно соответствует его уровню. Коррекция девиантного поведения будет настолько эффективной, насколько она учитывает уникальность и неповторимость подростка. Это станет определяющим в выборе методов и приемов работы с ним.

Действиями педагога в момент проявления девиантного поведения подростками на уроке могут быть: быстрое изменение организационной формы урока (смена деятельности, в этом случае, может помочь учителю «оставаться в теме урока», например, можно организовать ролевою игру, дискуссию, дебаты и др.); включение подростка в напряженную деятельность.

3. Дети, имеющие своеобразие, требующие индивидуального специального подхода в развитии, воспитании и обучении:

К таким детям относятся:

– *леворукие*, которые наиболее часто страдают от непонимания взрослых, от их желания «переделать» природу – заставить леворукого быть «как все» праворуким. Ребенок-левша часто не в ладах с семьей из-за своей особенности.

Такие дети становятся либо агрессивными и драчливыми – что для них является преимуществом, либо депрессивными и раздражительными. Причины, в связи с которыми дети становятся леворукими, самые разные. Чаще всего это:

- генетическая предрасположенность;
- поражения левого полушария;
- вынужденная или намеренная леворукость.

Из всех причин наиболее частая – это все-таки наследственность. На сегодняшний день пока не известны принципы передачи леворукости, но можно точно сказать, что в семьях, где хотя бы один из родителей левша, леворукие дети рождаются чаще всего. В подавляющем большинстве случаев генетические левши не имеют каких-либо нарушений в развитии, развиваются так же, как и все остальные дети, и отличаются от них лишь этой особенностью.

Так называемое компенсаторная леворукость имеет прямое отношение к повреждениям мозга – чаще всего левого полушария. Так как за работу правой руки отвечает именно левое полушарие, то в случае повреждений в его области функции, присущие ему, может взять на себя правое. В результате дети становятся леворукими сначала в процессе выполнения бытовых действий, а затем и во время обучения. У таких детей часто можно наблюдать отклонения в развитии речи и моторики. Но леворукость в данном случае не является их причиной или следствием, эти отклонения – результат сбоев в работе определенных участков мозга.

Третий тип леворукости у праворуких от рождения детей – вызванная травмой или стремлением перенять леворукость от друзей или близких.

В работе с «леворукими» детьми, не следует требовать от него безотрывного письма и, помня о специфике деятельности головного мозга при усвоении материала, необходимо использовать пошаговую подачу материала, т.е. для обучения левшей идеально подходит разбивка всей системы действий на последовательные операции. Необходимо также вести работу с родителями, объясняя им причины и следствия особенностей их леворукого ребенка, советуя, как помочь ему преодолеть те объективные трудности, которые имеются и сохранить психическое и физическое здоровье ребенка.

4. Дети, оставшиеся без попечения родителей.

Проблема развития личности в условиях отсутствия родительского воспитания в последние годы приобретает все большую актуальность. Согласно результатам исследования А. Х. Пашиной и Е. П. Рязановой для детей-сирот характерно катастрофическое однообразие качественной окраски эмоциональной сферы [26]. Они выражают меньше легко распознаваемых эмоций, чем «благополучные» дети, и хуже распознают выражение эмоций. Также для них характерна высокая личностная тревожность и низкий уровень эмпатии, сверхчувствительность, капризность, упрямство, враждебность, нетерпеливость, часто проявляющиеся невротические тенденции, трудность в общении, признаки психического напряжения. Агрессивность является одной

из основных характеристик личности ребенка-сироты. Негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям является следствием дефицита теплоты и принятия в общении и распространяется даже на симблингов, то есть братьев и сестер. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими. Агрессивность проявляется в том, что любые действия окружающих, в том числе членов семьи, воспринимаются подростком-сиротой как повод для конфликта.

