

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

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



**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ
ҚАТЫСУШЫЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН АРТТЫРУ БОЙЫНША**

Әдістемелік ұсынымдар

Методические рекомендации

**ПО ПОВЫШЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Нұр-Сұлтан
2019

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2019 жылғы 17 қыркүйектегі № 8 хаттама)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 8 от 17 сентября 2019 года)

Инклюзивті білім беру үдерісінде қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік ұсынымдар. – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2019. – 200 б.

Методические рекомендации по повышению психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса. Методические рекомендации.- Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 200 с.

Әдістемелік ұсынымдарда инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктеріне қойылатын талаптар және оны арттырудың бағыттары мен жолдары берілген.

Бұл материалдар педагог қызметкерлерге, әдістемелік кабинеттерге және балаларға қосымша білім беру орталықтарына әдістемелік көмек көрсетеді.

В методических рекомендациях изложены требования к психолого-педагогическим компетенциям участников процесса инклюзивного образования, направления и пути его повышения.

Эти материалы оказывают методическую помощь педагогическим работникам, методическим кабинетам и центрам дополнительного образования детей.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2019.

© Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2019.

Кіріспе

Ақпараттық ортаны дамытуға жасалған қадамы, модернизациялық процестердің қарқынды дамуы, заманауи үлгінің стратегиялық бағыты болашақта сыни тұрғыдан болжай алатын, дүниетанымы жоғары, ұлттық санасы қалыптасқан, өркениетте ойы ұшқыр, тұлғаарлық қатынасты игеретін, инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың кәсіби күзіретті мұғалімдердің білімдерін жетілдіруді талап етеді.

Әлемнің алдыңғы қатарлы елдерінің интеграциялық даму тәжірибесі мен саяси ұстанымын бағдарлау барысында құрастырылған оқу бағдарламаларында әрбір білім алушының дара қабілеттерін есепке алу арқылы оқыту қажеттілігі баса айтылған. Сонымен қатар білім алушы білім мазмұнын меңгеру барысында төмендегі құзыреттіліктердің жиынтығын меңгерулері ұтымды болады: оқыту процесін ұйымдастыру менеджменті, өмірде кездесетін әртүрлі жағдаяттардың жолдарын болжай білу күзіреттілігі, танымдық жүйені қалыптастыру құзыреттілігі, білімді меңгеру үшін қолданылатын субъектілік іс-әрекет құзыреттілігі.

Осы мәселелерге Елбасы Н.Ә.Назарбаев өзінің 2012 жылғы халыққа Жолдауында тереңірек тоқталады. Ол өзінің еңбегінде болашақ маманды кәсіби даярлау барысына шолу жасай отырып, мынандай тұжырым жасаған болатын, еліміздегі адам капиталы маңызды құндылық болып табылады, оның өсіп, өркендеуі денсаулықты сақтау мен білім беру жүйесіне тікелей байланысты болмақ [1].

Жаһандану кеңістігінде қоғамның жедел дамуы инклюзивті білім беру жағдайында болашақ мамандарды даярлауға үлкен септігін тигізеді. Осы орайда, Қазақстанның инклюзивті білім жағдайында болашақ мамандарды даярлау процесі жаңа реформаны жүзеге асырып үлгерді. Бұл жерде өтпелі кезеңді басынан өткізіп жатқан біздің еліміз үшін инклюзивті білім жүйесін реформалау жаңа құбылыс болып табылатындығын атап өту қажет.

Біздің елімізде тәуелсіздік алғаннан кейінгі жылдарда басқа мемлекеттердегідей, психологиялық күйзелістің әсерінен, жүйке ауруларының көбеюінен, әр түрлі әлеуметтік, экологиялық, экономикалық факторлардың ықпалынан пайда болған ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың саны жылдан жылға өсуде.

Бүгінгі статистикалық мәліметтердің нәтижесіне сүйене отырып, талдау жасайтын болсақ, психологиялық, физиологиялық, коррекциялық, ауытқушылықтары бар балалардың саны 175 мыңға жетеді. Бұл мәселені қазіргі әлеуметтік социумдағы жағдаймен салыстыратын болсақ, осы категориядағы балалар үлкен дағдарысты бастарынан өткізуде, себебі олардың құндылық бағдары мен қоғамның арасындағы қарама-қайшылық анық көрінеді.

Сондықтан да аталған оқу құралы бүгінгі таңдағы инклюзия мәселелерін және оның даму тенденцияларын, инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың жолдары мен мүмкіндіктерін зерттеуге бағытталған бірегей еңбек болып табылады.

Инклюзивті білім беруді дамыту мәселесіне біздің республикамыздың көптеген стратегиялық құжаттарында (Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы, ҚР «Баланың құқықтарын қорғау туралы» Заңы, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы, «Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау» туралы Заңы, «Арнаулы әлеуметтік қызметтер туралы» Заңы және т.б.) көңіл бөлінеді.

Мемлекеттік бағдарламада арнайы және инклюзивті білім беру стратегиясын әзірлеу және оны енгізу қарастырылған. Бұл бағдарламаға сәйкес, инклюзивті білім беруге жағдай жасайтын мектептердің үлесін жалпы мектеп санынан 70%-ке дейін арттыру (қазіргі уақытта 38%), мүгедек балалар үшін «кедергісіз қол жетімділікті» құрайтын мектептердің үлесін жалпы мектеп санынан 20%-ке арттыру, инклюзивті білім берумен қамтылған балалардың үлесін, дамуында арнайы қажеттілігі бар балалардың жалпы санынан 50%-ке арттыру қарастырылған [2].

Инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыру үшін барлық балалардың, олардың қабілеттері мен мүмкіндіктеріне тәуелсіз білім алу сұраныстарын қанағаттандыруға икемді білім беру ортасын құру қажет. Қазіргі заманғы педагог білім алушылардың толыққанды дамуы және өзін-өзі дамытуы, ата-аналармен, мамандармен, медициналық қызметкерлермен, қоғамдық және арнайы ұйымдардың өкілдерімен өзара әрекеттесе алуы үшін жағдай жасай отырып, олардың жеке сұраныстарына икемделуге дайын болуы қажет. Осыған байланысты оның кәсіби құзыреттілігіне талаптар өсуде.

Инклюзивті білім беру – гуманизмге, руханилылыққа, әлеуметтік әділдікке жетелейтін әрі солардан бастау алатын, өзіндік ерекшелігі мол сала. Адам құқықтары саласындағы халықаралық стандарттары әрбір адамның қоғамдық өмірге теңдікпен және дискриминациясыз араласуы керек деген идеяға негізделетіні белгілі. Сондықтан да әлемдік білім беру жүйесінде соңғы жылдары жаңашыл идеялар көптеп енгізіліп, олардың діңін ЮНЕСКО-ның «Білім барлығы үшін» бағдарламасы қалап келеді. Оқыту мекемелеріне инклюзивтік білім беруді енгізу процесі – уақыт талабы. Дегенмен, бұл қадам – білім беру жүйесіндегі гуманизмнің қарқынды даму нәтижесі екенін де атап өту керек. Әрине, өскелең ұрпаққа, олардың физикалық, интеллектуалдық, этникалық мүмкіндіктеріне тәуелсіз сапалы білім беруді, тәрбиелеуді, дамытуды және әлеуметтендіруді қамтамасыз етуде практикада инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын және кәсіби міндеттерді шығармашылықпен шешетін, педагогикалық, психологиялық және әдістемелік білімдерді терең меңгерген педагогтар қажет [3].

Осымен де байланысты, Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев: «...Бесіншіден, мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу керек. Олар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуға тиіс. Бізде ондай адамдарға қамқорлық көрсетілуге тиіс – бұл өзіміздің және қоғам алдындағы біздің парызымыз. Бүкіл әлем осымен айналысады. Мүмкіндігі шектеулі адамдар тұрмыстық қызмет көрсету, тағам өнеркәсібі, ауыл

шаруашылығы кәсіпорындарында жұмыс істей алады», - деп мүмкіндігі шектеулі жандарға қолдау көрсетіп, олардың оқып-білім алуына, еңбек етуіне мүмкіндік туғызу керек екендігіне баса назар аударды [1].

«Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдерінде» білім беруге ерекше қажеттіліктері бар білім алушыларға мына санаттағы балалар жататыны белгіленген:

- мүмкіндіктері шектеулі балалар;
- мигранттардың, оралмандардың, босқындардың, саны аз ұлттар отбасыларынан шыққан балалар;
- қоғамда әлеуметтік бейімделуде қиындықтары бар балалар (жетім балалар, виктимді балалар, девиантты мінез-құлықты балалар, әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-психологиялық деңгейі төмен отбасынан шыққан балалар) [4].

Бұл санаттағы балалар – өмірде түрлі қиын жағдайларға душар болған, қиындықтарға тап болған балалар екені белгілі. Осыны ескере отырып, мүмкіндігі шектеулі балалардың қоғамға ерте бастан кіріктірілуі, олардың болашақта толыққанды қоғам мүшесі болуына мүмкіндік жасалуда. Білім беруді гуманизациялау оқыту мен тәрбиелеу процесінде баланың жеке басы, танымдық қызығушылығы, тұлғалық қасиеттері дамуын тиімді ететін оқыту мен тәрбие әдістері мен формаларын қолдануын қажет әрі талап етеді. Қоғамдық дамудың басты ұстанымдары әрбір адамның өзінің білім алу қажеттілігін қанағаттандыру құқығы мен сапалы базалық білім алуы құқығын қамтамасыз ету болып табылады.

ЮНЕСКО ұйымдастырған 48 Халықаралық конференциясында (Женева, 2008 ж.) 116 мемлекет өздерінің еліндегі білім беру жағдайлары туралы Ұлттық есептер берді. Бұл есептер, бір жағынан, білім беру процесінің бірқалыпты екенін көрсетсе, екінші жағынан, инклюзивті білім беру жағдайында педагогтардың жалпы осы процеске қатысушылардың кәсіби құзыреттіліктерін арттыру мүмкіндіктері туралы жаңа бағыттағы шешімдер қабылданды. Дегенмен де әр мемлекеттің экономикалық, саяси, мәдени дамуына байланысты аталған проблема әрқилы бағытта зерттеу нысанына айналуға.

Бұл процесті жүзеге асыру барысында қазақстандық педагогтар көптеген жағдайларда, объективті кедергілерге кездесуде, атап айтқанда (сыныптардың толық жетіспеуі, материалдық базаның әлсіздігі, дефектолог, логопед, тьютор мамандардың жоқтығы, әртүрлі деңгейлік бағдарламалардың болмауы, ерекше қамқорлықты қажет ететін балалармен өзара әрекеттесуде педагогтың кәсіби құзыреттілігінің төмендігі, инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық үрдісті жоспарлау, ұйымдастыру, жобалау және дамыту сияқты субъективтік себептердің нығаюына байланысты әдістемелік дайындықтың жеткіліксіздігі және т.б.).

Қазіргі уақытта инклюзивті білім берудің қажеттіліктерін ескере отырып, білім беру процесіне қатысушылардың кәсіби құзыреттілігін дамытуға бағытталған республикада инклюзивті білім беру саласында педагогикалық кадрларды басқару жүйесі жасалмаған.

Аталған мәселені қарастырған ғылыми және зерттеу еңбектерге талдау жасау барысында, бұл мәселенің жан-жақтылығын отандық ғалымдардың, жақын және алыс шетелдік зерттеулерде инклюзивті білім беру, педагогтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту мәселелерін түрлі бағыттарда қарастырылғаны анықталды. Оларды былайша топтастыруға болады:

– инклюзияның даму тарихы мен кіріктіре (интегарциялық) оқытудың маңыздылығы Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, В.В.Лебединский, Н.Н.Малофеев және т.б.;

– инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің кәсіби даярлық негіздері Е.Г.Самарцева, И.Н.Хафизуллина, К.Р.Кузьмов, О.С.Кузьмина, Ю.В.Шумиловская, В.В.Хитрюк, С.А.Черкасова және отандық зерттеушілерден Р.А.Сүлейменова, З.А. Мовкебаева, И.Оралканова және т.б.;

– кәсіби даярлықтағы құзіреттілік мәселесі И.А.Зимняя, Г.М.Коджаспирова, И.А.Колесникова, Дж.Равен, В.Хутмахер, А.В.Хуторской, С.Л.Мищенко, С.А.Зайцева, Ю.А.Дмитриев және т.б..

Шетел еңбектерін негізге ала отырып, ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды интеграциялап оқыту мәселесін зерделеу барысында мынандай тұжырымға келдік, Еуропа мемлекеттерінде интеграция процесін енгізу қоғамның даму деңгейіне байланысты жүзеге асатын көп факторлы процесс болғандықтан ол үнемі өзгеріп, үзіліссіз жүргізіліп келді. Жалпы алғанда, бұл жағдай дамыған елдердің әлеуметтік мәртебесіне, экономикалық жағдайына, білімді модернизациялау реформасына байланысты болды. Сондықтан да инклюзивті білім беру бүгінгі заманауи тәжірибиеде күрделі және қарама-қайшылығы жоғары жүйе деп есептеуге болады.

Интеграция проблемасымен шетелде көптеген ғалымдар айланысып, іргелі зерттеулер жасады. Олар: Salisbury C.L., Palombaro M.M., Hollowood W.M., Shea T.M., Bauer A.M., Trow M., Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р., Семаго М.М., Семаго Н.Я., Косс В.О.

Шетел ғалымдарының еңбектерінде ықпалдастырудың жаңа реформасы, оны тәжірибиеде қолданудың қағидалары, ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды кіріктіріп оқыту мен тәрбиелеудің заңдылықтары зерделенген.

Елімізде инклюзия процесі жаңа бағыт ретінде 2011 жылдан бастап қолданыла бастады. Білім алушыларды қалыпты балалармен кіріктіріп оқыту мәселесі бойынша теориялық еңбектер жазған ғалымдар: Мовкебаева З.А., Сүлейменова Р.А., Ерсарина А.М., Байтұрсынова А.А., Халыкова Б.С., Каткенов К.А., Жалмұхамедова А.К. Авторлардың еңбектерінде инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың теориялық және әдістемелік ерекшеліктері, тарихи-педагогикалық алғышарттары хронологиялық кезеңдердің тоғысында зерделенген.

Қазақстанда инклюзивті білім беру қарқынды дамығанымен, оны тәжірибиеде қолдану барысында бірқатар шешілмеген мәселелер бар. Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық Білім академиясы инклюзивті білім беруді дамыту орталығының мамандары инклюзивті білім беруді тәжірибеге енгізу барысында ғылыми-әдістемелік қолдау жеткіліксіздігін атап өтеді.

Сондықтан, ұсынылып отырған әдістемелік ұсынымдаманың өзектілігі мынада:

- білім берудің барлық деңгейлерінде педагогтардың кәсіби дамуын ғылыми-әдістемелік қамтамасыздандыру жүйесінің маңызыдылығы;

- инклюзивті білім берудің қажеттілігін ескере отырып, білім берудің барлық деңгейлерінде педагогтардың кәсіби іс-әрекетінің барлық компоненттерін тұтастықта қарастыратын іргелі зерттеулердің жоқтығы;

- тұтас алғанда, ұсынылып отырған зерттеу Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыру контекстінде талап етілгендігі себепші болады.

Жоғарыда әдебиеттерді талдау барысында инклюзивті білім беру жағдайында ғылыми-әдістемелік жүйені құрастыру қажет екендігіне көз жеткіздік. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді ғылыми-әдістемелік қамту аясында жасалған аталмыш әдістемелік ұсынымдама мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтарын қамтамасыз ету және өмір сүру жағдайларын жақсарту жөніндегі ұзақ мерзімге бағытталған Ұлттық жоспарды іске асыруға ықпал етеді.

1 Инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі туралы түсінік

Педагогтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі оның кәсіпқойлығының басты көрсеткіші және тиісінше білім беру процесін тиімді ұйымдастырудың негізін қалаушы шарты болып табылады.

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілік педагогтың кәсіби құзыреттілігінің жалпы құрылымындағы құрамдас элементі болып табылады, ол сондай-ақ коммуникативтік құзыреттілікті, риторикалық құзыреттілікті, когнитивті құзыреттілікті, кәсіби-техникалық және кәсіби-ақпараттық құзыреттілікті қамтиды.

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілік мәселелерімен Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Г.Г. Горелова айналысты.

Психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктің мәні мен мазмұнын ашу үшін «педагогтың кәсіби құзыреттілігі» ұғымын терең қарастыру қажет.

Ғылыми әдебиетте педагогтың кәсіби құзыреттілігі мәселелерін зерттеу кеңінен ұсынылған, өйткені қазіргі білім беруде ең өзекті құзыреттілік тәсіл болып табылады.

Бүгінде көптеген ғалымдар, қоғам қайраткерлері білім беру сапасы және ғылым мен өндірістің даму қарқыны артта қалып отыр деп санайды.

Америкалық ғалымдар құзыреттілік тәсіл шеңберінде сапалы оқытудың тұжырымдамалық негізін зерттеді. Олар құзыреттілік тәсіл еңбек нарығының сұраныстары мен қажеттіліктеріне сәйкес келеді деп санайды. Американдық ғалымдар құзыреттілік парадигмасы арқылы сапалы білім берудің концептуалды негізін әзірледі. Олар құзыреттілікке негізделген парадигма сапалы білім беру мен еңбек нарығының қажеттіліктерін үйлестіретініне сенеді. Американдық зерттеушілер құзыреттілік білімнің құрылымдық элементтеріне білім, іскерлік және құндылықтарды жатқызады.

АҚШ мектептерінде мамандардың педагогикалық және психологиялық білімін тексеру үшін білім беру қызметін ұйымдастыру дағдыларына байланысты бірқатар салаларды қамтитын тестер қолданылады. Оқытудың мақсаты мен нәтижесі ретінде құзыреттілік тәсілдемесі болашақта кәсіби қызметте құзыреттілік ретінде көрінетін әртүрлі деңгейдегі түйінді құзыреттіліктерді қалыптастыруды анықтайды [4].

Педагогтердің кәсіби құзыреттілігі мәселелерін ХХ ғасырдың 90-шы жылдары Ресей ғалымдары: Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.И. Шамова және басқалар қарқынды түрде зерттей бастады.

Кәсіби мамандарды даярлауды дамытуда және жоғары оқу орындарының оқытушыларының кәсіби құзыреттілігін жетілдіру жолдары мен білім беру процесін ұйымдастыру теориясын, мазмұнын және әдіснамасын жақсарту бағытында қазақстандық ғалымдардың үлесі зор. Атап айтатын болсақ, мамандарды даярлауға қатысты мәселелерді жан-жақты әртүрлі аспектілері бойынша Т.С.Садықов, А.П.Сейтешев, Г.А.Уманов, Л.К.Керимов, М.А.Кудайкулов, К.К.Жампеисова, Г.К.Нургалиева, Ш.Т.Таубаева сияқты қазақстандық ғалымдардың еңбектерінің қосқан үлесі зор.