У детей-сирот слабо сформировано чувство «Я». Причина этого кроется в том, что эти дети крайне мало осведомлены о себе и своем прошлом. У них обычно бывают весьма туманные представления о собственной семье. Это ничтожно мало по сравнению с тем, что знают дети из семей, где альбомы фотографий запечатлевают прошлое всей семьи, во всем проявляются традиции, пересказываются забавные детские истории. Если для подростков, воспитывающихся в семье, наиболее значимыми являются такие стороны собственного поведения, как негативистическое противопоставление своего поведения – нормативному, а собственных предпочтений – требованиям взрослых, то для детей-сирот наибольшую значимость имеет собственное умение ловко приспособиться к ситуации. Таким образом, работая с детьми-сиротами надо учитывать, что такие ключевые позиции личности, как эмоциональная сфера, самосознание, образ «Я», интеллектуальная сфера, произвольность, у них отличается. Необходимо отметить, что самостоятельное поведение детей-сирот характеризуется несобранностью, неорганизованностью своих действий [26].

Данные особенности обусловлены, прежде всего, их особым социальным статусом, причем наиболее значимыми из них являются психическая депривация, отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, негативное отношение к этим детям со стороны социума. Подростки без опыта жизни в семье демонстрируют низкую степень любознательности и социальной адекватности по сравнению с теми, кто имеет опыт жизни в семье. Общительность подростков с тотальной семейной депривацией также снижена по сравнению с выраженностью этого показателя в группе подростков с частичной депривацией и в группе семейных подростков. Конфликтность в первой группе также выше, что может свидетельствовать о трудностях адаптации к социуму. Все это приводит к формированию агрессивной, но крайне ранимой, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним. Но в то же время, исследования показали, что каждый подросток испытывает обостренную потребность в привязанности к взрослому, в индивидуальном внимании, ощущении своей нужности, уникальности для воображаемого или полуреального близкого. Полученные результаты могут указывать на подсознательное стремление к благополучной семейной жизни в сочетании с

крушением надежды реализовать его в реальности. Отсюда, многие подростки наделяют окружающих их взрослых (педагогов, воспитателей, психологов) характеристиками воображаемых родителей, обращаться к ним в соответствии с той или иной семейной ролью («мама», «батя», «дед»). При этом наблюдается дефицит знаний о семье (семейных ролях, функциях, методах и приемах воспитания), что отражается в неадекватных ожиданиях по поводу каждой из вышеперечисленных характеристик.

Таким образом, можно определить ряд рекомендаций для педагогов по работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей во время обучения:

- 1) Повышать мотивацию таких детей к обучению путем эффективно выстроенного личностно-ориентированного подхода.
- 2) Использовать методы поощрения и одобрения, повышая самооценку учащихся со сниженным уровнем интеллекта путем похвалы.
- 3) Проводить уроки с подбором дифференцированных заданий, соответствующих уровню интеллектуального развития обучающихся.
- 4) Варьировать формы учебной деятельности в тесной связи с критериями оценивания заданий, дифференцировать домашние задания.
- 5) Вырабатывать единые стратегии индивидуального психолого-педагогического взаимодействия и подходов в педколлективе.

4 Особенности оценивания учебных достижений одаренных детей

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Их отличает способность классифицировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умение ставить вопросы чаще всего привлекают внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие «вундеркинды» с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должны, по их мнению, выразить их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. При этом трудности не заставляют их отклоняться. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ.

Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. К этому нужно прибавить и степень погруженности в задачу.

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

Одаренным и талантливым детям свойственны следующие черты:

- сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано; личные системы ценностей у одаренных детей очень широки;
- остро воспринимают общественную несправедливость; устанавливают высокие требования к себе и окружающим, живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу;
- не могут четко разделить реальность и фантазию;
- постоянно пытаются решать проблемы, которые им пока «не по зубам»;
- характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий;
- чрезвычайно восприимчивы к неречевым проявлениям чувств окружающими и весьма подвержены молчаливому напряжению, возникшему вокруг них [27].

Среди современных концепций одаренности самой популярной может быть названа теория известного американского специалиста в области изучения одаренных детей Джозефа Рензулли. По его мнению, одаренность – это

сложный итог наложения друг на друга 3-х факторов: способности выше средних, креативность, включенность в задачу.

Обычно различают следующие категории одаренных детей (виды одаренности):

По виду деятельности выделяют 5 групп:

1. Практическая одаренность:

- одаренность в ремеслах;
- спортивная;
- организационная.

2. Познавательная одаренность:

- академическая (высокие результаты по всем или определенным школьным предметам);
- научная (научно-исследовательская деятельность в определенной области).

3. Художественно-эстетическая одаренность:

- хореографическая;
- сценическая;
- литературно-поэтическая;
- изобразительная;
- музыкальная.

4. Коммуникативная (лидерская) одаренность.

5. Духовно-ценностная одаренность (создание новых духовных ценностей и служение людям).

К основным принципам работы с одаренными детьми относятся:

- индивидуализация обучения (наличие индивидуального плана обучения обучающихся – высший уровень);
- принцип опережающего обучения;
- принцип комфортности в любой деятельности;
- принцип разнообразия предлагаемых возможностей для реализации способностей обучающихся;
- возрастание роли внеурочной деятельности;
- принцип развивающего обучения;
- принцип добровольности.

Этапы работы с одаренными детьми:

1 этап – аналитический. При выявлении одаренных детей учитываются их интересы и успехи в какой-либо деятельности: учебной, художественной, физической и др.

Цель: подготовить условия для формирования системы работы с одаренными обучающимися в классе.

2 этап – диагностический. Проводится индивидуальная оценка познавательных, творческих возможностей и способностей ребенка через различные виды деятельности: учебную и внеклассную.

Цель: апробация системы работы с одаренными обучающимися, основанные на результатах диагностики.

3 этап – формирование, углубление и развитие способностей обучающихся.

Цель: создание условий для выявления, поддержки и развития одаренных детей, обеспечение их личностной, социальной самореализации и профессионального самоопределения для удовлетворения социального заказа родителей.

Основные направления работы с одаренными детьми:

- выявление одаренных обучающихся;
- создание банка данных «Одаренные дети»;
- разработка индивидуальных форм работы;
- внедрение в учебный процесс современных, интерактивных технологий, использование активных форм и методов организации образовательного процесса;
- создание образовательных курсов, направленных на поддержку одаренных учеников школы при выстраивании их индивидуальной траектории развития;
- развитие системы внеурочной учебной и внеклассной деятельности обучающихся, которая позволит школьникам демонстрировать свои достижения на школьных, районных, республиканских олимпиадах, литературных праздниках, конкурсах, спортивных соревнованиях и др.;
- включение в научно-исследовательскую деятельность с последующим выходом на школьные, районные, республиканские ученические конференции и публикацией тезисов или докладов;
- разработка и внедрение проектов, направленных на развитие и реализацию творческих инициатив учителей и обучающихся школы и других организаций образования села, города, области [27].

Основные формы работы с одаренными детьми:

- олимпиады по предметам;
- научно-практические конференции;
- выступления и доклады;
- активная внеклассная работа;
- предметные недели;
- вечера, конкурсы, олимпиады, КВН, викторины, аукционы;
- ролевые игры;
- классно-урочная (работа в парах, в малых группах), разноуровневые задания, творческие задания;
- консультирование по возникшей проблеме;
- научные кружки, общества;
- дискуссии;
- интеллектуальные марафоны;
- различные конкурсы и викторины;

– научные проекты по различной тематике.