Аталған ғалымдар педагогикалық құзыреттіліктің мынадай аспектілерін ашады: *басқарушылық аспект* оқытушы талдайды, жоспарлайды, ұйымдастырады, бақылайды, оқу процесін білім алушылармен өзара қарым-қатынас арқылы реттейді; *психологиялық аспект*, оқытушының тұлғасына қалай әсер етеді, педагог білім алушылардың жеке қабілеттерін қалай есепке алады; *педагогикалық аспект*, оқытушы оқытуды әдістер мен тәсілдердің көмегімен жүргізеді.

Г.М Коджаспированың сөздігінде «құзыреттілік» түсінігі автолитарлы жүйе ретінде түсіндіріледі [5].

Қазіргі қоғамда жасыл экономика, жаңа саясат, жаңа білім орын алуда. Аталған факторлардың барлығы «педагогикалық, психологиялық құзыреттілік», «құзыреттілік» ұғымын кеңірек қолдануына әкелді. Ғалымдардың зерттеу еңбектерінде «құзыреттілік» түсінігіне қатысты әртүрлі көзқарастар бар. Сондықтан да бұл түсінік терең зерттеуді талап етеді.

Бұл ұғымды Н.Хомский енгізген. Ол алғаш рет ана тілін меңгеруге бағытталған қабілеттер жиынтығы деп түсіндірген. Ал ғалым М.В.Рыжков өзінің зерттеуінде құзыреттілікті былай топтастырады:

- «құзыреттілік» ұғымы тек танымдық (когнитивтік) және технологиялық құраушы ғана емес, ол мотивациялық, әлеуметтік және мінез-құлықтық, яғни оқыту нәтижелерін (білім, білік, дағды) құндылық бағдар жүйелерін қамтиды;

- құзыреттілік – алған білім, білік, тәжірибе, мінез-құлық тәсілдерін нақты жағдаятта, нақты іс-әрекет жағдайында жұмылдыру қабілеті;

- құзыреттілік ұғымында «нәтижеден» қалыптасатын білім мазмұны мен интеграциясы жатыр;

- құзыреттіліктер тек білім беру мекемелеріндегі оқыту процесінде ғана емес, яғни дәстүрлі және дәстүрден тыс білім алу жағдайында да қалыптасады - деген [6].

А.В. Хуторский «құзырет» және «құзыреттілік» ұғымдарын ажыратып, келесі анықтамаларды ұсынады:

Құзырет – адамның өзіне және қызмет нысанасына байланысты жеке қасиеттерге ие болуы.

Құзыреттілік – пәндер мен процестердің белгілі бір шеңберіне қатысты сапалы өнімді (білім, білік, дағды, қызмет тәсілдері) өзара байланыстарын және қасиеттерінің жиынтығын қамтиды [7].

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігінің мазмұнын қарастырудың бірнеше тәсілдері бар.

Е.С. Баразгова, Л.А. Беляева, И.В. Бестужев-Лада, Ю.Р. Вишнеvский, Г.Е. Зборовский, Ф.Г. Зиятдинова және т.б. авторлар әлеуметтік орта факторларын зерттеу негізінде педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қарастырды.

Г. Любимов, А. Маслоу, Л. Питер және т. б. әлеуметтік, басқарушылық, экономикалық және өндірістік салалардағы кәсіби құзыреттілікті зерттеді.

К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е.А. Анциферова, Е.А. Братусь және т.б. кәсіби құзыреттілікті адамның тұлғалық қалыптасуы оның

дамуының үздіксіз процесі ретінде қарастырды. Бұл авторлар кәсіби қызметті жеке тұлғалық дамудың, өзін-өзі іске асырудың, игіліктің маңызды айқындаушы факторы ретінде белгілейді [8].

Ғылыми әдебиетті талдау кәсіби құзыреттіліктің мәнін түсінудің бірнеше көзқарасы бар екенін көрсетті:

- кәсіби құзыреттілік тұлға мәдениеті ретінде (Е.В. Бондаревская, Т.Е. Исаева, В. Попова, А.И. Пискунов);

- кәсіби құзыреттілік кәсіби білім деңгейі ретінде (Б. С. Гершунский);

- кәсіби құзыреттілік кәсіби қызметтің тиімділігін негіздейтін тұлғаның субъектілік қасиеттерінің бірі ретінде (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Горняцк және т. б.);

- кәсіби құзыреттілік кәсіби міндеттерді орындауды қамтамасыз ететін білім, білік және дағды, тұлғаның кәсіби-маңызды қасиеттерін қамтитын жүйе ретінде (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский),

- кәсіби құзыреттілік кәсіпқойлықтың жеке құрамдас бөлігі ретінде (Т.Ю. Базаров);

- кәсіби құзыреттілік маман даярлау сапасының көрсеткіші мен нәтижесі ретінде (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя);

- кәсіби құзыреттілік білім беру мазмұнын жаңартудың практикалық көрінісі ретінде (В.В. Краевский);

- кәсіби құзыреттілік білім беру стандарттарын құрастырудың жаңа тәсілі ретінде.

Жоғарыда аталған педагогтың кәсіби құзыреттілігін түсінудегі барлық тәсілдер осы ұғымды жүйелі құбылыс ретінде және кәсіби қызметті қамтамасыз ететін интеграцияланған процесс ретінде түсінуге мүмкіндік береді. Мысалы, Т.Е. Исаева оқытушының құзыреттілігін айналасындағыларға ізгілікті-құндылық қарым-қатынасымен, еңбекке деген шығармашылық көзқараспен, жеке және кәсіби жетілдіруге тұрақты бағытталуымен біріктірілген кәсіби-тұлғалық білімнің, іскерліктің және адам сапасының бірегей жүйесі ретінде қарастырады. Олар педагогикалық жағдайларды меңгеру үшін қолданылады, оның барысында қызметтің жаңа мәні, құбылыстар, қоғамдық қатынастардың жаңа сапасына қол жеткізуге ықпал ететін мәдениет объектілері пайда болады [9].

Педагогтың кәсіби құзыреттілігін отандық ғалымдар терең зерттеген: педагогтың кәсіби құзыреттілігі педагогикалық шеберліктің салдары ретінде- Хмель Н.Д., жоғары білім беру жүйесінде мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру - Б.Т. Кенжебеков; болашақ педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру - Н.Р. Шаметов; жұмысшылардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттары - Д.Г. Мирошин; ЖОО-да болашақ педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары - М.В. Семенова; педагогикалық практика барысында студенттердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру - Ш.К. Жантлеуова.

Д.И.Ушаков өзінің түсіндірме сөздігінде «құзыреттілік» және «құзірет» ұғымдарын сипаттай отырып, ерекшеліктерін жүйелеп түсіндіреді. Д.И. Ушаковтың пайымдауынша «Құзыреттілік» - іскерлік пен ептілік, ал «құзірет» ұғымы адамның тұлға ретіндегі өзіндік мәні, кәсіби іскерлігі және қызметтегі акмеологиялық қасиеттердің көрсеткіші [10].

Ресей ғалымы Л.М. Митинаның зерттеуі бойынша құзыреттілік ұғымы «жеке тұлғаның қарым-қатынасын басқаруда қолданатын білім, дағды, іскерлік компоненттерінің жиынтығы» [11].

Ғалым К. Хамзинаның еңбектеріне талдау жасайтын болсақ, педагогикалық құзіреттілік ол студенттердің бағдарды дамуы, іс-әрекеттерді жүзеге асыруы, танымдық дағдылардың болуы, жалпы айтқанда тәжірибелерінің жиынтығы», - деп сипаттаған болатын.

Құзыреттілік ұғымына терең тоқталған ғалымдардың бірі Л.А. Петровскаяның, И.А. Зимняяның ғылыми еңбектерін атауға болады. Б. Оспанова өзінің зерттеуінде педагогикалық құзыреттілік туралы «құзыреттілік студенттің өмірлік тәжірибесінде жинаған іскерлігі, шешімді қабылдай білу дағдысы, жеке тұлғаның оқу процесіне деген өзінің қабілеттілігі - деген болатын [12].

И.А. Зимняяның талдауына негіз болған еңбектерде ол құзыреттілікті білім алуға бағытталған, болашақ маманның іскерлік дағдысы мен оқу процесін ұйымдастыра алатын қабілеттерін жатқызады [12].

А.К. Маркова өз зерттеулерінде, ЖОО студенттерінің құзіреттілігін жетілдірудің әр түрлі аспектілерін ұсынады және сипаттамасы мен мазмұны бойынша құзіреттіліктерді төрт топқа бөледі. Атап айтсақ, арнайы құзіреттілік, әлеуметтік құзіреттілік, тұлғалық және жеке құзіреттілік [6].

1) Арнайы құзіреттілікті игеру барысында жеке тұлға дайын өнімді меңгерумен ғана шектелмейді, керісінше алған теориялық материалдарын тәжірибеде қолдануды үйренуге күш жұмсайды;

2) Әлеуметтік құзыреттілік қоғамдық сананы қалыптастыруға, вербальды және вербальсыз стильдерді қолдануға, социумда әлеуметтену мен бейімделуге бағытталған кәсіби әрекеттестіктің көрсеткіші;

3) Тұлғалық құзыреттілік жеке тұлғаның мендік сипатының болуы бүгінгі таңда өзін-өзі өзектендіруіне, өзін-өзі басқаруына негіз болады;

4) Жеке кәсіби құзыреттілік барысында тұлға субъектілік әрекет жасауға, психологиялық эмоциясын тежеуге, танымдық әрекеттерін мотивациялауға, тұрақты мінез-құлықты қалыптастыруға әрекеттенеді.

А.К. Маркованың еңбегіне анализ жасайтын болсақ, мынандай қорытындыға келеміз, ғалым кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың негізгі бағыты жеке тұлғаның білімді өз бетімен игере отырып, оны пайдалану дағдысының болуы деп атап көрсетеді. Бұл жерде автор иерархиялық пирамида жүйесін ұсынады, яғни отбасы, мектеп, оқушы. Осы сабақтастық ең маңызды өлшем ретінде көрінеді. Осы сабақтастық психолог Маслоудың қажеттілік пирамидасымен байланысып жатыр.

С.А. Дружилов құзіреттіліктің төмендегі компоненттерін ұсынады:

Мотивациялық-еріктік компонентке автор мотивацияны, мақсатты, қажеттіліктер мен құндылықтарды, кәсіби қызығушылықты, рефлексияны жатқызады.

Қызметтік компонентке мұғалімге қажетті инновацияны модернизациялау мен білім мазмұнын интеграциялау процесін жатқызады.

Коммуникативті компонентке желілік жүйені жетілдіру барысында қолданатын коммуникативті тәсілдемелерді жатқызады.

Рефлексивті компонентке мұғалімнің өз шығармашылығын бағалауын, іс-әрекетін жоспарлауын, мақсатын жобалауын, мотивтік қызығушылығын жатқызады [13].

Қазақстандық ғалым Б.Т. Кенжебеков өзінің диссертациялық жұмысында кәсіби құзыреттілікті белгілі бір әрекеттерді орындауға даярлығы мен тәжірибелік қабілеттілігі - деп дәлелдейді [14].

Педагог құзыреттілігінің пайда болуында төмендегідей құзыреттіліктер негізгі болып табылады:

1. Психологиялық құзыреттілік. Ол мектеп кеңістігінде жұмыс істеу мақсатын, өзін-өзі дамыту мен өз білімдерін жетілдіру қажеттілігін, педагогикалық қызметті өз бетінше және жауапкершілікпен жүзеге асыруды, оқушының психикалық дамуына көмектесуді, ұдайы өз-өзімен, ойлау және тану қабілетімен жұмыс істеуді көздейді.

2. Ғылыми-теориялық құзыреттілік. Ол педагогикалық ғылымды дамыту тұжырымдамасын білумен, тұлғаны дамыту схемасын үлгілеу шеберлігімен және т.б. теңдестіріледі.

3. Тәжірибелік құзыреттілік. Бұл – педагогикалық іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін тәжірибелік білімдер мен дағдылардың жиынтығы.

4. Психофизиологиялық құзыреттілік. Ол тұлғалық қасиеттер мен балалармен педагогикалық жұмысты іске асыруға мүмкіндік беретін белгілі бір білімдердің үйлесімінен тұрады.

5. Физиологиялық құзыреттілік. Бұл – педагогтың физиологиялық және психикалық денсаулығының кәсіпке қойылатын талаптарға сәйкестігі.

М.А. Ермағанбетова құзыреттіліктің негізгі элементтері ретінде мыналарды атайды:

- мотивациялық (жұмыс істеуге қызығушылық, осы салада белгілі бір табыстарға қол жеткізу);
- танымдық (оқыту үдерісінде, соның ішінде гуманитарлық пәндерге деген қызығушылығын дамыту);
- эмоционалды-еріктік (білім берудегі бәсекелестікті арттыру) [15].

Осылайша, оқу үдерісінде мұғалімге қажетті құзыреттіліктің 3 түрін бөліп көрсетуге болады, олар: базалық, функционалдық және кәсіби. Сонымен, инклюзивті білім беру процесінде педагог мынандай кәсіби құзыреттіліктерді игеруге міндетті:

- баланың жеке тұлғасының қаншалықты дәрежеде ақауланғанына қарамастан, оны құндылық ретінде мойындауды;

- балаға тек білім беріп қана қоюды емес, денсаулығының ақаулығына қарамастан, толық дамытуға бағдар ұстануды;

- адамзат жинақтаған білім мен мәдени қазынаны денсаулығында ақауы бар балаларға жеткізуші ретінде де, сол қазынаның иесі ретінде де өзінің үлкен жауапкершілікте болатынын сезінуді;

- осы салада жұмыс істейтін педагог қызметінің шығармашылық мәнін, көп рухани күші мен бойындағы қуатын жұмсауды қажет ететін болғандықтан, денсаулығының мәнін айқын түсінуді үйренеді.

Құзыреттілік құрылымын ғалымдар әр түрлі қарастырады. С.Г. Молчанованың айтуы бойынша «...кәсіби-педагогикалық құзыреттілік – бұл объект... оны құрылымдау және формализациялау өте күрделі» [16].

Г.Ж.Меңлібекова өз зерттеулерінде бүгінгі педагогикалық проблеманың нысанына айналған құзыреттілікке назар аударған болатын. Оның ойынша, әлеуметтік құзыреттілік дегеніміз – жеке тұлғаның педагогикалық құбылыстарды дұрыс қабылдауы, әлеуметтік құбылыстарды құндылық бағдар ретінде сезінуі - деп тұжырымдайды.

Бұл тұжырымдар бүгінгі заманауи ғылымның дамуында жасалған зерттеулер жаңа көзқарастың дамуына себеп болды. Осыған байланысты бірқатар ғалымдар өздерінің тың зерттеулері мен тәжірибелерін дүниеге әкелді.

Ресей зерттеушісі Е.Г Самарцева өз еңбегінде болашақ мұғалім интеграциялау барысында төмендегідей қасиеттер мен сапаларды меңгеруі қажет деп ұғындырды. Интеграцияның ерекшеліктері мен заңдылықтарын меңгеруі, дидактикалық немесе әдістемелік қабілетінің болуы, балалардың жас ерекшеліктерінің психологиясы мен физиологиясын білуі, инклюзияға бейімдеудің әдіс-тәсілдерін, технологиясын меңгеруі, әлеуметтік көмек көрсетудің шетелдік тәжірибесін қолдана алуы, нормативті базаны, электронды ақпараттарды қолдана алу дағдысының болуы және т.б. [17].

Э.А. Гафари өз зерттеуінде мұғалімнің ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды интеграциялауда орны ерекше екендігін айтады, оларды ынталандыру барысында болашақ мұғалім интеграциялау жағдайында жағымды психологиялық климат орнатуы міндетті.

Мұғалімнің құзыреттілігін дамыту мәселесімен алғаш рет айналысқан Ресей ғалымы Ю.В. Шумиловскаяның айтуы бойынша, болашақ мұғалімдер интеграциялау барысында балалардың психологиялық мүмкіндіктерін негізге алып, оқытуды ұйымдастыра білуі маңызды. Интеграциялау жағдайында ерекше қамқорлықты қажет ететін оқушылармен жұмыс жүргізудің технологиясын меңгеруі қажет және олардың инклюзивті мектепте жұмыс жасау дағдысы мен құзыреттіліктері болуы керек [18].

З.А. Мовкебаева өз зерттеулерінде болашақ мұғалімдерді ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың қабілетіне орай оқу бағдарламасын сәйкестендіру қажет. Ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың дамуына сәйкес мектеп пәндерін бейімдеу [19].

Қазақстандық зерттеуші И.А. Оралканова интеграция бағытында пайда болған тың зерттеулерді сұрыптай отырып, осы мәселенің төңірегінде жаңа идеялардың пайда болуына негіз жасайды [20].

Автор өз зерттеулерінде болашақ маманның интеграциялау даярлығына тоқтала келе, құзыреттіліктің төмендегідей құрылымын анықтайды:

- жеке тұлғаның құндылықтық бағдарын қалыптастыру;
- жеке тұлғаның психологиялық мүмкіндіктерін ояту;
- оқушының бойындағы толеранттылық;
- эмпатия;
- болашақ маманды педагогикалық оптимизм рухында тәрбиелеу.

Оқыту процесі тиімді ұйымдастырылуы үшін болашақ мұғалім жұмысын жоспарлау, ұйымдастыру арқылы диагностиканың интенсивті түрлерін қолдана алады. Диагностиканы қолдану жеке тұлғаның психологиялық қажеттіліктерін болжауға мүмкіндік береді.

– медициналық диагностика барысында мұғалім дәрігердің рөлін атқарады, бірақ айырмашылық ол балаға диагноз қоймайды, медициналық қорытындыға сүйене отырып, аурудың себебін анықтауға әрекет етеді;

– психологиялық диагностика барысында: ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың танымдық қабілеттерін ескере отырып, адамның дамуында болатын өтпелі кезеңдерді анықтайды;

– әлеуметтік диагностика барысында: қоғамдағы адамның орны мен маңызын анықтау арқылы адам-қоғам-табиғат гармонияда екендігін дәлелдеу;

– педагогикалық диагностика барысында: оқыту процесінде субъектілердің арасындағы гумандық қарым-қатынасты орнату.

Н.Г. Милорадованың құзіреттілікті зерттеу барысында төмендегі құзыреттілікті тудыратын төрт негізгі компоненттерді ұсынады: әдістемелік құзыреттілік, іс-әрекет құзыреттілігі, гумандық әрекеттесу құзыреттілігі және жеке тұлғалық құзіреттілік.

Жоғарыда талдауға алынған ғалымдардың зерттеулерін қорытындылайтын болсақ, құзыреттілік ұғымы: болашақ маманның кәсіби әрекетіне сәйкес оқытуды ұйымдастыра, басқара алуы, тұлғалық әрекеттерді, дүниетанымдық фактілерді, педагогикалық құбылыстарды болжай білуі, ынтымақтастық педагогикасына сүйене отырып, интеграцияны жүзеге асыру дағдысының болуы.