Основные критерии успешной социализации одаренного ребенка:

– желание добиваться успехов в учебе и приобретать знания, не воспринимая это как насилие над собой;

– способность к самостоятельным действиям благодаря приобретенным ранее мыслительным навыкам;

– умение критически оценивать окружающую действительность и проникать в суть вещей и явлений;

– погружение в философские проблемы, касающиеся вопросов жизни и смерти, религии и сущности мироздания;

– постоянное стремление к самосовершенствованию и старание все делать хорошо (перфекционизм);

– умение выделять главное в проблеме и в жизни, необходимое в данный момент для самореализации;

– острое переживание несправедливости в случае нарушения морально-нравственных норм и отношений;

– авторитет в классе и в социуме.

5 Особенности оценивания учебных достижений детей, обучающихся на дому

Законодательством Республики Казахстан право бесплатного обучения на дому осуществляется посредством реализации государственной услуги «Предоставление индивидуального бесплатного обучения на дому детей, которые по состоянию здоровья в течение длительного времени не могут посещать организации начального, основного среднего, общего среднего образования». Стандарт данной государственной услуги разработан Министерством образования и науки Республики Казахстан. Государственная услуга предоставляется физическим лицам, которые по состоянию здоровья не могут посещать организации начального, основного среднего, общего среднего образования, находятся в организациях, оказывающих стационарную помощь, восстановительное лечение и медицинскую реабилитацию по заключению врачебно-консультационной комиссии.

Данная государственная услуга реализует программы начального, основного среднего, общего среднего образования, специальные программы с предоставлением коррекционной поддержки логопедом, дефектологом (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), психологом и социального педагога для детей с ограниченными возможностями в развитии по рекомендации психолого-медико-педагогической консультации.

Обучение на дому детей с особыми образовательными потребностями по специальным учебным программам осуществляется на основе Типовых учебных планов согласно приказу МОН РК от 24 ноября 2017 года № 592 с изменениями и дополнениями для начальной школы, приказу МОН РК от 18 августа 2017 года № 422 с изменениями и дополнениями для основной школы.

Специальные организации (психолого-медико-педагогические консультации, кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры, специальные школы) координируют оказание коррекционно-педагогической поддержки общеобразовательными школами, педагогическими работниками, родителями (законными представителями) [28].

При определении содержания понятия «обучение на дому» большинство исследователей и практиков придерживается мнения, что обучение на дому – это не форма получения образования или обучения, а условие организации учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями. То есть дети, которые переведены на обучение в домашних условиях, являются полноправными участниками образовательного процесса школы [29].

Вопросы организации обучения детей на дому, включая нормативно-правовые основы, содержание образования, функции и обязанности участников образовательного процесса на дому, особенности обучения на дому по образовательным областям, учет и норму учебного времени, отслеживание результатов обучения обучающихся на дому подробно освещены в методических рекомендациях «Методические рекомендации по обучению детей на дому по учебным программам общеобразовательной школы»,

разработанных НАО им. И.Алтынсарина в 2017 году (сайт Академии www.nao.kz).

Для общеобразовательных организаций страны все необходимые организационные мероприятия и процедуры по осуществлению обучения на дому давно известны и реализуются повсеместно в полной мере. Однако, в течение учебного года имеют место возникающие вопросы, которые связаны: во-первых, с введением учебных программ обновленного содержания образования, и в связи с этим процедур критериальной системы оценивания, во-вторых, с отдельными ситуациями, имеющими сугубо индивидуальный характер.

Как отмечают исследователи, в качестве одного из важных аспектов особых образовательных потребностей детей выступает потребность в качественной индивидуализации обучения, обеспечении каждому отдельному ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, и оценки учебных достижений. В свою очередь, образовательные результаты каждого обучающегося зависят от того, какова структура и содержание программ, которые он осваивает в процессе получения образования.

Для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в частности, обучающихся на дому, индивидуализация образовательного процесса осуществляется посредством разработки индивидуальных образовательных программ. Следует отметить, что в нормативных правовых документах на настоящий период перехода к инклюзивному обучению, отсутствуют требования к структуре и содержанию индивидуальной программы. Эти вопросы, включающие все структурно-содержательные аспекты индивидуальных образовательных программ, находятся на стадии исследования и проектирования в НАО им.И.Алтынсарина.

Однако, опираясь на существующее законодательство, где в статье 3 Закона об образовании определены «основные принципы государственной политики в области образования: 1) равенство прав всех на получение качественного образования; 2) приоритетность развития системы образования; 3) доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица», а в ст.14 (там же) говорится о том, что «для отдельных категорий лиц разрабатываются специальные образовательные учебные программы, учитывающие особенности развития и потенциальные возможности обучающихся и воспитанников, определяемые с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогических консультаций», можно найти решение по возникающим вопросам.

Использование школьного психолого-педагогического консилиума как основной формы взаимодействия специалистов службы психолого-педагогического сопровождения и педагогов, позволяет успешно решать обозначенные задачи. Полная информация об организации, целях, задачах, принципах, направлениях работы, включая образцы документации психолого-

педагогического консилиума, содержится в методическом пособии «Положение о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования», разработанном НАО им.И.Алтынсарина в 2016 году (сайт Академии www.nao.kz).

Следует также отметить, что в силу большого разнообразия психофизических нарушений среди обучающихся с ограниченными возможностями и ростом численности детей с сочетанной патологией разработать единую структурно-содержательную модель индивидуальной образовательной программы для всех категорий детей с особыми потребностями крайне сложно.

Соблюдая принцип учета индивидуальных особенностей и психофизиологических возможностей каждого ребенка, определить нормативно индивидуальный образовательный маршрут и описать процедуры оценивания в едином документе практически невозможно. Логично и правомерно, когда данную работу осуществляет школьный психолого-педагогический консилиум.

Порядок разработки и корректировки индивидуальных образовательных программ может быть определен локальным нормативным актом – Положением об индивидуальной образовательной программе, который позволит рационализировать работу педагогов посредством четкого разъяснения в его содержании структуры индивидуальной программы, порядка ее разработки, реализации и корректировки.

Структура индивидуальной образовательной программы представляет собой единую систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных разделов, каждый из которых имеет свою смысловую нагрузку. Данные разделы, в совокупности, позволяют обеспечить психолого-педагогическую работу с обучающимся по различным направлениям.

Организационно-педагогические условия проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы предусматривают следующее:

- наличие в организации образования службы сопровождения, в рамках которой проводится комплексная оценка специалистами необходимости и целесообразности разработки для ребенка с психофизическим недостатком индивидуальной образовательной программы;
- желание обучающегося перейти на обучение по индивидуальной программе и осознание им ответственности принимаемого решения;
- согласие родителей (законных представителей) на обучение ребенка по индивидуальной образовательной программе.

Порядок и процедуры текущего и итогового контроля успеваемости (суммативного оценивания) устанавливаются в зависимости от того, какой индивидуальный образовательный маршрут выбран обучающимся с особыми образовательными потребностями.

Выводы

Законодательные акты и нормативные документы в Казахстане на сегодняшний день обеспечивают право каждого ребенка на обучение с учетом его индивидуальных потребностей.

Система инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями должна строиться с учетом ряда специальных принципов (по Л.С.Выготскому) [10]:

- учет возрастных психофизических возможностей детей;
- оптимальное сочетание общеразвивающей работы с коррекционно-компенсаторной и абилитационно-реабилитационной педагогической деятельностью на основе учета структуры дефекта, степени и времени его возникновения, онтогенетических особенностей детей;
- постоянное изучение детей в динамике их развития и выявление психических новообразований;
- равномерное распределение психофизической нагрузки в ходе обучения;
- единство диагностики и коррекции развития (выявляется состояние основных сфер психического развития) и анализа социокультурной ситуации развития ребенка (уровень требований родителей и уровень их притязаний, уровень располагаемых ребенком возможностей, ресурсов);
- развивающий характер обучения;
- деятельностный подход к обучению.