Бүгінгі жаһандану әлемінде бәсекеге қабілетті болашақ маманның бойында еңбек нарығына жауап бере алатындай құзіреттіліктердің төмендегі жүйесі болуы қажет:

– әлем мәдениетінің үлгілерімен салыстыра отырып, өз мәдениетіміздің этникалық ерекшеліктеріне сүйену, салыстыру, зерделеу қабілетінің болуы, мәдениеттанымдық құзіреттілікке жатады;

– өзін-өзі басқаруы, өзін-өзі реттеуі, өзін-өзі өзектендіруі арқылы тұтас педагогикалық процесті ұйымдастыру қабілетінің болуы, оқу-танымдық құзіреттілікке жатады;

– қоршаған ортамен қарым-қатынас орнату, мұғалім мен оқушының арасындағы субъектілік қарым-қатынас жасау, ұжыммен қатынас жасауға

бейімделу мүмкіндігінің болуы, коммуникативті қарым-қатынас арқылы жүзеге асады;

– ақпараттық технологияның көмегімен ақпараттық орта құра білуі, электронды оқу құралдары арқылы нәтижеге бағдарлап оқуды ұйымдастыруы ақпараттық-технологиялық күзiреттiлiкке жатады;

– әлеуметтік ортаның ыңғайына қарай еңбек нарығын бөлу мүмкіндігінің болуы, қоғамның қажеттілігі мен сұранысын қанағаттандыру мүмкіндігінің болуы әлеуметтік күзiреттiлiкке жатады.

Әдістемелік материалдарды қолдану барысында дидактиканың қағидаларын сұрыптай отырып, білім алушыға бағдарлы, сыни тұрғыда білім беретін, шығармашыл мұғалімді даярлау үлгісі бүгінгі білім жүйесінің басты назарында. Ғалымдардың еңбектерін тұжырымдай келе, Б.Б. Телжанқызының еңбегін негізге алдық. Б.Б. Телжанқызы өзінің «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық күзiреттiлiгiн қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері» тақырыбында жазылған ғылыми диссертациясында болашақ мұғалімнің кәсіби күзiреттiлiгiн дамытудың үш компонентін ұсынады. Атап айтсақ, әдіснамалық, теориялық және ғылыми-әдістемелік. Автор болашақ маманның кәсіби күзiреттiлiгiн дамытуда әдіснамалық тұғырларды ұстанады [21].

Осыған орай бүгінгі инклюзивті білім беру барысында мұғалім оқытудың әдіснамалық негіздері мен дидактикасын меңгеруі қажет.

Мұғалімдердің дидактикалық дайындығы болуы шарт, себебі оқу процесінің жүйесі дидактиканың мазмұнына байланысты. Дидактиканың бірнеше қағидаларын білу, мұғалімнің білімін тереңдетеді.

Т.Сабыров өз зерттеулерінде студенттердің дидактикалық даярлығын зерделей отырып, былай анықтама береді: «болашақ маман өзінің іс-әрекетін ұйымдастыру барысында дидактиканың заңдылықтары мен қағидаларын меңгеруі шарт, себебі оқытудың теориялық мәселелерін білмесе, онда оқыту процесінің мазмұны нәтижелі болмайды.

Ғалымдардың теориялары мен тұжырымдамдарына, әсіресе біздің зерттеу жұмысымызға негіз болған Б.Т. Барсайдың ғылыми диссертациясына талдау жасап, болашақ маман мемлекеттік стандартқа сәйкес инклюзивті мектепте оқытылатын пәндердің теориялық негіздерін, интеграциялық белгілерін, басқа пәндермен байланысын, инклюзия мектебінің өзіндік ерекшеліктерін, оқушылардың педагогикалық мүмкіндіктерін есепке алу қажет деген тұжырым жасадық.

Инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың кәсіби күзiреттiлiгiн дамыту мәселесі күрделі процесс. Ол бірнеше кезеңдерден тұруы қажет.

Зерттеушілердің еңбектерін түйіндейтін болсақ, интеграциялық процесте болашақ мұғалімдердің кәсіби күзiреттiлiгi дегеніміз мұғалімнің тұлғалық дамуы, басқару менджемментінің қалыптасуы.

Кәсіби күзiреттiлiктің ерекшеліктерін зерттеуші С.И. Сабельникова инклюзивті білім беру жағдайында болашақ мұғалімдердің кәсіби күзiреттiлiгiн дамытудың төмендегі жолдарын ұсынады:

- интеграциялап реформалаудың сипатын түсіну, бұл реформаның дәстүрлі жүйеден өзгеше екендігін ұғыну;
- кіріктіріп оқытудың технологиясы мен әдістемесін білу;
- интеграциялау барысында басқа мамандармен бірлесе отырып, пәнаралық байланыста әлеуметтік кеңес алудың жолдарын анықтау;
- инклюзияның ерекшеліктеріне байланысты барлық мамандардың ортасында интеграциялық процесті жасау. Атап айтсақ, ата-аналармен, психологпен, әлеуметтік педагогпен, әкімшілікпен, дефектологпен [22].

Литва мемлекетінің ғалымы A.Galkiene зерттеуінде ерекше қамқорлықты қажет ететін балалармен педагогикалық процесс барысында мұғалім оқушылардың барлық топтарымен әрекет жасау барысында оқушылардың әрқайсысының психологиялық ерекшеліктеріне жағдай туғызу қажет. Адам өзін құндылық ретінде қабылдау арқылы оның бойында толеранттылық, мейірімділік, ізгілік сияқты гумандық қасиеттер қалыптасады. Автордың пайымдауынша, бұл категориядағы балалар өздерінің физиологиялық, психологиялық ерекшеліктеріне назар аудармай жаңалықты қабылдаймын, өзге ортада өзімді қалыпты ұстаймын, тез бейімделемін, әлеуметтенуге даярмын деген ұғымдарды саналарында дағдыландыру керек.

С.В. Алехина болашақ мұғалімдердің интеграциялауда әрекеттесуге даярлығын және сабақ беру біліктілігін зерделей келе, оқыту процесінде тұрақты қалыптасқан идеялары мен санадағы ескі стереотиптерін жою керек және онымен күресу қажет екендігін баса айтады. Автордың пайымдауынша, санада қалыптасқан ескі барьерді өшіру инклюзия мектебінде жұмыс жасайтын мұғалімдердің ғана проблемасы емес, оқушылардың ата-аналарының да проблемасы. Ата-аналар да осындай қиын мәселеге дайын болулары қажет [23].

С.С. Жубакова мен Б.С. Байменованың зерттеулеріне сүйенетін болсақ, олар өздерінің «Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдерді әлеуметтік-педагогикалық жұмысқа даярлаудың ерекшелігі» тақырыбында жазылған мақаласында дамуында ауытқушылықтары бар балалардың ата-анасының жағдайына тоқтала отырып, ата-аналармен өткізілген сауалнамаға анализ жасау арқылы психологиялық депрессияның жолдары мен профилактикасын ұсынады. Олардың пікірінше, денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалардың өмірге келуі шын мәнінде отбасын психологиялық өзгерістерге алып келеді [24].

Осындай жағдайларды Ресей ғалымдары да дәлелдей түседі. Өздері өткізген эксперимент жұмыстарында отбасындағы психологиялық күйзелістің салдарынан ата-аналардың бойларында өмірге деген үрей, қорқыныш, ертеңгі күнге деген сенімсіздік, психопатологиялық стрестер, психотравмалар пайда болатындығын ескертеді. Ғалымдар В.А. Вишневский, Б.А. Воскресенский, Р.Ф. Майрамян, И.А. Скворцов, Л.М. Шипицина өздерінің эксперименталды, іргелі зерттеулерінде отбасының проблемаларына терең тоқтай отырып, осындай отбасындағы адамдардың жеке қалып оқшаулануы, бөлектенуі, жалғыздық сияқты қасиеттерді бойларына жинап, өмірмен арпалысуы әрине жаһандық проблема екендігін айтады.

Маслоудың тұжырымдамасы негізінде жасалған тізбегінде сабақтасып, үндесіп жасалған интеграциялық процесс бірте-бірте енуде. Осындай тізбектелген жүйені талдай отырып С. Жубакова, Б. Байменова субъектілердің арасында кәсіби құзіреттіліктер басшылыққа алынуы қажет:

- ақпараттандыру құзіреттілігі барысында вертуалды әлемде өмір сүріп жатқандықтан қоғамда болып жатқан ақпараттық өзгерістермен мұғалім отбасын таныстырып отыруы қажет, бұл категориядағы балалардың психологиялық, физиологиялық өзгешеліктері туралы ақпараттық ресурстардан мәліметтер жинау арқылы ата-ананы сауаттандыру қажет, даму мүмкіндігі шектеулі балаларды қалыпты балалармен интерграциялап оқыту мен тәрбиелеудің заңдылықтары мен принциптерін меңгерту керек;

- жеке кеңес беру құзіреттілігі барысында даму мүмкіндігінде ауытқушылықтары бар балаларға және отбасына әлемдік тәжірибенің мүмкіндіктеріне сүйене отырып, әлеуметтік, психологиялық қолдау көрсету, психологияның жетістіктері арқылы әртүрлі деңгейде тренингтер өткізу, саналы ғұмыр кешу барысында кездесетін түрлі қиындықтармен күресудің технологиясын меңгеруге үйрету;

-отбасылық кеңес беру құзіреттілігі барысында отбасындағы эмоционалды жағдайдың гипотезасын анықтау және отбасындағы жағдаяттарды әртүрлі әдіс-тәсілдерді, жаңа инновациялық технологияларды қолдану арқылы шешу [24].

Инклюзивті оқыту мәселелерін терең зерттеген және көптеген ғылыми еңбектер арнаған Ресей ғалымдарының ішінде С.Д. Забрамнаяның «Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей» атты еңбегін негізге алуға болады.

Бұл еңбегінде ғалым ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларға диагностика жасау арқылы оларды кіріктіріп оқытудың мүмкіндіктерін ұсынады. Табиғатта және қоғамдық ортада болып жатқан құбылыстарға немқұрайлы қарайтын, қызығушылықтары төмен балалардың табиғаты мен ерекшеліктерін зерттей отырып, профилактикалық жолдарын ұсынады. Сөздік қорлары шектеулі болғандықтан оларды дамытудың технологияларын қолданудың сипаттамасын жасаған алғашқы еңбектер болып табылады.

Осыған байланысты Ресей ғалымы Ю.К. Бабанский ақпараттық мәдениеттің негізгі компоненті кәсіби құзіреттілікті үш топқа бөліп қарастырған болатын. Төмендегі компоненттерге бөлген:

1. Тұлғааралық құзіреттілікте маманның іс-әрекетті болжай алу іскерлігі, психологиялық дайындығы, ұжыммен, топпен, жеке танымдық санасының қалыптасуы, педагогикалық әдеп, педагогикалық шеберліктің тәсілдерін меңгеруі жатады.

2. Оқу-танымдық құзіреттілігі бойынша, күнделікті процесті жүзеге асыруы, бағдарламаға сәйкес пәндерді терең меңгеруге деген білімі, білігі, іскерлігінің болуы, қоршаған ортаға деген көзқарасты қалыптастыра алуы, интеграциялық байланысты орната алуы, оқытуды ұйымдастыру мүмкіндігінің болуы [25].

Т.В. Куликова теориялық ережелерге сүйене отырып, кәсіби құзыреттіліктің үш тобын бөледі:

1. Жеке тұлға ретінде өзіне қатысты құзыреттілік.
2. Адамның басқа адамдармен өзара іс-қимылына қатысты құзыреттілік.
3. Адам қызметіне қатысты, оның барлық түрлері мен формаларында көрініс табатын құзыреттілік [26].

Педагогтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі мәселелері бойынша ғылыми әдебиетті талдау оның негізгі компоненттерін бөліп көрсетуге мүмкіндік береді:

- жалпы кәсіби деп аталатын психологиялық-педагогикалық білім;
- психологиялық-педагогикалық іскерліктер – мұғалімнің өз білімін педагогикалық қызметте, өзара іс-қимылды ұйымдастыруда пайдалану қабілеті;
- кәсіби маңызды тұлғалық қасиеттер – педагогикалық қызмет процесінен ажырамайтын және оның сипатынан байқалатын жүйе (шын мәнінде, мұғалімнің кез келген жеке қасиеттері оның кәсібінде көрініс табады және оқушыларға әсер етеді, білім мен іскерлікті іске асырудың өзіндік ерекшелігін қамтамасыз етеді.)

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті педагогтың кәсіби құзыреттілік құрылымындағы іргелі негізі ретінде анықтай отырып, М.И. Лукьянова оны педагогикалық қарым-қатынас процесінде көрсетілетін білім, практикалық іс-әрекет пен педагогтың нақты мінез-құлқы арасындағы келісім ретінде қарастырады. Педагогтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігінің негізгі өлшемі ретінде ол өз еңбегінің жетекші құндылығы ретінде оқушыға бағытталуын және өзін-өзі тану мен өзін-өзі өзгерту қажеттілігін, оқушылардың жеке басының өзгеруіне сәйкес өз қызметін жетілдіру тәсілдерін іздестіруді атайды [27].

Психологиялық-педагогикалық білімнің мәнін Н.В. Кузьмина былай түсіндіреді:

- жеке және жас ерекшеліктеріне сәйкес балалардың оқу материалын меңгеру мүмкіндіктері туралы білім;
- топтың және оның жеке мүшесінің оқу-танымдық және коммуникативтік қызметінің, мұғалімнің сыныппен өзара қарым-қатынасының ерекшеліктері, қарым-қатынас заңдылықтары туралы білімді қамтитын әлеуметтік-психологиялық жүйе;
- аутопсихологиялық, өз қызметінің артықшылықтары мен кемшіліктері, өзінің жеке басының ерекшеліктері және оның тән қасиеттері туралы білімді қамтиды [28].

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілік мәселесін мұғалім тәрбиеленушілермен қарым-қатынас жасайтын және қолдайтын біліктерді атап көрсетуге болады:

Бұл кәсіби қарым-қатынастың операциялық құралдарының әлеуметтік-психологиялық механизмдерін, яғни мұғалім педагогикалық қызметтің қандай

да бір мақсаттарына қол жеткізе отырып, қарым-қатынас үдерісін өзі жүзеге асыратын тәсілдерді қолдана білуі.

Психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктің кәсіби-әрекеттік компоненті - мұғалімнің педагогикалық мәселелерді оқушының тұлғалық дамуына қаншалықты ықпал ететіні тұрғысынан өз бетінше шеше алуы.

Біз М.И. Лукьяновамен келісеміз, мұғалімнің тәжірибесі педагогикалық қызметтегі құрылымдық өзгерістерге алып келмейді және оның жоғары кәсібилігінің толық көрсеткіші болып табылмайды.

Ғалымдардың зерттеулері бойынша инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі төмендегідей құрылымнан тұрады:

- кәсіби психологиялық және педагогикалық білімі;
- кәсіби педагогикалық іскерлігі;
- кәсіби психологиялық ұстанымы;
- білімі мен іскерлігін меңгеруді қамтамасыз ететін тұлғалық ерекшеліктері.

Біздің тақырыбымызға қатысты психологиялық-педагогикалық құзыреттілік ұғымына авторлар қалай анықтама береді, сол еңбектерге тереңірек тоқталу қажет.

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілік – мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің ажырамас бөлігі, оның құрылымы коммуникативті құзыреттілік, риторикалық құзыреттілік, когнитивті құзыреттілік, кәсіби-техникалық және кәсіби-ақпараттық құзыреттілікті қамтиды.

Педагогтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігінің маңызды элементтері:

1) жас ерекшелік психологиясы саласындағы білім және оны практикада қолдану;

2) оқу тобының және ондағы нақты оқушының оқу-танымдық және коммуникативтік қызметінің ерекшеліктері туралы, мұғалімнің сыныбымен өзара қарым-қатынасының ерекшеліктері туралы, қарым-қатынас заңдылықтары туралы әлеуметтік-психологиялық білімінің болуы;

3) өзінің кәсіби қызметінің күшті жақтары мен әлсіз тұстарын білу.

С.М. Шингаевтың педагогтардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігіне байланысты өткізген зерттеу нәтижесі қызықты болып табылады. Оларға білім беру мекемелері педагогтарының 10%-і психология бойынша жоғары білім деңгейінің болуын талап ететіні анықталды, ал олардың психологиялық-педагогикалық білім деңгейінің 60%-і төмен деңгейде екендігін көрсетті. Әрбір екінші мұғалім практикада білім алушылардың жеке-психологиялық сипаттамалары негізінде оқытуда жеке тәсілдерді қолданбайды.

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілік құрылымындағы педагогтың маңызды қасиеттерінің ішінде С.М. Шингаев рефлексия, эмпатия, икемділік, коммуникабельділік, ынтымақтастыққа қабілеттілік, сенситивтілік қабілетін ерекшелейді. Бұл автордың пікірі бойынша икемділік қажет, өйткені

педагогикалық іс-әрекет барлық уақытта өзгереді және мұғалім туындаған педагогикалық жағдайларды шығармашылықпен шешу қажет.

Мұғалім мамандығы оқушылармен ғана емес, сонымен қатар ата-аналармен, әріптестермен, әкімшілікпен, қоғамдық ұйымдардың өкілдерімен қарым-қатынас жасаумен және өзара іс-қимылды ұйымдастырумен байланысты, сондықтан, әрине, коммуникабельділік білім беру процесінің барлық қатысушыларымен өзара қарым-қатынасты құруға мүмкіндік бере отырып, маңызды орын алады.

Осылайша, психологиялық-педагогикалық құзыреттілік – бұл интеграцияланған ұғым, яғни педагогикалық және дамытушы қызметті жоғары деңгейде ұйымдастыруға мүмкіндік беретін тұлғаның психологиялық-педагогикалық білімінің, іскерліктері мен қасиеттерінің жиынтығы болып табылатын кәсіби құзыреттіліктің негізі.

Педагогикалық зерттеулерде мамандардың кәсіби құзыреттілігі мен негізгі құзыреттілігін қалыптастыруға көп көңіл бөлінгеніне қарамастан, бірақ инклюзивті білім беру процесінде педагогтардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін зерделеу мәселелері аз қамтылған.

Инклюзивті білім беру процесіндегі педагогтардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілік ұғымының мағынасын айқындау үшін инклюзивті процестің ерекшеліктерін анықтау қажет. Ол үшін инклюзивті білім берудің алғышарттарына тоқталу қажет.

Инклюзивті білім беру процесі – бұл қалыпты дамып келе жатқан балалар мен ерекше даму мүмкіндіктері бар балаларды (эмоционалдық, интеллектуалды, сенсорлық, этникалық және т.б.) бірлесіп оқыту мен тәрбиелеу процесі, онда барлық балалардың жеке қажеттіліктері ескеріледі және олардың толыққанды дамуы мен өзін-өзі жүзеге асыруы үшін қолайлы жағдайлар жасалады. Барлық әлеуметтік саланы дамытудың гуманистік бағыты жағдайында кез келген білім беру процесі инклюзивті болуы тиіс деп айтуға болады.

Инклюзивті білім беру процесінің ерекшеліктерін анықтау үшін инклюзивті білім берудің мәнін және оның дамуының тарихи процестерін қарастыру қажет.

Алғаш рет инклюзивті білім беру идеясы АҚШ-та XX ғасырдың 80-ші жылдарында пайда болды.