Для реализации данных принципов и осуществления индивидуального подхода к каждому ребенку в казахстанских школах возможности педагогов расширяются с внедрением обновленного содержания образования.

Использование системы критериального оценивания в образовательном процессе позволяет определить и повысить достижения обучающихся посредством использования критериев и дескрипторов, позволяющих связать систему оценивания с целевыми установками отдельного предмета, а также с формированием социальных компетенций обучающихся с особыми образовательными потребностями. Определение уровня подготовки каждого ученика, индивидуального прогресса в обучении с помощью системы критериального оценивания способствует повышению не только мотивации обучающихся к обучению, но и качества образовательного процесса в школе.

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

Система оценивания является основным средством измерения достижений и диагностики проблем обучения в условиях инклюзии, позволяющее определять качество образовательного процесса, принимать

кардинальные решения по стратегии и тактикам обучения, совершенствовать как содержание образования, так и формы оценивания ожидаемых результатов. Необходимо учитывать, что при оценивании образовательных достижений важное значение имеет соотношение полученных результатов и запланированных целей при обучении.

При оценивании учебных достижений в инклюзивной среде необходимо как можно бережнее относиться к психике обучающихся, избегать травмирующих ее ситуаций, учитывать психофизиологические особенности развития детей с особыми образовательными потребностями.

Система оценивания должна обеспечивать постоянный контакт между учителем, обучающимся, родителями, классным руководителем, а также администрацией и педагогическим коллективом организации образования, что может обеспечить системный подход к формированию образовательного процесса, а значит и обеспечение его целостности. Таким образом, критериальное оценивание в инклюзивной среде несет в себе огромный потенциал сохранения здоровья и успешной социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Заключение

Существующие нормативные документы Республики Казахстан практически отражают мировые тенденции развития образования лиц с особыми образовательными потребностями, закрепленных в основных международных актах по правам человека, среди которых Джомтьенская декларация (1990 г., Таиланд) об образовании для всех, в которой подчеркивается необходимость придания всеобщего характера доступа к образованию и содействие обеспечению равенства. Лишь в случае, когда обучение в системе общего школьного образования не удовлетворяет потребностям всех инвалидов, можно предусмотреть специальное обучение. Оно должно быть направлено на подготовку обучающихся к обучению в системе общего школьного образования. Качество такого обучения должно отвечать тем же стандартам и целям, что и обучение в системе общего образования, и должно быть тесно с ним связано.

В Саламанкской декларации закреплён основной принцип инклюзивной школы – все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Инклюзивные школы должны признавать и учитывать различные потребности своих обучающихся путем приведения образовательного процесса в соответствие с принципами различных видов и темпов обучения.

Компетентностное образование ориентировано на практические результаты, опыт личной деятельности, выработку отношений, что обуславливает принципиальные изменения в организации обучения, которое становится направленным на развитие конкретных ценностей и жизненно необходимых навыков у обучающихся. В контексте этого меняются и подходы к оценке результатов учебных достижений школьников как части образовательного процесса. Оценивание должно основываться на положительном принципе, что, прежде всего, предполагает учет уровня достижений ученика, а не степени его неудач.

Результаты учебной деятельности обучающихся с особыми потребностями на всех этапах школьного образования не могут ограничиваться знаниями, умениями и навыками, целью обучения должно быть формирование компетентности, как общей способности, основанной на знаниях, опыте и ценностях личности. Реализация принципов критериального оценивания в инклюзивной среде способствует раскрепощению обучающегося с особыми потребностями, повышению уровня его познавательной активности, учебной мотивации, сохранению эмоциональной уравновешенности и уверенности в собственных возможностях.