Бұл категориядағы балаларға білім беру еуропалық өркениеттің даму барысында арнайы білім беруді ұйымдастыру формалары арқылы жүзеге асырылды. Екі жарым мыңжылдықтың ішінде батыс еуропалық өркениет мүгедек тұлғаларды жек көрушілік пен агрессиядан бастап, алғашында төзімді және ниеттестік қалыпқа дейінгі, кейін теңдік және интеграция идеяларына дейінгі жолды жүріп өтті. Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға деген қоғамның қарым-қатынасын түсіну үшін, тарихи эволюцияға тоқталу қажет.

Адамзаттың көпжылдық даму тарихына бағдарлайтын болсақ, қоғамның өзгеруіне орай ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларға деген көзқарас әртүрлі болды. Бас тарту, жақтырмаудан жанашырлық пен шыдамдылыққа дейін өзгеріп отырған. Ерте заманда денсаулық мүмкіндігі шектеулі адамдарға

қатысты көзқарастарды ғалым И. Оралканова өзінің ғылыми еңбегінде бірнеше кезеңдерге бөліп жүйелеген. Олар:

Бірінші кезең – «Адам тәрiздес». Ерекше қамқорлықты қажет ететiн адамдармен қарым-қатынастардың дамуындағы бұл кезең ежелгi Спарта жайындағы аңыздардан бастау алады. Аңыздарға көз жүгiртетiн болсақ, бұл кезде адамның физикалық мiнсiздiгi жоғары бағаланған, ежелгi тарихшы Плутархтың айтқандарына назар аударсақ, әлсiз балаларды қоғамға қажетсiз адам ретiнде санап, құздан лақтыратын болған. Ерекше қамқорлықты қажет ететiн бар балаларды қоғамнан алшақтату дәстүрi Ежелгi Грек және Ежелгi Рим елдерiнде бiрнеше жылдар бойы сақталып келген.

Философ Сенеканың тұжырымдамасында: «Өмiрге әлсiз және сикымсыз келген балаларды суға батырамыз, ұсқынсыздарды өлтiреміз. Бiз мұны ашу мен ызадан жасамаймыз, сау нәрседен жарамсызды бөлектетудi жөн санайтын сананың ережелерiн басшылыққа аламыз» - деген болатын [20].

Екiншi кезең – ерекше қамқорлықты қажет ететiн адамдарға қатысты қарым-қатынастар эволюциясы бастамасының көрсеткiшi ретiнде, қоғам мұндай адамдарды жоюдан бас тарта бастады, алайда оларға қатысты жақтырмайтын кейiптi сақтады. Аталған екi кезеңде патшалар және билiктiң өзге де өкiлдерi ерекше қамқорлықты қажет ететiн адамдарға көңiл бөлдi, қоғамдағы жағымсыз жағдайлар тұлғаға қатысты қызығушылықпен емес, мысқыл мен агрессия кейпiнде болды.

Үшiншi кезең – қоғамда дiни бағыттың пайда болуымен байланысты. Бұл кезеңде қоғамнан аластатылған ерекше қамқорлықты қажет ететiн адамдарға мейiрiмдi қараудың озық үлгiсiн бiрiншi болып шiркеу қызметкерлерi көрсеттi. Тағдырдың қатаң сынағына түскен жандар үшiн шiркеулердiң жандарынан баспаналар ашылып, емханалық көмек ұсыныла бастады.

Төртiншi кезең – ерекше қамқорлықты қажет ететiн балаларға медициналық қызығушылықтың пайда болуымен байланысты [20].

Қоғамның ерекше қамқорлықты қажет ететiн балаларға қарым-қатынасы көптеген факторларға: елдiң даму құрылысына, осы балаларға қатысты мемлекеттiң саясатына, әлеуметтiк қолдау бағытындағы заңнамалардың мазмұнына, ғылымның жағдайына, сондай-ақ нақты қоғамның мәдени және дiни ерекшелiктерiне тәуелдi болады.

Философиялық дiни түсiнiктер мен идеяларды жүйелей отырып, адамның бойындағы ауытқушылықты күнәға бату, тәртiпке бағынбауға берiлген жаза деп қарастырған.

Дiннiң тұжырымдауы бойынша, ерекше қамқорлықты қажет ететiн адамдарға бастарына сайтан қонған деп санаса, қарапайым халық олардың бұл көзқарасына келiспей, бұндай адамдарға аяушылық танытып, көмектесуге тырысқан. Ерекше қамқорлықты қажет ететiн адамдарға жақсылық жасау, көмектесу гумандық iс-әрекет болып табылған, бұл адамгершiлiктiң кредосы ретiнде сақталған. Қоғамның әр формациясының өзгеруiне байланысты ерекше қамқорлықты қажет ететiн адамдарға деген iзгi көзқарас дамып отырған.

Қоғам мүшелерінің діни мәдениетсіздікпен күресуінің нәтижесінде қайта өркендеу дәуірінде ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдарға қатысты көзқарас өзгере бастайды. Адамға деген сүйіспеншілік сарындар пайда болады. Бұл жылдары діни сананың орнына адамды емдеу, денсаулығын нығайту сияқты медициналық бағыт қалыптаса бастайды. Осы бағытта жазылған әдістемелік құралға сүйене отырып, талдайтын болсақ, бұл қоғамдық формацияда дәрігерлердің рөлі өзгереді. Осы кезеңде жарық көрген ғалымдардың ғылыми трактаттарында ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды қоғамдық жағдайға бейімдеудің алғашқы қадамдары жасала бастайды.

Педагогика ғылымының негізін қалаған чех педагогы Я.А. Коменский ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды оқыту және тәрбиелеу қажеттіліктері туралы алғашқы өз ойын айтып, еңбектер ұсынған ғалым болатын.

Тарихқа назар аударатын болсақ, ежелгі Спартада ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды қоғамнан аластатып қана қоймай, оларды өмірден айыру үшін әртүрлі әрекеттер жасаған. Тарихшы Гераклит өзінің еңбектерінде адам өмірінің азабы туралы айта келе, адам өмірінің мақсаты – азаптан құтылуға ұмтылу деген болатын.

Ежелгі грек философы Платонның тұжырымдамасы бойынша, ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды әлеуметтендіру күрделі мәселе, қоғам тарапынан көптеген қарама-қайшылыққа толы процесс.

Аристотель өз еңбектерінде ауытқушылықтардың пайда болу себебін түсіндіре келе, оны емдеу жолдарын ұсынады. Оның «алтын орта» деген еңбегінде денсаулықты сақтаудың негізгі талаптары айтылады. Адамдардың тұратын жері, неке қию уақыты, бала туудың тиімді жасы, балаларды тамақтандыру мен дамытуға байланысты ұсыныстар берді [29].

Ренессанс дәуірінің өкілдерінің бірі Дидро, Жан-Жак Руссо қарапайым шаруаларға, мүгедектер мен ауру адамдарға әлеуметтік қолдау қажет екендігін баса айтқан болатын.

Гуманист ағартушылардың идеяларында ерекше қамқорлықты қажет ететін балалар мемлекеттің қамқорлығына зәру екендігі, әлеуметтік қолдау көрсету қажеттілігі назардан тыс қалмайды.

Ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларға жаңа позитивті көзқарасты қалыптастырған француз дәрігерлері Ф. Пиннель мен Ж. Эскироль болатын. Осындай категориядағы балаларға жасаған тәжірибелерінің нәтижесінде педагогиканың бір саласы емдік педагогика пайда болды.

Ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларға деген әлеуметтік қатынас қоғамда біртіндеп өзгере бастады. Әлеуметтік қолдаумен қатар медициналық көмек дами түсті.

1970 жылдары Швецияда ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды қорғауға қатысты үлкен қозғалыс басталды. Денсаулықты қорғаумен айналысқан Дат қызметкері Н. Бенк-Миккельсон және Ассоциация директоры Б. Нирье «нормалау» түсінігін ендірген болатын. Нормалау қағидасының тұжырымдамасында ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың оқуға,

жұмыс істеуге, сондай-ақ өмірдің қалыптыға жақын жағдайына толық құқығы бар екендігі туралы баса айтылды. Ондағы ережелер осыған негіз болды [30]. Нормалау тұжырымдамасы медициналық үлгінің негізінде жасалған алғышарт болып саналды. Нормалау тұжырымдамасының негізгі ережелеріне келетін болсақ:

1) ерекше қамқорлықты қажет ететін баланың қажеттіліктері барлық балалардың қажеттіліктерімен бірдей, олардың ең бастысы – махаббат пен оның дамуын ынталандыратын жағдайды қажетсінуі қажет;

2) ерекше қамқорлықты қажет ететін бала, ең бірінші кезекте ол бала, яғни ол қалыпты балаға қарағанда жақсы жағдайда өмір сүруге міндетті;

3) ең басты бала үшін отбасы, жергілікті үкіметтің әлеуметтік көмегі қажет;

4) баланың даму бұзылысы қаншалықты ауыр болғанымен, оған оқуға, өз мүмкіндігін жетілдіруге жағдайлар жасалуы қажет.

Нормалау тұжырымдамасы бойынша бала міндетті түрде қоғамдық ережелерге сәйкес мәдениет нормасының ережелеріне сәйкес, оқуы және тәрбиеленуі қажет. 1974 жылы Ұлыбританияда осындай категориядағы тұлғалардың одағы (UPIAS) құрылған болатын, ол ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды сегрегациялауға қарсы тұруға бағытталған. Осы одақтың мүшелері ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың құқығы туралы жаңа ойлар қалыптастырып, қоғамның санасын өзгертуге тырысты. Қоғамдағы қарама-қайшылықтарды айтуға тырысты. Ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдарға қолайлы өмір сүруіне мүмкіндік бермейтіндігін баса айтты. Осы тұжырымдама ары қарай әлеуметтік сұранысты қанағаттандыра отырып, өз дамуын жалғастырды.

1970 жылы американдық ғалым И. Дено осыған ұқсас «Каскад» тұжырымдамасын ұсынады. Бұл тұжырымдамада ерекше қамқорлықты қажет ететін баланы жалпы іс-шараға қатыстыра отырып, тәрбиелеу процесі ұсынылды (mainstream). Ол балаларға өзара әрекеттесуге мүмкіндік беретіндігі туралы баса айтылды.

1975 жылы АҚШ-да ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды оқыту туралы заң қабылданған болатын. Бұл заңның негізінде интеграциялау үлгісін енгізу қажет екендігі көпшілікпен бірге талқыланды. Бұл заң мелекеттік мектептерде ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың федералдық бюджет есебінен ақысыз білім алу құқығын қамтамасыз етті.

Ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды қалыпты балалармен кіріктіріп оқыту процесі 1990 жылы Джомтьене (Таиландта) басталған болатын. Осы мәселеге байланысты дүниежүзінің мемлекет басшылары қатысқан Бүкіләлемдік конференция өткізілді. Конференцияда көтерілген негізгі міндеттердің бірі адамдардың физиологиялық ерекшеліктеріне, психологиялық мүмкіндіктеріне, этникалық дамуына назар аудармай ықпалдастырудың жаңа технологиялары мен әдістерін, әлемдік тәжірибеге енгізудің тиімді жолдарын ұсыну болды.

Интеграциялаудың компоненттерін терең зерттеген ғалымдардың бірі Ярская-Смирнованың еңбектеріне талдау жасайтын болсақ, жаңа реформаны

қабылдап, оны жүзеге асыруға статистикалық мәлімет бойынша, ата-ананың 70% қарсы болды немесе мүлде түсінбеді. Себебі ата-аналар өздерінің бойларында қалыптасқан әлеуметтік барьермен, отбасылық стереотиптермен күресе алмайды, сондықтан да олардың көзқарастарында ескі сарын байқалады.

Интеграциялау реформасының жалғасуына Біріккен Ұлттар Ұйымының басшылығымен шығарылған Саламанка (Испания, 1994 ж) декларациясы мен сол кезеңде үлкен мәртебеге ие болған халықаралық құжаттардың жарық көруі бұл мәселенің әрі қарай жандануына серпін болды. Осы конференциядан кейін бұл идея үкімет тарапынан қабылданған нормативтік құжаттарға сәйкес жандана түсті.

Саламанка декларациясына сәйкес, интеграциялаудың сегіз қағидасы бекітілді. Соған орай:

1) адамның мүмкіндігі оның қабілеті арқылы көрінеді және өзінің құндылығымен анықталады;

2) жеке тұлға психологиялық жағдайды қабылдауға мүмкіндігі бар;

3) адам қоғамда бейімделуге, әлеуметтенуге байланысты әрекет етуге міндетті;

4) жеке тұлға мен табиғат гармонияда өмір сүреді;

5) шынайы білім ғана биік мүмкіндіктерге жетуге жағдай жасайды;

6) адамдар социумда өмір сүре отырып, қоршаған объективті шындықпен қарым-қатынас жасайды;

7) оқушының мақсаты жетістікке жету, бірақ осы жолда аянбай еңбек ету қажет;

8) адамның функционалдық сауаттылығы мен ақпараттық мәдениеттілігі маңызды [31].

Тарихи кезеңдерді түйіндейтін болсақ, әрбір кезеңнің өзінің белгілі бір үлгісі бар. Мысалы: «Сырқат адам» үлгісін талдайтын болсақ, бұл үлгіде ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдар сырқат адам ретінде бейнеленеді. Бұл бағытта дәрігерлердің орны ерекше.

Үкімет ерекше қамқорлықты қажет ететін баланы сырқат адам деп қабылдағандықтан, оларға тек медициналық көмек беріледі де, оқыту процесі санадан тысқары қалып отырады. Қоғам дами келе, бұл модель адамның мүмкіндіктерін шектейтін ауытқушылықтың пайда болу себептерін анықтауға және оны емдеуге мүмкіндік береді. Сөйтіп біртіндеп ғылыми зерттеу бағыты жандана түседі.

Келесі модельдің бір түрі «Қоғамға қауіп төндіретін» ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдардың кейбір түрлеріне байланысты пайда болған. Қоғам өзін «қауіп-қатерден» сақтау үшін әлеуметтік ортадан алшақ орналасқан, қатаң тәртіпке негізделген жабық мекемелер мен интернаттар аша бастайды. Бұндай қатаң жағдайда тұтас педагогикалық процесс жеткіліксіз деңгейде болады.

Келесі модельдің түрі «Аяушылық білдіру» адамның жеке дамуына мүмкіндік бермейді. Модельдің ішкі мазмұны ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдардың іштей дамымай, психологиялық өлшем бойынша адам

санасының бала жасында қалып қоюы. Өмір бойы балалық жаста калатын адамдарға тән құбылыс.

Келесі «Дамыту» моделі ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың дамуы мен қалыптасуы. Бұл модель бойынша қоғам ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың толыққанды әлеуметтенуіне жауапты; қоғам мұндай балалардың әлеуметтенуін қамтамасыз етуге жауапты.

Бұл модельдің бағытына сәйкес ерекше қамқорлықты қажет ететін балалар қалыпты жағдайдағы балалар сияқты барлық құқықтарға ие, атап айтсақ, өзінің тұрғылықты жерінде өмір сүруге, оқуға, достарын өз еркімен таңдауға.

XIX ғ. ортасындағы жаратылыстану ғылымдары іргелі жетістіктерге жете бастады. Ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдарды сауықтыру мақсатында әртүрлі медициналық клиникалар ашылды. Ауытқушылықтың анатомиялық-физиологиялық ерекшеліктерін зерттеп, оның себебін анықтап, емдеу жолдарын ұсынған ғалымдардың бірі Б. Морель, Э. Крепелин, А. Берштейн, Г. Трошин. Психологиялық-педагогикалық тұрғыда зерттеулер жүргізген Ж. Филипп, П. Бонкур, Т. Симон, А. Бинэ, Э. Крепелин алғаш рет ғылыми зерттеу бағытына «олигофрения» ұғымын енгізген болатын.

Осындай күрделі бағытта жаңалық ашу мәселесі дами түсті. XIX ғ. басы мен XX ғ. соңында жаңа салалар бөлініп шықты. Атап айтсақ, медициналық-клиникалық және анатомиялық-физиологиялық.

XX ғасырдың басында шетелде ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың қабілеттерін дамытуға арналған әртүрлі бағыттағы нормативті құжаттар пайда болды. Ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың ата-аналарына кеңес беру барысында бірқатар басылымдар жарық көрді. Олар отбасылық, әлеуметтік көмектерді ұйымдастыру мәселесін насихаттап, жеткізіп отырды.

Ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларға арналған мемлекеттік, муниципалдық мектептер ашылып, мемлекет тарапынан бюджеттік қаржыландыруға ие болды.

БҰҰ Бас Ассамблеясының басшылығымен 2006 жылы ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың құқықтары туралы Конвенция қабылданған болатын. Бұған инклюзивті оқытуға бағытталған бірнеше талаптар енгізілді. Сол талаптарды және қағидаларды негізге ала отырып, ғалым Ғ. Абаева өзінің арнайы педагогика еңбегінде ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларға қойылатын бірнеше талаптардың жүйесін жасады:

- оқуға деген сұраныстарын қанағаттандыру (widening participation);
- мейнстриминг (mainstreaming) – мүгедек оқушылардың құрдастарымен түрлі мейрамдар, сауық бағдарламалары кезінде араласуы;
- ықпалдастық (integration) – ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды бейімделмеген, жалпы өзгермейтін жаңа реформаға сай келтіру;
- инклюзия, яғни кірістіру (inclusion) барлық балалардың талаптары мен қажеттіліктеріне байланысты тұтас педагогикалық процесті қайта құру [32].

Дамыған елдердің тәжірибесіне назар аударсақ, интеграция ұғымы кірістіру ұғымымен, ерекше қамқорлықты қажет ететін балалар ұғымы білім

алуда айрықша қажеттіліктері бар оқушылар ұғымымен алмастырылғандығына көз жеткіземіз.

Интеграциялау бағыты оқыту мазмұнының жаңару, әртүрлі коммуникативті құралдарды, жаңа инновациялық технологияларды қолдану сияқты мәселелерді қанағаттандыруға бағытталған.

Нормативтік-құқықтық құжаттарда «интеграция», «инклюзив» сияқты терминдер жиі пайдаланылды.

Англияда 1978 жылы Даму ауытқушылықтары бар балалар мен жасөспірімдерді оқыту жағдайын зерттеу бойынша комитет М. Уорноктің баяндамасын жариялады, бұл баяндамада инклюзивтік білім беруді мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беру жүйесіне кіріктіру арқылы дамыту келешегі белгіленді. 1981 жылы Білім беру туралы заң бұл бағытты бекітті. М. Уорноққа дейін мүмкіндіктері шектеулі балаларға қатысты «ақыл-ойы дамымаған» және «оқи алмайтындар» деген терминдер пайдаланылды.

М. Уорноқ оқудағы сәтсіздіктер баланың мінездемесі және сарапшы мамандар емес, баланы оқытуда маңызды рөл атқаратын мұғалімнің педагогикалық әрекетінің нәтижесімен өзара әрекеттестікте және өзара шарттылықта тығыз байланыстыра қаралу керектігін дәлелдеді. Комитет «ақыл-ойы дамымаған» терминін «оқу материалын меңгерудегі қиындықтармен» ауыстыруды ұсынды.