Список используемой литературы:

- 1 Н.А.Назарбаев "Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания"
http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/
- 2 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» <http://adilet.zan.kz/>
- 3 Типовые правила деятельности общеобразовательных организаций (начального, основного среднего и общего среднего). (Постановление Правительства РК от 17 мая 2013 года № 499) <http://adilet.zan.kz/>
- 4 журнал «Инклюзия в образовании» №4 elibrary.ru/contents.asp?titleid
- 5 Зимняя И.А. «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании». Авт.версия.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
- 6 Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383с.
- 7 Алтаева Г. Ж. Роль психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования. (КРО) школа-интернат общего типа, г. Щучинск – 2015 год.
- 8 Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе. Методические рекомендации.- Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015.- 82 с.
- 9 Методические рекомендации по системе критериального оценивания учебных достижений детей с ограниченными возможностями. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015. – 54 с.
- 10 Л.С. Выготский. Собрание сочинений в 6т. Педагогика, 1982-1984
- 11 www.rudn.ru/file.php?id=5297
- 12 Адарацких Сергей Михайлович, педагог-психолог, учитель начальных классов высшей квалификационной категории МБОУ ЛФПГ г.о. Самара, участник окружного этапа Всероссийского конкурса «Учитель года»
- 13 Володина Валентина Ильинична, учитель физики первой категории ГБОУ «Школа №1741» г. Москвы, отличник народного просвещения. Гречихина Татьяна Сергеевна, учитель физики и технологии высшей категории ГБОУ «Школа №1741» г. Москвы
- 14 Руководство по предупреждению насилия над детьми. / Под ред. Н.К.Асановой. – М.: Издательский гуманитарный центр ВЛАДОС, 1997. – 512 с
- 15 Григорьев Д.В., Кулешова И.В., Степанов П.В. Личностный рост ребенка как показатель эффективности воспитания: методика диагностирования. М.; Тула, 2002.

- 16 Никитин В. А. Начала социальной педагогики : учеб. пособие. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 54
- 17 Декларация прав ребенка. Принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20 ноября 1959 года. Статья 5
- 18 Методические рекомендации по обучению языкам детей-оралманов. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2017. – 112 с.
- 19 Положение о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования. Методические рекомендации. – Астана: НАО имени И.Алтынсарина, 2016.
- 20 <https://i-news.kz/news/2017/04/07>
- 21 Gatsonis, C. 1989; Piug-Antich, J., 1986; Ryan, N. D., 1987; Бехтерева, Б. М., 1990
- 22 Кузнецов А.Н., Войнова О.С. Медлительность как одна из причин школьной дезадаптации учащихся. (статья) Научный журнал "Ярославский педагогический вестник". www.vestnik.yspu.org
- 23 Brent D. A. et al., 1988; Robbins D. R., Alessi N. E., (1985)
- 24 Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков. - Москва, 1988
- 25 Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. - М. - Воронеж, 1996
- 26 Пашина, Е. П. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома / Е. П. Пашина, А. Х. Рязанова. – М. : Изд-во Ин-та психологии, 2005. – 139 с.
- 27 Авдеева и др. Одаренный ребенок в массовой школе - М.: Просвещение, 2004 - 244 с.
- 28 (https://tengrinews.kz/zakon/ /bprak_i_semya/id-V)
- 29 Обучение детей на дому – отличительные особенности // <http://eduinspector.ru/2016/05/12/obuchenie-detej-na-domu-otlichitelnyeosobennosti/> – дата обращения 14.04.2017].

**Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар
және үйде оқытылатын балалардың
оқу жетістіктерін бағалау бойынша
әдістемелік ұсынымдар**

Әдістемелік құрал

**Методические рекомендации
по оцениванию учебных достижений детей с особыми образовательными
потребностями и детей, обучающихся на дому**

Методическое пособие

Басуға 12.12.2017 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 11.

Подписано в печать 12.12.2017 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 11.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Астана қ., Мәңгілік ел, 8, «Алтын Орда» БО, 16-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
010000, г. Астана, ул. Мәңгілік ел, 8, БЦ «Алтын Орда», 16 этаж