М. Уорноққа үндес зерттеушілер Р. Кролл, Д. Мосис и С. Данлоп «оқу материалын меңгерудегі қиындықтар» түсінігін оқытумен байланысты мәселелердің бір түрі ретіндегі «бейәлеуметтік тәртіп» түсінігін ендірумен біршама кеңейтті.

1981 жылы Білім беру туралы заңға М. Уорноқтың көптеген ұсыныстары енді, «мүгедек балалар» терминін «ерекше қажеттіліктері бар балалар» деген түсінікпен ауыстырылды, осы санаттағы балаларды жалпы білім беру мектебінде оқытудың қажетті түрімен қамтамасыз етуге шақырды. Ерекше балаларға көмек пен қолдау көрсету мақсатында мектептік үйлестіруші лауазымы ендірілді.

Бұл кезде АҚШ білім беру саясатында заманауи америкалық саясаттың бағытын анықтайтын, жалпы және арнайы білім беруді біріктіруге негізделген бірқатар заңнамалық актілер қабылдады:

– мұғалімдерді мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру жауапкершілігін алуға шақырған үндеуі бар 1980 жылғы білім беру реформасы;

– білім беру сапасы бойынша ұлттық комиссияға ұсынылған Р. Рейганның «Ұлттық қауіптер: білім беру реформасына арналған императив» тақырыбындағы баяндамасы (1983 ж.).

Мүмкіндіктері шектеулі балаларды кез келген тарихи дәуірдегі қолдау тәсілдемесі, ең алдымен сол кездегі қоғамның бұл адамдарға деген көзқарасын бейнелейді. Бірнеше жүздеген жылдар бойы болып жатқан өзгерістер негізінен әлемнің көптеген елдері үшін ортақ құбылыс болып табылады. Шетелдік ғылыми жұмыстарды талдау Еуропа елдері мен АҚШ-

тағы мүмкіндіктері шектеулі адамдарға деген қоғамның басым көзқарасын барынша ашық бейнелейтін кезеңдерді ерекшелеуге мүмкіндік береді. Қоғамның мүмкіндіктері шектеулі балаларға деген қатынасы көптеген факторларға: елдің әлеуметтік-экономикалық құрылысына, осы балаларға қатысты мемлекеттің саясатына, білім беру саласындағы заңнамалардың мазмұнына, ғылымның жағдайына, сондай-ақ нақты қоғамның мәдени және діни ерекшеліктеріне тәуелді болады.

Еуропа елдері мен АҚШ-тағы инклюзивтік білім берудің бар тұжырымдамаларын зерттеуді екі аспектіде жүргізген тиімді болады: философиялық және аналитикалық, себебі зерттеудің бұл түрі кез келген әлеуметтік саладағы қандай да болмасын бір әлеуметтік құбылыстың қалыптасу тарихын есепке алып қана қоймайды, сонымен бірге осы құбылыстың ары қарайғы дамуы мен пайда болуын қамтамасыз ететін қоғамның философиялық түсінігінің жетілуін көрсетеді.

Инклюзивтік білім берудің дамуының философиялық зерттеуі арнайы педагогикалық қызметтің дайындығын анықтауды және талдауды, білім беру үлгілерін негіздеу мен сынауды, мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру жүйесін дамытудың болашағы мен басым жағын анықтауды білдіреді.

XIX ғасырда Еуропа елдері мен АҚШ-та болған саяси және әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру саласында мемлекеттік саясатты өзгертуге, жетілдіруге және кеңейтуге үлкен әсер етті. Еуропа елдерінде жалпыға бірдей міндетті ақысыз бастапқы білім беру туралы заңның қабылдануы осы санаттағы балаларды оқытуға арналған арнайы мекемелер жүйесінің құрылуына негіз болды, қаржыландыру көздерін анықтады, оқытудың мақсаттары мен тәсілдерін әзірлеуге көмектесті. Осылайша, көптеген еуропалық елдерде даму ауытқушылықтары бар балаларға арналған алғашқы оқу мекемелері ашыла бастады. Бұл кезде Австрия, Англия, Германия, Франция, Дания, Италия және басқа да елдерде дамуында ауытқушылықтары бар балаларға арнайы білім беруді ендіру туралы заңнамалық актілер қабылданды.

Даму бұзылыстары бар балаларды қоғамнан сегрегациялау саясаты тарихтың ары қарайғы кезеңдерінде, мемлекет пен үкіметтің пікірі бойынша толық дамымаған адамдарды арнайы мекемелерге күштеп жіберулері, кейіннен «ұлттық тектік қорды былғау көзі» ретінде дамуы бұзылыстары бар адамдарды міндетті түрде ұрықсыздандыру бағдарламасын әзірлеуге түрткі болды. Бұндай шаралар аймағына психикалық аурулары бар, қояншық ауруы бар адамдарды, қайыршыларды, қылмыскерлерді, лас жерлерде тұратын қоғамның дамуына қауіп төндіретін белгілі бір санаттағы адамдарды жатқызды.

Н.Н. Малофеев өз еңбектерінде бұл кезде Еуропа елдерінде және Америкада дамуында бұзылыстары бар балаларды қабылдап, нормативтік-құқықтық қор құрды, арнайы мектептерді қаржыландыру көздерін анықтады деп атап өтті [33].

Шет елдік зерттеулер мен инклюзивтік білім беру тұжырымдамасының негізінде педагогиканың теориясы мен әдіснамасында шет елдік педагогикадағы инклюзивтік білім берудің теориялық-әдіснамалық негізі болып табылатын, өзінің дамуында даралыққа, әлеуметтік феноменологиялық және әлеуметтік-экономикалық сияқты бағыттар берген интербелсенді тәсілдемеге ауысатын философиялық экзистенциализм, прагматизм, постмодернизм, феноменология идеялары жатыр. Мысалы, экзистенциализм философиясы орталық идеяны – экзистенцияны, яғни өзіне және қоршаған әлемге қатысты өзінің әрекетіне жауапты әрбір адам жеке тұлға, қайталанбас және еркін тұлға ретінде сезінуге мүмкіндік беретін адамның негізгі өзегі «Мен» идеясын көтермелей отырып, мүмкіндігі шектеулі адамға, оның жеке және әлеуметтік тірлігіне, жаңа көзқарас ұсынды. Феноменология мен экзистенциализм инклюзивтік білім берудің педагогикалық технологиясында әзірленген ізгілікті педагогиканың философиялық бастауы болды.

Әлеуметтік және білім беру талаптары мүмкіндігі шектеулі адамның барынша дербес, тәуелсіз болуына, белсенді және жауапты, өмірлік ұстанымы бар, өзін осы қоғамда көрсете білетін, қоғамның тең құқылы мүшесі болуына көмектесуге бағытталған. Мүмкіндіктері шектеулі тұлғалардың дербес және тәуелсіз өмір сүру тұжырымдамасы бүгінгі күні инклюзивтік білім берудің мақсаты мен мазмұнын анықтайды.

ЮНЕСКО инклюзивтік білім беру қағидаларын жүзеге асыру үшін инклюзивтік білім беру тұжырымдамасын кеңінен түсінуді мәлімдеді, *«қоғамның барлық топтарын тең құқылы білім беру мүмкіндігімен қамтамасыз ету және өмір бойы оқыту, тұрақты дамыту мақсатында білім беруді қолдаудың басты қағидасы ретінде қарастыруға болады»*. Сонымен бірге, мүмкіндіктері шектеулі балалар біртекті топ емес. Оларды жалпы жіктеу қағидасы бойынша жынысына, экономикалық жағдайына, этникалық тобына немесе олардың үйлесімділіктеріне қарай жіктеуге болады. Осы балалардың осы топтардың біреуіне немесе бірнеше топтарына жатуы қиындықтарды арттырады, сондықтан білім беру құқығын жүзеге асыру үшін қаржы бөлгенде осындай көптеген әлсіздіктерді есепке алу қажет болады [34].

Зерттеу жұмысымызда инклюзивті білім беру процесінің өзге дамыған мемлекеттердегі жағдайына тоқталып көрелік.

Әлемнің көптеген дамыған елдерінде (АҚШ, Ұлыбритания, Швеция, Германия, скандинавия елдері) ерекше қажеттілігі бар балаларға білім беруді дамытудың негізгі үдерісі кіріктірілген (инклюзивті) білім беру болып табылады. Жалпы білім беру процесіне тартылған балаларға арнайы қосымша жағдай жасалады, оқытуды жеңілдететін көмек және қолдау көрсетіледі.

Елдердің әрқайсысы білім берудің жан-жақты, кіріктірілген моделін құруды мәлімдейтін жеке кіріктіру моделдерін жүзеге асырады.

Соңғы жылдары шет елдерде «кіріктіру» түсінігінің орнына «енгізу» (*inclusion*) түсінігі пайда болды. «Инклюзивті білім беру» түсінігі ерекше

қажеттілігі бар оқушыларды өз құрдастары оқитын мектептерде оқыту формасын ұсынады. Енгізу ерекшелікке және нәсілшілдік, жынысына қарай басқадан артықшылығына және т.б. сенімділік сияқты әлеуметтік ауруларға қарсы күресті білдіреді. Енгізу оған мұқтаж болған, қандай формада болмасын оған қажетті қолдау кепілділігін қамтамасыз етуді білдіреді.

Азаматтық қоғам, өз кезегінде, қоғамдық қатынастар жүйесінде ізгілік пен толеранттылықты бекітуге мүмкіндік беретін адамдарды қорғау құқығы бойынша әлеуетті жүзеге асыра алады. Екінші жағынан, қоғам қабылдау стереотипін психологиялық сияқты материалды-техникалық (пандустардың, көтергіштердің, жабдықталған дәретханалардың, жарықтық және дыбыстық сигналдардың, Брайл шрифіндегі жазбалар, естімейтін және жартылай естімейтіндер үшін ұжымдық және жеке қолдануға арналған дауыс күшейткіш құралдары, көрмейтіндерге арналған оқыту кешендері және т.б. болуы) инклюзивті білім беруге дайын болуы қажет.

Сонымен, 1961-жылдан 1980-жылға дейін Швецияда және басқа да скандинавия елдерінде мұғалімдермен, ата-аналармен, бүкіл халықпен интеграцияны анықтау және меңгеру туралы ірі әлеуметтік-педагогикалық жұмыс жүргізілді. Бұл өкімет органдарымен реттелмеген көптеген жеке бастамалар қозғалысы болды. Мұнда, АҚШ сияқты, елдің тиімді әлеуметтік және экономикалық дамуымен, социал-демократиялық қозғалыстардың бастамашылығымен және қолдауымен интеграция біртіндеп «төменнен» өсті.

Ел интеграция феноменін (20 жылға жуық уақытты қажет ететін) негізінен іс жүзінде және моралдық тұрғыдан меңгергенде ғана, ол шынайы заңдастырылған болады: 1980 жылы денсаулық мүмкіндігі шектеулі азаматтардың арнайы білім беру құқығын қамтамасыз ететін кемсітушілікке қарсы заң қабылданды.

Финляндияда инклюзивті білім беру заңнамалық деңгейде бекітілген және балаларды қоспағанда бәріне білім (келімсектер, шалғай аудандардың балалары, ұлттық азшылық топтар, мүмкіндігі шектеулі және т.б.) қолжетімді болуы тиіс, жалпы білім беруді дамыту мен үнемі жетілдіру процесі ретінде пайымдалады. Мұнда инклюзивті білім беру 20 жыл көлемінде дамуда және маңызды ғылыми зерттеулермен қолдау жасалған. 2008 жылы ресми түрде Инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасы арқылы инклюзия саясаты бекітілді. Сонымен, ұлттық оқу жоспарына көпшілік мектептерде ДМШ (Даму мүмкіндігі шектеулі) тұлғаларды кіріктіріп оқытуды қамтамасыз ететін арнайы өзгерістер енгізілді.

Сонымен қатар, ата-аналар мен педагогтерден ДМШ білім алушыларды сүйемелдеу мен қолдауды ұйымдастыратын жеті мемлекеттік оқыту-кеңес беру орталықтарынан тұратын жүйе бар. Орталық қызметкерлерімен ДМШ балаларды оқыту бойынша орталықтың өзінде ұйымдастырылатын ұзақмерзімді курстар, әдеттегі мектептер базасында қысқамерзімді курстар, сонымен қатар мастер-кластар өткізіледі.

Осы орталықтардың орналасуының біркелкі еместігіне және ДМШ балалар туралы біртұтас ұлттық мәліметтер базасының жоқтығына

байланысты балалардың орталыққа кеш түсуі мәселелердің бірі болып табылады. Инклюзивті оқытуды жүзеге асыру үшін елде арнайы кадрларды даярлау ұйымдастырылды. Сонымен, Лапланд университетінде мұғалім болуды қалайтын кез-келген мамандарды оқытуға арналған «Оқытушыларды оқыту» арнайы курсы (60 кредит) әзірленді.

Муниципалды деңгейде инклюзия білім алушылардың екі тобынан (әдеттегі дамыған мектеп оқушылары және ДМШ балалар), екі педагогтен (кейде оларға арнайы педагог немесе ассистент қосылады) құралған бір сыныптағы жұмыс формасында жүзеге асуы тиіс. Осындай біріктірілген сыныптардағы балалар саны 25 оқушыға жетуі мүмкін.

Білім алушыларды қолдау келесі түрде жүзеге асырылады: ДМШ балалар мектепке тұрғылықты жері бойынша түседі. Онда осындай балалармен мамандар командасы (директор, мұғалім, арнайы педагог, мұғалімнің көмекшісі, медбикелер) жұмыс істейді. Бұл топ нақты баланың мәселесін талқылау үшін жиі жиналады. Мәселе туындаған жағдайда ата-аналар мен мұғалімдер психологқа жолығуы қажет.

Сонымен инклюзивті оқыту әдеттегі көпшілік мектептерде арнайы сыныптардың болуымен жүзеге асады. Осындай арнайы сыныптарда әдеттегідей ауырырақ немесе күрделі бұзылыстағы балалар оқиды. Олармен 2-3 арнайы педагогтер және ассистент жұмыс істейді. Балалар саны – 10 адамға дейін болады. ДМШ әр баланың өз жеке оқыту жоспары бар. Көпшілік мектеп педагогтерінде кездесетін негізгі мәселелер инклюзивті оқыту тәжірибесін әдістемелік қолдаудың жеткілікті әзірленбегендігі болып табылады. Финляндияда әзірленген ДМШ балаларды қолдаудың жаңа және перспективалы формасы мұғалімдердің өзара әрекеті және тең мұғалімдік болып табылады.

Финляндияның Ұлттық білім беру стандарты ерекше икемділігімен ерекшеленеді, сонымен болашақ педагогтерді даярлаудың финдік бағдарламасында жұмыс істеу қажет болатын, арнайы контексте бейімделген оқыту әдісіне басымдық беріледі. Стандартпен балалардың білімді әр түрлі жылдамдықта меңгеруі танылады, бірақ нәтижесінде олар мүмкін болатын жоғары талаптарға сәйкес болуы қажет.

Фин педагогикаларының ізгілік бағыттылығы, еркін тәрбие идеясы, оқытуды жекелендіру тұжырымдамасы өз кезегінде жалпы мектептік жүйеге арнайы қажеттіліктегі балаларды ауыртпалықсыз кіріктіру үшін жағдай жасайтын оқушыларды жеке табиғи түрде қолдаумен қамтамасыз етілген [35].

Финляндияда арнайы қызметкерлердің қатысуымен балаларды әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық қолдау жоғары деңгейде жүзеге асырылады: арнайы педагогтар, мектеп психологы, мектептің әлеуметтік педагогы, мектеп дәрігері, мед бике және балалардың жеке білім беру бағытын әзірлеу жөніндегі консультант, жеке көмекші.

Сыныпта мұғаліммен бірге ассистент және дефектолог жұмыс істейді. Финляндияда «араласуға жауап беру» (ағылш. Response to Intervention, RTI) үш қолдау түрін көздейтін: жалпы, күшейтілген және арнайы [35]. Қазіргі финдік білім – әлемдегі ең үздіктердің бірі болып табылады.

И. Г. Елисееваның айтуынша, Финляндияда қабылданған инклюзивті білім беру тұжырымдамасының негізгі ережелері келесідей болып табылады:

- барлық балалар өз мүмкіндіктеріне сәйкес негізгі мектепте оқиды. Әр адам білім беру үдерісінде өз міндеттерін шешеді.

- Арнайы педагог қана емес, барлық мектеп ұжымы оқушылардың мәселелерін шешуге қатысады.

- Педагогикалық процесте мұғалімдер оқытудың жалпы және арнайы әдістері мен тәсілдерін қолданады.

- Баланың оқу проблемалары мен педагогтің дидактикалық мәселелері командалық тәсіл арқылы шешіледі.

- Дамуында айқын ауытқуы бар балалар тұрғылықты жері бойынша жалпы білім беретін мектепте: арнайы сыныпта немесе жалпы сыныпта оқиды.

- Мамандар ата-аналарға баланың қандай жағдайда жақсы болатынына байланысты кеңес береді. Ата-ана баланың қай сыныпта оқитынын таңдайды.

- Ауыр ауытқулары бар балалар арнайы мектептерде оқиды.

- Мүгедек балаларға оқу құралдары мен қажетті жабдықтар мемлекет есебінен беріледі. Жалпы білім беретін мектеп педагогтары пайдалануға үйретеді.

- Жалпы білім беретін негізгі мектепте арнайы педагогтар, мұғалімнің көмекшілері, әлеуметтік қызметкерлер, медбике бар.

- Барлық мамандар біртұтас команда ретінде жұмыс істейді, командалық жұмыстың құзыреті өте жоғары және педагогтарды университетте оқытады.

- Арнайы көмек эмигранттарға да көрсетіледі.

- Олар алдымен математика мен фин тіліне баса назар аударылатын даярлық сыныбында оқиды. Даярлық сыныбында оқыту ана тілінде жүргізіледі. Содан кейін оқушы жалпы білім беруге ауыстырылады.

Швецияда ДМШ балалардың көпшілік мектептерде оқу құқығы заңнамамен бекітілген. Сондықтан мемлекет осындай мектептерге әлеуметтік және қаржылық қолдауды жүзеге асырады. Университеттерде мұғалімдер даярлаудың барлық бағдарламаларында арнайы білім беру бойынша міндетті курстар (15 кредит) бар.

Муниципалды деңгейде ДМШ балаларды әдеттегі сыныптарға алу тәжірибесі бар, сондықтан, олар аптасына бірнеше сағат арнайы педагогтермен жеке топтарда дайындалады. Педагогтер өздерінің негізгі міндетін баланы ол толығымен әдеттегі сыныптарда оқи алатындай етіп дайындау деп санайды. Мектепте ДМШ балада қандай да бір мәселе туындағанда, жағдайды қарап және шара (ауруханаға емделуге жолдама беруге дейін) қабылдайтын комиссия (педагогикалық кеңес) жиналады. ДМШ балалар оқитын сыныптарда және топтарда екі арнайы педагог жұмыс істейді.

Швецияда инклюзивті білім беруді дамыту бірнеше кезеңде жүзеге асырылды:

1. Дені сау оқушылар мен мүгедектердің білім алуы (1842-1879 жж.).
2. Ең төменгі оқу курсынан арнайы сыныптар мен мектептерге көшу (1879-1946 жж.).
3. Арнайы сыныптарды кеңейту және мүгедектерді оқытуды қалыптастыру.
4. Қалпына келтіру саясаты (1950-1990 жж.).
5. Қоғамның мүгедектерге және олардың білім алуына қазіргі көзқарасы (1994 ж. – қазіргі уақытқа дейін). (1946-1950 жж.) [36].

Нормаландыру теориясының негізін қалаушылардың бірі Б. Нирье нормаландырудың сегіз қағидатын әзірледі: 1) қалыпты күн тәртібі; 2) өмір сүру; 3) жылдар; 4) қарапайым үйреншікті өмірлік тәжірибе алу мүмкіндігі; 5) ақыл-есі кем адамдардың таңдауы мен тілегі мүмкіндігінше ескерілуі және оларды құрметтеуі тиіс; 6) екі жынысты әлемде тұру; 7) қалыпты экономикалық стандарт құқығы; 8) физикалық шарттар стандарты.

Б. Нирье атап өтті:

- Ақыл-ой кемістігі бар мүгедек өзі тұрып, киініп, тамақ ішіп, қалауы бойынша ұйықтап, бір сөзбен айтқанда қалыпты адам ретінде күн тәртібін жүргізуі мүмкін дегенді білдіреді.
- Ақыл-есі кем мүгедек қалыпты адам сияқты өмір сүруге мүмкіндігі бар.
- Ақыл-есі кем адамдар жылдың кез-келген уақытында саяхат жасауға құқылы.
- Қарапайым өмірлік тәжірибе алу мүмкіндігі.
- Даму мүмкіндігі шектеулі балалар қалыпты адам ретінде өмір сүруге мүмкіндіктері бар [30].

Швед мектептерінде оқытудың бейімделу әдістері мен құралдарына көп көңіл бөле бастады.

Бұл кезең инклюзив, яғни мүгедектерді толыққанды өмірге белсенді түрде қосу саясатымен сипатталады. Бүгінгі таңда денсаулығы шектеулі балалардың 80%-і қарапайым мектептерге барады, олар үшін арнайы білім беру бағыттары әзірленді. Ерекше білім беру қажеттілігі бар барлық балалар кәдімгі балабақшаларға барады. Алайда көру мен естудің толық жоғалуынан немесе қатты төмендеуінен, сөйлеу мүшелерінің кемістігінен немесе ақыл-ой дамуының тежелуінен қалыпты мектепке баруға мүмкіндігі жоқ балалар үшін арнайы мектептер бар [36].

Швецияда орта білім тегін. Мемлекет есебінен оқушылар ыстық тамақпен, оқулықтармен және кеңсе заттарымен қамтамасыз етіледі. Жеке мектептер де бар, мемлекеттік мектептердің оқушыларымен салыстырғанда оқушылардың білім деңгейі жоғары емес.

Арнайы білім берудің (SIN) шведтік агенттігі кеңес беруге және отбасы мен мектептерді қолдауға жауап береді, оқу пәндері бойынша ұсыныстар береді, ерекше мұқтаждықтағы балаларды оқытуды тиімді ұйымдастыруда муниципалды өкіметке көмектеседі. Швециядағы инклюзивті білім беру барлығы үшін білім беруге тең қолжетімділікті қамтамасыз етуге

арналған, сонымен қатар, әлеуметтік қарым-қатынастағы адам құқығы тұжырымдамасы аясындағы басты принцип ретінде қабылдады [36].

Норвегияда ерекше білім беру қажеттілігі бар тұлғалар үшін білім берудің қолжетімділігі туралы Заң бар. Сонымен қатар, ДМШ балалар үшін жеке категорияларға (ерте жастағы балалар аутизмі синдромындағы, есту, көру және т.б. бұзылыстағы балаларға) көмек беруге маманданған мемлекеттік орталықтар бар.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін педагогтерді даярлау университеттерде жүзеге асады. Болашақ педагогтер инклюзивті оқытуға арналған бөлімі бар арнайы педагогика курсына оқу мүмкіндігіне ие болады, сонымен қатар, оларға тәжірибеде Еуроодақ елдеріндегі инклюзивті білім беруді жүзеге асыру тәжірибесімен танысуға мүмкіндік беріледі. Инклюзивті оқыту жүйесіне муниципалитеттер (олардан мектептер әлеуметтік және қаржылық қолдау көреді) жетекшілік етеді [36]. Сонымен, Норвегиядағы инклюзивті білім беруді дамытудың негізгі перспективасы инклюзивті оқытуды әдістемелік қамтамасыз етуді әрі қарай дайындаумен, ДМШ бар әр түрлі категориядағы балалармен түзету жұмыстары мазмұнын тереңдетумен байланысты.

Францияда азаматтар құқығы мен мүмкіндігінің теңдігін қамтамасыз ететін, соның ішінде білім беру саласында бірқатар заңдар қабылданған. Мемлекет ДМШ балалардың білім беру ортасына табысты бейімделуі үшін жағдай жасауды, қаржыландыруды, қажетті техникалық құралдарды қолдану және мамандар жұмысының (жеке және ұжымдық кіріктіруге арналған мектептік қолдаудағы мұғалім көмекшілері) төлемін қоса қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, көпшілік мектептерде оқитын ДМШ балаларды қолдауға арналған мемлекеттік ресурстық орталықтар бар. Инклюзивті білім беру үшін мұғалімдерді даярлау университеттерде жүзеге асады. Қазіргі уақытта Францияда муниципалды деңгейде инклюзивті оқыту екі формада ұсынылған:

- ДМШ балалар әдеттегі сыныптарда басқа балалармен бірге арнайы маманданбаған мұғалімнің жетекшілігімен оқиды (бұл сынып «мектептік инклюзия» деп аталады);

- ДМШ балалар мүгедек балаларға арналған арнайы сыныпта арнайы мұғалімнің жетекшілігімен оқиды («педагогикалық кіріктіру сыныбы»).

Арнайы педагогтер, әдеттегідей, ресурстық орталықтарда жұмыс істейді және кестеге сәйкес орталыққа бекітілген барлық оқушыларға барады, оларға және мұғалімдерге қажетті көмек көрсетеді. Балаға «мектептік инклюзия сыныбынан» толық жеке инклюзияға өтуіне мүмкіндік беретін инклюзия уақыты біртіндеп көбейеді.

Франция педагогтері инклюзияның осы формасы көру және қимыл-қозғалыс аппараттары бұзылысы бар балалар үшін өте тиімді деп есептейді. Бірақ естімейтін және ақыл-есі кем балалар үшін ол мүлде қолайлы емес болып табылады. Бұл категориядағы балалар үшін ашық жүйедегі, уақыт өте келе және көп уақытты талап ететін, қажетті сүйемелдеу мен тексеру үшін

орта және жоғары сынып оқушылары қажеттілігі бойынша біріктіретін, педагогикалық кіріктіру сыныптары ашыла бастады.

Әр мүгедек оқушы үшін мектептік оқытудың жеке жоспары әзірленеді. Ол мектептік процестің өту жағдайын, сонымен қатар, баланың ерекше қажеттілігіне барабар педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік, медициналық іс-шараларды анықтайды. Франциядағы инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың негізгі мәселелері инклюзивті тәжірибені әдістемелік қолдауды әзірлеу, қажетті кадрлармен жеткіліксіз қамтамасыз етілу болды.

Хорватия мен Оңтүстік Африка сияқты жас дамушы елдерде инклюзивті білім беру кеңінен қолдануда. Бұл инклюзивті білім беруді ұйымдастыру, мұғалімдерді оқытуға инновациялық тәсілдерді іздестіру, сондай-ақ өзін-өзі дамыту және жеке тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндігін қамтамасыз ету жолдарын анықтау қажеттілігін тудыртады. Хорватияда инклюзивті білім беру 1991 жылы Білім туралы Заң қабылданғаннан кейін енгізіле бастады. Бүгінгі күні Хорватияда бастауыш мектептердің 72,6 проценті инклюзивті білім беру бағдарламасы бойынша оқытылады.

Республикада инклюзивті білім берудің мол тәжірибесі жинақталған. Мемлекет инклюзивті білім беруді жүзеге асырып отырған мекемелерді қаржыландыруды қамтамасыз етеді. Мектептер білім беру интеграциясының әртүрлі үлгілері мен бағдарламаның үш түрін ұсынады: жеке жұмыс жоспарының талаптарына сәйкес жалпы орта, арнайы және бейімделген білім беріледі, мүмкіндігі шектеулі оқушылардың мектепке баруы үшін тасымалдау көлігі және көмекші, ерекше білім қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс жасайтын мұғалімдерге қосымша сағат, арнайы оқу құралы, емтихан материалдары берілді [36].

Оңтүстік Африкадағы инклюзивті білім беру 1994 жылы алғашқы демократиялық сайлаудан кейін дамыды. Барлық азаматтардың, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі адамдардың білім алу құқықтары туралы жарияланды.

Осы мақсатпен 1996 жылы білім беру мен оқытуда ерекше қажеттілікке ие азаматтар үшін Ұлттық комиссия (NCSNET) және білім беруді қолдау туралы Ұлттық комитет (NCESS) құрылды.

Инклюзивті білім беруді таратудың көмекші орталықтары бар. 2001 жылы White Paper жарияланды, онда барлық оқушылар білім алуға және мемлекеттік қолдауға құқығы бар екені баса айтылған. Білім беру құрылымдары барлық оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруға, олардың айырмашылықтарын мойындауға және құрметтеуге міндетті. Шетел тәжірибесі инклюзивті идеяларды қабылдаған оқушылар мен студенттердің оқу үлгерімін жақсартады.

Сонымен қатар, барлық елдер ұйымдық, басқарушылық құрылымдар мен қызметтер жүйелерінің тұрақсыздығын, арнаулы білім берудің қымбат және қаржылай негізсіз екендігін барынша түсінеді.

Африка елдері қатарында инклюзивті білім беру саласындағы саясатты белсенді жүргізетін Оңтүстік Африка Республикасы (ОАР). ОАР Білім беру департаментімен 2001 жылғы шілдеде барлық азаматтар үшін тең мүмкіндікті қамтамасыз етуге бағытталған жаңа білім беру жүйесі

әрекеттеріне белгілі бір нұсқау беретін «White Paper б» атауымен құжат дайындалды. Білім беру саласындағы ОАР саясаты барлық оқушылардың оқу процесіне белсенді қатысуына мүмкіндік беретін, өз әлеуетін дамытатын және кеңейтетін, қоғамның теңқұқықты мүшесі ретінде қатысатын баршаға білім беруді қамтамасыз етуге және инклюзивті білім беруді дамытуға бағытталған. Бүгінгі күні ОАР үкіметі оқушылардың құқығын қорғауды, бәріне білім берудің тең мүмкіндігін ұсынуды, білім берудегі теңсіздікті жоюды алдыңғы орынға қойып отыр.

Германияда заңнамалық негізде әр түрлі типтегі: оқушыларға олардың білігіне, қабілеті мен табиғи талантына қарай білім беру танылған бастауыш, негізгі, шынайы, гимназия, кешендік және арнайы мектептер қызмет етеді. Сонымен қатар, осы мектеп түлектерінің әрі қарайғы оқу мүмкіндігі мен дәрежесін анықтай отырып, оқушылардың бір типтегі мектептен басқасына өту тәртібі заңнамамен реттелген.

Жалпы білім беретін мектептер құрамына кіретін жеке арнайы сыныптар, бұл негізінен бастауыш және негізгі мектептер, сондай-ақ алты сағаттық және ұзартылған күнді жеке мектептер, сонымен қатар, арнайы мектеп-интернаттар бар. Психикалық ауруы бар балаларға арналған мектептерден басқа барлық арнайы мектептер, жалпы білім беретін мектептің (бастауыш, негізгі, шынайы мектептер, гимназиялар) оқу жоспары негізінде жүргізеді, бірақ сонымен қатар, көп жағдайда осында оқитын білім алушылардың ерекшелігі ескерілетін оқыту әдістері мен дидактикалық принциптер қолданылады. Германияның бірқатар жерлерінде арнайы мектеп оқушыларын жалпы білім беретін мектепке ертерек кіріктіру процесі байқалады және мүгедек баламен жұмыс істеуге қабілетті, сәйкес түрде дайындалған қызметкердің болуын қамтамасыз етеді. Мүгедек балаларды және дені сау балаларды ертерек бөлек оқыту германдық мектеп жүйесі философиясында жазылған. 1960 жылдардың өзінде-ақ федералдық жерлердің білім министрлері бөлек оқыту Тұжырымдамасын жасады, соған сәйкес, олардың дамуы мен физикалық зақымдануындағы ауытқушылықтарын ескеретіндер, ақыл-есі және физикалық кемістігі бар балаларды арнайы мектеп-интернаттарға жолдау қажет болды. 1994 жылы білім министрлері бұл саясатты өзгертті және болашақта мүгедек балаларды көп жағдайда әдеттегі мектептерге, ерекше жағдайда балалар үйі мен бастауыш мектептерге жіберу және оларды қалыпты сыныптарға кіріктірудің қажеттілігімен келісті.

Егер бала өз құрдастарымен оқыту процесінде қажетті көмекті алмаса, мектеп басшылығы осындай баланың арнайы білім беру мұқтаждығы бар деп мойындайды, бұл оқушыға қандай мектепке және қайда (белгілі мектептер типі Sonderschule немесе қосымша қолдау ұсынатын әдеттегі мектеп) бару керектігі туралы шешім қабылдайды. Әдеттегі мектепке баратын, бірақ қажетті көмек алмайтын оқушылар оларға осы қосымша қызметтер ұсынылатын басқа мектепке ауыстырылуы мүмкін. Баланы басқа мектепке ауыстыру туралы шешім оқыту процесінде олардың балалары қандай мәселелерді сезінетінін мұғалімдердің түсіндіруі мен ата-

аналармен кеңестен кейін қабылданады. Егер ата-аналар өз балаларын ауыстырудан бас тартса, мектеп билігі ата-аналардың шешімін сотқа түсіре алады.

«Әлеуметтік саулық туралы» заңға сәйкес, ерекше білім беру мұқтаждықтарындағы оқушыларға олардың толыққанды орта білім алуы үшін, әсіресе міндетті мектепке бару кезеңінде мемлекеттен қаржылай көмек беріледі. Мектептегі ерекше педагогикалық оқыту туралы заң осындай оқытудың әртүрлі нұсқасын қарастырады:

- *ерекше мектептер (Sonderschulen)*. Бұлар – көру бұзылыстары бар (көрмейтін және нашар көретіндерге арналған мектептер) балаларға арналған; есту бұзылыстары бар (естімейтіндерге және нашар еститіндерге арналған мектептер) балаларға арналған; оқу мен дамуында проблемасы бар (тілінде проблемасы бар, психикалық бұзылысы бар, ақыл-ес бұзылыстары барлар үшін) балаларға арналған; мүгедек балалар үшін; созылмалы ауыруы бар балаларға арналған мектептер;

- *бірлескен сабақ*. Көпшілік ата-аналар олардың мүгедек-балалары дені сау балалармен бірге әдеттегі мектепке барғанын қалайды. Жалпы білім беретін мектептегі бірлескен оқыту егер, онда белгілі жағдайлар: медициналық немесе қарайтын қызметкердің болуы, арнайы ғимарат, арнайы жабдықталған оқу орны, арнайы оқу құралдары және т.б. жасалғанда мүмкін болады;

- *ерекше топтар*, жалпы білім беретін мектептерде де, ерекше мектептерде де бар. Топта оқуы мен дамуында түрлі мәселелері бар 8 бала оқытылады. Олармен арнайы бағдарламалар бойынша жұмыс істейді.

Германияның инклюзивті мектептердегі әдеттегі және арнайы педагогтардың өзара әрекетін ұйымдастыру тәжірибесі қызықты. Сонымен екі модель бар: әдеттегі мұғалім мен арнайы педагог бір мезгілде өздері беретін пәндерді өзара бөліп алып, сыныпқа жауап береді. Сонымен қатар, екіншісі біріншісіне бөлінген уақытта ерекше балалар туралы кеңес береді, оларды оқыту процесінде пайда болған мәселені шешуіне көмектеседі, әріптесіне оның қателері туралы түсіндіреді; сыныппен әдеттегі мұғалім жұмыс істейді, түзету педагогы аптасына сабақта барлығы 5 сағат болады. Ол ерекше оқушыларға және негізгі мұғалімге көмектеседі. Бұл жағдайда сонымен қатар, арнайы педагогқа басқа мұғаліммен оның мәселелерін талқылауына уақыт бөлінеді.

Қазіргі уақытта Германияда орта есеппен, бастауыш сыныпта сыныптағы 25 адамға 5 ерекше баладан келеді, сонымен қатар, олардың бірі немесе екеуінің ақыл-есінің кемдігі көрсетілген, орта мектепте сыныптағы 23 адамнан үш-төрт бұзылысы бар балалар оқиды.

Жапонияда арнайы қажеттілігі бар балалар жалпы сыныппен бірге оқиды. Бірақ мұғаліммен бірге қосымша ассистент-мұғалім де жұмыс істейді. Ассистент-мұғалім сабақ бойынша барлық жағынан арнайы қажеттілігі бар балаларға көмектеседі.

Арнайы қажеттілігі бар жапондық балалар мектепте барлық инфрақұрылыммен қамтамасыз етілген. Егер оқушы қандай да бір себеппен сабақтан қалса, бұл сабақтар оған жеке жүргізіледі.

Мысалы, егер оқушы дене бітіміндегі шектеулермен дене шынықтыру сабағына қатыса алмаса, онда онымен қол жетімді мүмкіншіліктері мен қабілеттері бойынша басқа мұғалім айналысады. Осындай мектептерде арнайы қажеттілігі бар балаларға толерантты қарым-қатынасты тәрбиелейді [37].

Оңтүстік Кореяда арнайы қажеттілігі бар адамдарға арнайы білім беру мүмкіндігі қарастырылған. Осы тақырып әр түрлі аспектіде – тарихи, әлеуметтік, педагогикалық, мәдениеттанулық және т.б. қарастырылатынын атап көрсетуге болады. 1970 жылдан арнайы білім беру екпінді дамуда: егер 1971 жылы 1 ғана арнайы сынып болса, 2004 жылы олардың саны 4366-ға жетті және бүгінгі күні шамамен арнайы қажеттілігі бар 60 мың бала әдеттегі және арнайы мектептерде оқиды.

1994 жылы инклюзив принципін бойынша оқытуды енгізу ескертілген арнайы білім беру туралы Заңға түзетулер енгізілді. 1997 жылы Оңтүстік Корея үкіметімен арнайы білім беруді алға бастыру (Special Education Promotion Act) бойынша заң қабылданды. 2007 жылы осы заңға толықтыру ретінде арнайы қажеттілігі бар тұлғалар үшін арнайы білім беру туралы Заң қабылданды. (Act on Special Education for Disabled Persons). Осы заң жоғары білім беру саласындағы елеулі өзгерістердің құқықтық негізін қамтамасыз етті.

Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың қазіргі міндеттері арнайы білім беруді дамытудың 5 жылдық Жоспарында көрсетілді және олар арнайы және кіріктірілген білім беруді қолдау сияқты, қоғам қажеттілігінің өзгеруіне тез жауап беру болып табылады [38].

Біздің пікірімізше, Оңтүстік Корея үкіметінің маңызды қызметі, нормативтік-құқықтық база құру ғана емес, заңды тәжірибеде табысты жүзеге асыру үшін, өз уақытында тиісті шаралар қабылдау болып табылады. Сонымен, 1994 жылдан Оңтүстік Кореяда арнайы білім беру саласындағы зерттеулерге жетекшілік ететін және физикалық арнайы қажеттілігі бар адамдардың қажеттілігіне байланысты жұртшылықты ақпараттандыруды арттыру бойынша жұмыс жүргізетін Арнайы білім берудің Мемлекеттік институты қызмет етеді [38].

Ресейде алғашқы инклюзивті білім беру мекемелері 1980-1990 жылдары пайда болды. Москвада 1991 жылы мәскеулік Емдеу педагогикасы Орталығының және ата-аналардың қоғамдық ұйымы бастамасы бойынша «Ковчег» инклюзивті білім беру мектебі ашылды.

1992 жылдың күзінен «Денсаулығында арнайы қажеттілігі бар тұлғаларды кіріктіру» жобасын іске асыру басталды, нәтижесінде 11-ге жуық аймақта мүгедек-балаларды кіріктіріп оқыту бойынша эксперименттік алаңдар құрылды. Сонымен, педагогикалық ЖОО-да қолдану үшін «Арнайы (түзету) педагогика негіздері» және «Денсаулығында арнайы

қажеттілігі бар балалар психологиясының ерекшеліктері» курстарының оқу жоспарлары әзірленді.

РФ Білім және ғылым министрлігінің мәліметтері бойынша, 2008-2009 жылдары инклюзивті білім беру моделі Федерация субъектілерінде: Архангельск, Владимирск, Ленинград, Мәскеу, Нижегород, Новгород, Самара, Томск және басқа да облыстар қатарындағы түрлі типтегі білім беру мекемелерінде эксперимент тәртібі енгізілді.

Қазіргі жағдайда елімізде білім беру жүйесін жаңғыртудың перспективалық бағыттарының бірі инклюзивті білім беру болып табылады.

Бүгінгі таңда Даму мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуға құқықтарын қамтамасыз ететін мемлекеттік құжаттар бар.

2004 жылдан бастап Қазақстанда инклюзивті білім беруге біртіндеп көшу жүргізілді. Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығы құрылды, ол инклюзивті білім беруді енгізу бойынша ғылыми зерттеулер жүргізеді. Жалпы білім беретін мектептердің базасында денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру үшін кедергісіз орта құру бойынша Инклюзивті сыныптардың эксперименттік алаңдары іске асырылуда.

Бүгінде мүмкіндігі шектеулі балалардың 27%-і дені сау құрдастарымен бірге жалпы білім беретін мектептерде білім алуда. Жоғары оқу орындарына мүгедектерді қабылдау квотасы 0,5%-тен 1%-ке дейін артты. Жоғары білімді 570 мүгедек студент алады [39].

Қазіргі уақытта мүмкіндігі шектеулі балаларға түзету-педагогикалық қолдау көрсету 17 оңалту орталығы, 133 психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті, 558 мектеп жанындағы логопедтік пункт жұмыс жасайды.

Қазақстанда инклюзивті білім берудің тарихи-педагогикалық алғышарттарына тоқталып көрелік.

Интеграцияның алғышарттарын талдау барысында толеранттылық деген ұғымға ерекше назар аудару қажет. Қазақ халқының мәдени дамуында толеранттылық ерекше орын алады. Оның астарында адамгершілік құндылықтары, қайырымдылық, гуманизм қағидалары жатыр. Көшпелі қазақ даласында табиғатпен үйлесімді өмір сүрген халықтың бойында осындай ерекше қасиеттердің болуы заңды құбылыс. Жетім, жесірлерге, мүмкіндігі шектеулі жандарға қайырымдылық көрсету ежелден келе жатқан дәстүріміздің бірі. Оған дәлел, халқымыздың жырлары мен дастандары, ертегілері мен мақал-мәтелдері, шешендік сөздері. «Жетім көрсең жебей жүр», «Жетімнің жасы удан да ащы» деген мақалдар ойымызды нақтылай түседі. Қазақ халқы өзінің дүниетанымында көмекке мұқтаж адамдарға деген гуманистік қағиданы ұстанған.

Сонымен қатар тарихи деректер мен заңнамалық құжаттарда да мүмкіндігі шектеулі адамдарды әлеуметтік қолдау мәселесі сөз болады. Сол кезеңде дала заңының қағидалары мен талаптарын орындауға бағытталған Тәуке ханның «Жеті Жарғысында» көмекке зәру болған адамдардың құқығы мен әлеуметтік жағдайын қорғау мәселесіне терең тоқталған. Осы заңның талаптарына бағынбаған адамдар жазаға тартылған. Осындай философиялық

тамыры терең, зерделі, құқықтық негізі мен әдіснамалық жүйесі бар дала заңы адамгершілік ұғымдарының қайнар көзі қайдан тарағандығын, тамыры қайдан шыққанын дәлелдесе керек. Бұл алдағы уақытта жаңа заңдардың пайда болуына алғышарт болды. Ру басшылары, ауыл ақсақалдары жиналып, қоғамдағы әлеуметтік мәселенің шешімін тауып, бір мәмлеге келген. Осы заңның негізінде физикалық әлсіз адамдарға зәбір көрсетуге болмайтындығы және олардың құқықтарын бұзуға тыйым салынатындығы туралы құнды дәйектер айтылған.

И. Оралханованың тұжырымдауы бойынша, қазақ халқы бала тәрбиесіне ерте жастан ерекше көңіл бөлген. Қазақ халқының осы бір ерекшеліктерін ескерсек, ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдарға қатысты кері көзқарас баланың кішкентай кезінен-ақ қалыптаса бастаған [20]. Қазақ ертегілеріндегі мыстан кемпір, бір көзді жалмауыз, қарға-тұмсық, қазық-аяқ сияқты персонаждар ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдарға деген теріс әрекеттерді қалыптастырады. Бірақ, авторлар жағымсыз кейіпкерлердің іс-әрекеттерін суреттеу барысында, адамның денсаулығындағы физикалық кемшілікті көрсетуді мақсат етпеген, керісінше, олардың бойындағы өшпенділік арқылы, теріс әрекеттерден аулақ болуға шақырады.

Қазақ фольклорындағы әйел бейнесінде беріліп, зұлымдық жасайтын образдар бар. Ертегілерде жағымсыз кейіпкер ретінде бейнеленетін мыстан кемпірді авторлар мынандай кейіпте сипаттайды: сұмпайы, жүрген жерінде адамдарға үнемі әділетсіздік жасайтын, сыртқы бейнесіне қарасаң сараң адамдардың келбеті елестейді. Көрнекті ғалым С.А. Қасқабасов өзінің «Казахская волшебная сказка» атты еңбегінде мыстан кемпірдің бейнесі туралы ойларын былай өрбітеді. Бұл образ қазақ әдебиетінде сақ дәуірінде, әйел адамдардың басқару құрылысына араласуы кезеңінде пайда болған. Оған себеп, сол кездегі әлеуметтік жағдайлар болса керек [40]. Сондықтан да мыстан кемпірдің ішкі дүниесі зұлымдыққа толы болса, ал сыртқы дене бітімінде кемшілігі бар адамдарға деген негативті көзқарасты қалыптастырушы персонаж ретінде көрінеді.

Қазақ халқының дәстүрінде тегіне қарап қыз алу, яғни экзогендік заңдылықты қатаң сақтаған. Бұдан қазақ халқының өз ұрпағының денсаулығына, туа біткен ауытқуларға ерекше назар бөлгендігін байқауға болады. Қазақ халқының дерекнамасында осы мәселеге қатысты көптеген би-шешендердің, дала ақындарының сөздері қалған.

Соның бірі Жәнібек ханның ғұлама ғалыммен арасындағы сұхбаты болса керек. Бұл әңгіменің маңызы өмірде емделмейтін бір ауру ғана бар, яғни ол тұқым қуалайтын ауру деп жауап берген. Өтейбойдақтың сындарлы ойлары оның тұжырымы бойынша, жеті атаға дейін қыз алмау мәселесі. Өтейбойдақ пен Жәнібек ханның арасындағы сұхбаттан қазақ халқының неке мәдениетіне қатаң қарағандығына куә боламыз. Бұл талаптар ғасыр бойы жалғасып, текті баланың дүниеге келуіне себеп болды. «Текіден қыз алсаң, ошағын сөнбейді» - деген мақал, ойымызды түйіндей түседі.

Интеграцияның даму мүмкіндіктеріне талдау жасай отырып, мынандай тұжырым жасауға болады: бұл процесс шет елде және біздің елімізде кезең-

кезеңмен іске асырылған, нормативтік құжаттармен айқындалған жаңа бағыттағы мемлекеттің білім берудегі басым саясатының бірі.

Біздің елімізде ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды оқыту проблемасы 2002 жылдан бастау алды. 2002 жылы біздің еліміз алғаш рет ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларға медициналық және әлеуметтік көмек көрсетудің қағидаларын басшылыққа алған нормативті құжат қабылдаған болатын.

Елімізде инклюзивті білім беруді жетілдірудің нормативті-құқықтық базасының басты мақсаты – білім беру ортасының білім алушылардың жеке ерекшеліктері мен білім алуды қамтамасыз ететін педагогикалық тәсілдің негізінде барлық білім алушылардың тұратын жері бойынша тең дәрежеде білім алуды қамтамасыз етуге негізделген. Адам құқығы саласындағы негізгі халықаралық құжаттарға сәйкес, Қазақстан Республикасының заңнамасында барлық азаматтардың, соның ішінде елдегі әрбір тұлғаның білім алуға тең құқығы қағидасы қарастырылады.

Қазақстан Республикасының «Мүгедектердің құқықтары туралы конвенцияны ратификациялау туралы» Заңында мүмкіндігі шектеулі адамдардың барлығы ешқандай кедергіге қарамай білім алуға міндетті деп айтылған [41].

Сонымен қатар, 2011-2020 жылдарға арналған еліміздің мемлекеттік бағдарламасында ықпалдастыру процесін жетілдіру туралы баса айтылған болатын. Қазақстанда интеграциялық жүйеде әлі де болса, қарама-қайшылықтар кездеседі, оны жетілдіру мен дамытудың әртүрлі технологияларын ұсыну қажет.

Хронологиялық кезеңдерге сүйене отырып, мынандай тұжырым жасауға болады: бұл процесс шет елде және біздің елімізде кезең-кезеңмен іске асырылған, нормативтік құжаттармен айқындалған жаңа бағыттағы мемлекеттің білім берудегі басым саясатының бірі.

Республикамыздың көптеген мектептерінде 2004 жылдан бастап зерттеулер жүргізілген болатын. Сол зерттеулердің нәтижесіне сүйенетін болсақ, мұғалімдердің көпшілігі ықпалдастыру процесіне қарсы болған. Себебі ол кезде мұғалімдердің көпшілігі ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды қоғамдық ортаға бейімдеуге дайын болмады.

Жүргізілген психологиялық сауалнамаға үңілетін болсақ, ата-аналардың басым көпшілігі ақпараттық түсінбеушіліктен, «менің балам неге ерекше қамқорлықты қажет ететін балалармен бірге оқуы қажет?» деген сауалдар қою арқылы өзінің қарсылығын білдірді. Білім беру мазмұнындағы бұл реформа көпшілікке жаңалық болып саналды. Олар бұл идеяны бірден өздеріне сіңіре алмады.

Интеграцияның хронологиялық даму тенденциясына тоқталу арқылы бұл реформаның шет елде және біздің елімізде әртүрлі қарама-қайшылықтармен іске асырылғандығына, нормативтік құжаттармен дәлелденгендігіне, еліміздің жаңа бағыты ретінде пайда болған ықпалдастырудың мета жүйесі екендігіне көз жеткізуге болады.

Біздің елімізде статистикалық мәліметтер бойынша, орта білім беру ұйымдарындағы балалардың 32%-і инклюзивті оқытумен қамтылған. Бұл мекемелерде арнайы жағдайлар жасалып, мүмкіндігі шектеулі 25 985 бала (28%) дені сау қатарластарымен тең дәрежеде білім алуда. 2019 жылға дейін мектептердің 70%-і инклюзивті білім беру жүйесіне көшпек.

Елдегі білім беру ұйымдарының балаларды сапалы білім беру қызметінің ерекше қажеттіліктерімен қамтамасыз ететін инклюзивті білім беру ортасын дамыту жөніндегі зерттелген және жалпыланған жұмысы осындай балаларды білім берудің әрбір сатысында толыққанды білім беру процесіне қатыстырудағы құрылған және байқаудан өткізілген тетіктерін жетілдіруді қажет ететінін көрсетіп отыр.

Білім беру ұйымдарының инклюзивті ортаны дамыту жөніндегі тәжірибесін зерделей келе, ерекше қажеттіліктері бар балаларды толыққанды білім беру процесіне қосудың байқаудан өткен бірқатар тетіктерін бөліп көрсету қажет.

Қарағанды қаласындағы №27 ЖОМ ММ үлгісінде құрылған инклюзивті оқыту орта модельдерінің бірі инклюзивті білім беру мекемесін дамытуды басқарудың моделі болып табылады. Мектеп базасында ерекше қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі құрылған. Бұл қызметтің мақсаты ЕҚБ-дың оқуын, тәрбиесін, әлеуметтік бейімделуін және қоғамға кірігуін қамтамасыз ететін оңтайлы жағдайлар жасау болып табылады.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту процесі психологиялық-педагогикалық қолдау көрсететін түрлі деңгейлі бағдарламалар және жеке бағдарламалар бойынша жүргізіледі. Түзету компонентін қосу міндетті болып табылады.

Алматы қаласындағы Түзету педагогикасы Ұлттық ғылыми-практикалық орталығы (бұдан әрі – ТП ҰҒПО) эксперимент алаңының моделі инклюзивті мектептің басқа моделі болып саналады.

2016 жылы Ұлттық Білім беру академиясында Инклюзивті білім беру орталығы ашылды.

Интеграция және инклюзия мәселесінің теориялық және практикалық тұрғыдан шешу жолдары еліміздің бірқатар ғалымдарының еңбектерінде көрініс тапқан. Соның ішінде А.А. Бейсенбаева, М.Ә. Құдайқұлов, Қ.Б. Бөлеев сияқты ғалымдар пәнаралық байланысты оқу-тәрбие процесін ұйымдастырумен байланыстырса, М.А. Абсатова өз зерттеуінде интеграция идеясының тарихи алғышарттарына тоқталған.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында былай деп көрсетілген: «Мемлекет жынысына, нәсіліне, ұлтына, тіліне, тегіне, мүліктік және лауазымдық жағдайына, тұрғылықты жеріне, дінге көзқарасына, нанымдарына, қоғамдық бірлестіктерге тиесілігіне, сондай-ақ басқа да жағдайларға қарамастан адамның және азаматтың құқықтары мен еркіндігінің теңдігіне кепілдік береді» [42].

«Инклюзивті білім беру» түсінігіне талдау жасайтын болсақ, «қамту, қосу» деген мағынаны білдіреді. Оның негізінде «inclusion» деген ағылшын

термині жатыр, француз тілінен аударғанда «inclusif» «өзіне қамтитын» және латын тіліндегі «include» «қамтымын, қосамын» деген мағынаны білдіреді. Энциклопедиялық сөздікте, инклюзивті білім беру – бұл ерекше қажеттіліктері бар тұлғалардың білім алуға қолжетімділігін қамтамасыз ететін әр түрлі мұқтаждықтарға бейімделу тұрғысынан жалпы білім беруді дамыту үдерісі [43].

Н.А. Адаева өзінің зерттеу жұмысында «Инклюзивті білім беру дегеніміз – даму мүмкіндігі шектеулі оқушылардың барлық қалыпты тұлғалармен бірдей деңгейде білім алуына қол жеткізуі және бұл процесс білім берудің барлық деңгейлеріне қатысты болу қажет» - деп түсіндіреді [44].

Д.В. Зайцев инклюзия ұғымына әртүрлі анықтама береді. Ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың бейімделуіне, қолайлы жағдайлар туғызумен тығыз байланысты деген ұғыммен байланыстырады. Авторлардың еңбектерін саралайтын болсақ, «инклюзия», «ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдар» деген ұғымдарға түсінік беріледі. Психологтардың пікірі бойынша интеграция бұл оқыту ғана емес, жеке тұлғаны өмірдің бағытына қарай ыңғайластыру процесі деп түсіндіруге болады.

Инклюзивті процесс психологиялық ыңғайына байланысты басталады, осы кезеңде ерекше қамқорлықты қажет ететін балалардың қоршаған ортамен араласып, тәжірибені үйреніп, бірге кәсіби дағдыларды игеруге талпыныс жасайды. Интеграция процесі баланың генетикалық тегіне, діни нанымына, материалдық мүмкіндігіне және дамуындағы кемшіліктеріне қарамастан, кіріктіріп оқытуға және қоғамдық жағдайға үйрену процесі.

Ерекше қамқорлықты қажет ететін балалар дегеніміз: туа және уақыт өте келе көріне бастаған адамның бойындағы аурулар, анализаторлық қызметтің бұзылуы нәтижесінде немесе апаттардың әсерінен адамдардың қызмет түрлерін атқара алмауын айтуға болады.

Қазіргі кезде медицинада және психологияда ерекше қамқорлықты қажет ететін адамдардың категориясын былай бөлуге болады:

- есту аппараты бұзылған балалар;
- нашар көретін немесе көрмейтін балалар;
- тілінде мүкісі бар адамдар;
- зақымдалған, тірек-қимыл аппараты арқылы жұмыс жасайтын балалар;
- дамуы тежелген, психологиялық дағдарыстағы балалар;
- эмоциялық күйзеліске ұшыраған балалар;
- оралмандар;
- жетім балалар;
- дарынды балалар.

Әр түрлі ғылыми дереккөздерді талдау бізге «инклюзивті білім беру» ұғымын нақтылауға мүмкіндік берді.

Инклюзивті білім беру - бұл барлық балаларды, олардың дене, психикалық, әлеуметтік-мәдени ерекшеліктеріне қарамастан, тұрғылықты жері бойынша жалпы білім беретін мекемеде оқыту мен тәрбиелеудің тұтас педагогикалық процесі.

Осының барлығы адамға қоғамның тең құқылы мүшесі болуға мүмкіндік береді, оның сегрегациялануы мен қоғамнан оқшаулануын төмендетеді.

Инклюзивті білім беру проблемалары бойынша қолда бар ғылыми зерттеулерді талдау бүгінгі күні әлемдік тәжірибеде «инклюзивті білім беру» терминінің жалпы қабылданған бірыңғай түсінігінің жоқ екенін көрсетті.

Ғалымдардың бірінші тобы инклюзивті білім беру – бұл бірыңғай білім беру ортасы деп санайды, бұл жағдайда денсаулығы шектеулі оқушылар дені сау құрдастарымен бір білім беру бағдарламасы бойынша оқып қана қоймай, барлық бағдарламалық іс-шараларға қатысады. Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі бала жалпы білім беретін сыныпқа ғана емес, сонымен қатар мектеп ережелерімен толық сәйкестікте оқиды. (Э. Кован, Р. Джексон).

Екінші топ ғалымдардың инклюзивтік білім беру мүмкіндігі шектеулі оқушыларды жалпы білім беретін мектептерде оқыту үрдісі мен тәжірибесі ретінде ұсынады, олар инклюзивті білім беру жағдайында оларға қажетті қолдау көрсетеді. (Д.Э. Волтц, А. Ранзаглия және т.б.) аталған ғалымдар денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалар өз құрдастарымен, мұғалімдермен жаппай мектептегі сабақтан тыс іс-әрекет барысында толыққанды өзара іс-қимыл жасай алады деп санайды. Бұл тәсілдің негізінде әрбір баланың жеке айырмашылықтарына қарамастан құндылығы мен бірегейлігі туралы аксиологиялық идея жатыр.

«Инклюзивті білім беру» ұғымының мәніне үшінші көзқарас оқу-тәрбие процесін оңтайландыру теориясымен байланысты және икемді білім беру жүйесін құру болып табылады. (Д. Сандак және т. б.)

Осылайша, инклюзивті білім беру процесінің бірінші ерекшелігі бір сыныпта қалыпты дамып келе жатқан балалар мен ерекше даму мүмкіндіктері бар балалар оқытылады.

Инклюзивті білім беру балаларды оқыту мен тәрбиелеуде әр түрлі қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін неғұрлым икемді болатын оқыту мен оқытуға көзқарасты әзірлеуге тырысады, сондай-ақ инклюзивті білім беру оқушылардың қажеттілігінің әртүрлілігі қызмет көрсету континуумы, оның ішінде олар үшін неғұрлым қолайлы білім беру ортасы сәйкес болуы тиіс деп болжайды. Инклюзивті оқыту практикасының негізінде әрбір оқушының жеке басын қабылдау идеясы жатыр, демек, оқыту әрбір баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін ұйымдастырылуы тиіс. *Бұл инклюзивті білім беру үдерісінің екінші ерекшелігі.*

Швед ғалымы У. Янсон инклюзияны «білім беру ұйымы әлеуметтік-педагогикалық сипаттағы құбылыс болып табылады. Сәйкесінше, инклюзия жеке баланы өзгертуге немесе түзетуге емес, оқу және әлеуметтік ортаны осы баланың мүмкіндіктеріне бейімдеуге бағытталған», - дейді.

«Инклюзивті білім беру» ұғымының мәнін анықтау барысында әртүрлі көзқарастар болғанымен, бірақ оларға ортақ төмендегідей көзқарастар да бар:

- барлық балалар, физикалық, психикалық, зияткерлік айырмашылықтарға қарамастан жалпы мектептік іс-шараларға қатыса алады;
- денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалар өз құрбыларымен тұрғылықты жері бойынша бір сыныпта оқиды.

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, біз зерттеуде инклюзивті білім беруді дене, психикалық, зияткерлік, мәдени, этникалық айырмашылықтарға қарамастан барлық балаларға қолжетімділікті қамтамасыз ететін икемді білім беру жүйесі ретінде қарастыратын үшінші ғалымдар тобы берген анықтаманы ұстанамыз.

Әр түрлі ғылыми дереккөздерді талдау бізге «инклюзивті білім беру» ұғымын нақтылауға мүмкіндік берді.

Инклюзивті білім беру – бұл барлық балаларды, олардың дене, психикалық, әлеуметтік-мәдени ерекшеліктеріне қарамастан, тұрғылықты жері бойынша бір жалпы білім беретін мекемеде оқыту мен тәрбиелеудің тұтас процесі, онда олардың білім алу қажеттілігі ескеріледі және тұлғаның өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі жүзеге асыру үшін қолайлы жағдайлар жасалады.

Осының барлығы ересек адамға қоғамның тең құқылы мүшесі болуға мүмкіндік береді, оның сегрегациялану мен оқшаулану тәуекелін төмендетеді. Инклюзивті білім беру – бұл ерекше қажеттіліктері бар балаларға білім алуға қолжетімділікті қамтамасыз ететін, барлығына білім беруге қол жетімділікті білдіретін жалпы білім беруді дамыту процесі.

Отандық ғалым Р.А. Сүлейменова былай деп анықтама береді: «Денсаулық жағдайына, әлеуметтік, этникалық және экономикалық жағдайына қарамастан, барлық балаларды ақысыз оқу үдерісіне қосуды көздейтін білім беру үдерісінің құраушысы [39].

Ал, инклюзияны Қазақстанда алғаш рет зерттеп, әдіснамасын жасаған ғалым З.А. Мовкебаева: «Жалпы білім берудің қолжетімділігін және барлық балалардың, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалардың әртүрлі білім алу қажеттіліктеріне бейімделуін білдіретін жалпы білім берудің даму үдерісі» [19].

Мүмкіндігі шектеулі балалар туралы мәселесі қазақ өркениетті қоғамында да даму генезисі бар. Сондықтан да, осы мәселеге кеңірек тоқталсақ.

М.И. Никитина мүмкіндігі шектеулі балалардың қоғамға бейімделуінің негізгі шарты қалыпты дамып жатқан қатарластарымен бірге бірыңғай мектеп кеңістігінде оқытуды атап өткен болатын [45].

– Инклюзивті білім беру бағытында жасалған тың зерттеулерге шолу жасайтын болсақ, олар Қазақстанда инклюзивті білім беру кеңістігін құру бойынша:

- мектептердің материалдық-техникалық базасының әлсіздігі;
- сыныптардағы білім алушылар санының көптігі;
- педагогтің күн тәртібінің тиімсіздігі;
- мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың бойында өзіне деген сенімсіздіктің қалыптасуы тәрізді бірқатар қиындықтарына тоқталады:

З.А. Мовкебаева инклюзивті білім беруде педагогтардың кәсіби құзыреттілігінің жеіспеушілігі мен оқу-тәрбие процесіне дайын емес екендігін айтады [19].

С.В. Алехинаның айтуынша, инклюзивті білім беру қоғамның толыққанды мүшесін қалыптастырудың өмірлік маңызды процесі [23].

Инклюзивті білім беру процесінде көптеген кедергілер кездеседі, атап айтсақ, әлеуметтік мәселелер, яғни ата-аналар тарапынан болатын сенімсіздік, мектеп пен ата-ананың арасындағы байланыстың әлсіздігі, мектеп әкімшілігінің басқару стилінің жаңа технологиялармен, инновациялармен қаруланбауы.

Мектепте әр білім алушының зияткерлік, әлеуметтік және рухани дамуын қамтамасыз ететін бірыңғай білім беру кеңістігі құрылуы қажет екендігін атап өтеді. Ғалымның пікірі бойынша, мектеп – мүмкіндігі шектеулі балалар үшін әлеуметтік ортаның рөлін орындап, ынтымақтастық кеңістік құруға дайын болуы қажет. Сондықтан да, мектепте балалардың бір-бірімен әрекеттесуіне мүмкіндік туғызатын орта құру қажет.

А.К. Оралбекова өзінің көп жылғы еңбегінде инклюзивті білім беру үдерісінің әлеуметтік-психологиялық жағдайына тоқтала отырып, білім алушылардың тұлғааралық әрекеттесу барысында мынандай қасиеттер қалыптасады деп көрсетеді:

- ынтымақтастықта жұмыс жасауға қабілетті болуы;
- білім беру үдерісіне және сабақтан тыс іс-шараларға белсенді қатысуы;
- жетекшілік етуге және жетекшіге еруге ынталы болуы;
- сыртқы келбетінің қанағаттанарлық болуы;
- қолайлы әлеуметтік мәртебеге ие болуы;
- дене белсенділігінің өсуі т.б. [3].

Көптеген заңнамалық құжаттарда денсаулық мүмкіндіктері шектеулі тұлғаларды қоғамға бейімдеудің шараларын жүргізу қажеттілігі көрсетілген. Біздің елімізде «Мүмкіндігі шектеулі балаларға әлеуметтік және медициналық, педагогикалық түзетушілік қолдау көрсету туралы» заң бар. Кейбір елдерде (Бельгия, Дания, Англия және т.б.) мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуына мүмкіндік жасайтын заң да бар. Бұдан байқайтынымыз, әрбір мемлекет мүмкіндігі шектеулі адамдары қолдаудың әлеуметтік-педагогикалық механизмдерін жасауда және оны әртүрлі жолдармен енгізуде. Біз жоғарыда ғалымдардың тың пікірлеріне сүйене отырып, «инклюзивті білім беру», «инклюзия», «интеграция» ұғымдарына талдау жасауға тырыстық.

Интеграция (лат. integration-қалпына келтіру) - 1) ағзаның дифференцияланған бөліктері мен функцияларын тұтас біріктіру; 2) ғылымдардың дифференциациялау процестеріне сәйкес жақындастыру және байланыстыру процесі.

Интеграция – қандай да бір элементтерді тұтас біріктіру, қандай да бір бірлікті қалпына келтіру; жүйелер теориясында - жүйенің жекелеген компоненттерінің өзара байланысының жағдайы және осындай мәселені туындататын процесс.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жаппай мектепке интеграциялау арнайы білім беру элементтерін жалпы білім беру жүйесіне көшіруді болжайды және жалпы білім беру жүйесінде психикалық және дене кемістігі бар балаларды оқытуды біріктіреді. Бұл осы санаттағы балалардың қажеттіліктерін ескере отырып, әдістемелік те, психологиялық та, техникалық та қамтамасыз етеді, сонымен қатар денсаулық мүмкіндіктері шектеулі білім

алушылар үшін жалпы мектептерде жекелеген сыныптар құрылады. Осылайша, интеграция денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалардың әлеуметтенуіне ықпал етеді, бірақ инклюзивті білімге қарағанда олардың білім беру қажеттіліктерін қанағаттандырмайды.

Инклюзивті оқытуды енгізу білім беру жүйесін дамытудың жоғары түрі ретінде оның танымдық мүмкіндіктеріне және тұрғылықты жері бойынша оның денсаулығына сәйкес білім беру құқығын іске асыру бағытында қарастырылады.

Инклюзивті оқыту және тәрбиелеу – бұл жалпы білім беру жүйесінің қызметін ұйымдастырудағы жүйелі тәсіл ретінде қарастырылатын ұзақ мерзімді стратегия. Оқытудың инклюзивтік түрі білім беру үдерісінің барлық субъектілеріне: мүмкіндігі шектеулі балалар мен олардың ата-аналарына, қалыпты дамушы білім алушылар мен олардың отбасы мүшелеріне, мұғалімдер мен білім беру кеңістігінің басқа да мамандарына, әкімшіліктерге, қосымша білім беру құрылымдарына қатысты.

Барлық мұғалімдер білім алушылардың дамуында кездесетін кемшіліктерді ескеруі тиіс, мысалы, тіл және әдебиет мұғалімі баланың тіл сауаттылығының деңгейіне назар аударуы қажет, бұл дыбыстардың айтылу ерекшеліктерін есепке алуды, сөздерді лексикалық дұрыс пайдалануды көздейді.

Математика және жаратылыстану пәндерінің мұғалімдері интеллекті бұзылған балалардың психологиялық және психофизикалық даму ерекшеліктеріне назар аударуы тиіс.

Гуманитарлық пәндер мұғалімдері қоғамда ерекше білім алу қажеттілігі бар балаларды әлеуметтендіру және табысты бейімдеу үшін оқытылатын цикл пәндері мазмұнының әлеуметтік, мәдени, тәрбиелік құрамдас бөліктеріне назар аударуы тиіс.

Көркем-эстетикалық цикл пәндерінің мұғалімдері дамуында әртүрлі ауытқушылықтары бар балалардың психофизикалық ерекшеліктерін ескеруі тиіс, атап айтқанда: сөйлеу, есту, көру, қоршаған ортаның жағымды жағын қабылдау және эстетикалық қасиеттерді сезіну.

Инклюзивті білім беру процесінің үшінші ерекшелігі әрбір баланы оқытудың жеке мүмкіндіктерін есепке алу арқылы жүзеге асады.

Даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу үшін кедергісіз орта құру мақсатында инклюзивті сыныптарда психологиялық-педагогикалық қолдау ұйымдастырылады, оған мыналар кіреді: психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің болуы (арнайы психолог, логопед, арнайы педагогтар (тифлопедагог, сурдопедагог, олигофренопедагог), ДМШ балаларға кеңес беруші, әлеуметтік педагог), жеке оқу жоспарлары және оқуда қиындықтары бар оқушылар үшін жеке оқыту бағдарламалары.

Инклюзивті білім беру процесінің ерекшеліктерін, педагогтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігінің мәні мен мазмұнын анықтай отырып, инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті қарастыруға болады. Педагогтардың инклюзивтік құзыреттілігі

мәселесі бойынша И. Н. Хафизуллина, И. А. Романов, Е. А. Бунимович, З. А. Мовкебаева, Р. А. Сулейменова және т. б. зерттеулері бар.

И.Н. Хафизуллинаның докторлық диссертациясында білім алушылардың әр түрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру мекемесіне қосуды қамтамасыз ету, оның дамуы мен өзін-өзі дамытуына жағдай жасау, инклюзивтік білім беру процесінде кәсіби функцияларды жүзеге асыру, болашақ мұғалімдердің инклюзивтік құзыреттілігін анықтау мәселелері қарастырады [46].

Е.А. Бунимович инклюзивті білім беруде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды және оларды қалыпты дамып келе жатқан құрдастарымен бірлесіп оқыту жағдайында педагогқа өзінің кәсіби құзыреттілігін тиімді жүзеге асыру қажеттілігі туралы айтады.

Мұғалімнің инклюзивтік құзыреттілігі оның кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі болып табылады және ол негізгі мазмұндық және функционалдық құзыреттіліктерді қамтиды.

Біздің ойымызша, И.А. Романовская мен И.Н. Хафизуллина ұсынған мұғалімнің құзыреттілік құрылымы қызықты болып табылады.

Ғалымдар бірнеше құзыреттіліктерді ұсынады: жалпы құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, арнайы кәсіби құзыреттілік және жеке кәсіби құзыреттілік.

Педагогикалық құзыреттілік құрылымын авторлар екі компонентке бөледі: негізгі мазмұндық және негізгі функционалдық құзыреттілік. Негізгі мазмұндық құзыреттілікке: құндылық-мағыналық, жалпы мәдени, зияткерлік, ақпараттық және тұлғалық, өзін-өзі жетілдіру жатады [46].

Аталған авторлар мұғалімдердің инклюзивті құзыреттілігін арнайы кәсіби құзыреттілік деңгейіне жатқызады. Жоғарыда аталған зерттеулерге жүргізілген талдау бізге кәсіби құзыреттілікті бірнеше аспектіде қарастыруға мүмкіндік береді:

1. Педагогтың белгілі бір білім беру саласындағы кәсіби құзыреттілігі (мұғалім, тәрбиеші, педагог-дефектолог, әлеуметтік педагог, педагог-психолог).

2. Әр түрлі мекемедегі педагогтардың кәсіби құзыреттілігі (жалпы орта білім беретін, инклюзивті, арнайы (түзету) мектептер және т. б.).

3. Педагогтың түрлі санаттағы балалармен, ата-аналармен, қоғамдық ұйымдардың өкілдерімен жұмыс жасау барысындағы кәсіби құзыреттілігі.

Инклюзивті білім беру үдерісінде *мұғалімнің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін* қарастырайық, ол келесі құзыреттіліктерді қамтиды:

- мұғалімнің әрбір тұлғаның құндылығын сезінуі және қабылдауы;
- денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балаларды сәтті әлеуметтендіру үшін инклюзивті білім берудің маңыздылығын түсіну;
- инклюзивті білім беру процесін жүзеге асыруға терең қызығушылықпен қарау;
- білім алушы ұжымында мүмкіндігі шектеулі балаларға қоғамның тең құқылы мүшелері ретінде сенім, мейірімділік атмосферасын құруға ұмтылу;

- арнайы педагогика мен психологияның теориялық-әдіснамалық негіздерін, жеке әдістемелерді, білім алушылардың даму деңгейінің диагностикасын білу;

- инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың негізгі тұжырымдамаларын, технологияларын және ерекшеліктерін, туындайтын психологиялық-педагогикалық проблемаларды, кедергілер мен тәуекелдерді білу;

- ерекше даму мүмкіндіктері бар балалардың психологиялық, жас және жеке ерекшеліктерін, ауытқушылық түрлерін білу;

- вариативтік тәсіл негізінде арнайы технологияларды, педагогикалық қызметті жобалау және ұйымдастыру әдістерін білу;

- инклюзивті білім берудің педагогикалық міндеттерін шешу үшін қажетті ақпаратты қабылдау, өңдеу, сақтау және жетілдіру қабілеті;

- инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық іс-әрекеттің рефлексиялық қабілетін меңгеру;

- инклюзивті мектептің тұтас педагогикалық процесінде нақты кәсіби міндеттерді шешу қабілетінің болуы;

- білім алушы ұжымының даму деңгейін, жеке тұлғаның дамуын, жеке білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеу, тұлғааралық қарым-қатынастың ерекшеліктерін, отбасы мен социумның микроклиматын, инклюзивті білім беру жағдайында жалпы педагогикалық процестің жағдайын диагностикалауды жүзеге асыру қабілетінің болуы;

- білім алушылардың, ата-аналардың, пән мұғалімдерінің, әкімшіліктің, қоғамдық ұйымдар өкілдерінің қажеттіліктерін ескере отырып, инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық қызметті құрастыру қабілетінің болуы;

- инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыруға ықпал ететін педагогикалық процесс субъектілерімен өзара конструктивті іс-қимылды жүзеге асыру қабілетінің болуы;

- оқу бағдарламаларын ерекше қажеттіліктері бар балалардың мүмкіндіктеріне бейімдей білуі;

- мүмкіндігі шектеулі балалармен өзара қарым-қатынас орната білуі;

- ерекше білім беру мүмкіндіктері бар білім алушылардың жетістіктерін бағалай білуі;

- ерекше білім беру мүмкіндіктері бар балаларды оқыту және тәрбиелеу процесінде арнайы әдістемелік құралдарды меңгеруі;

- арнайы білім берудің коррекция әдістемелері мен технологияларын меңгеруі.

Жоғарыда аталған мұғалімнің психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті меңгеруі инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық қызметті жүзеге асыруға кәсіби дайындығын анықтайды.

Біз жалпы педагогтің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін қарастырдық, оқытудың бейініне және басқару деңгейіне байланысты

педагогтардың кейбір психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктерін қосқымыз келеді.

Білім беру мекемесінің басшысынан бастайық, өйткені оның құзыреттілігі, басқару қызметінің тәжірибесіне, деңгейіне және білім беру процесінің тиімділігіне байланысты. Бұл жерде жетекшінің басты міндеті инклюзивті білім беру ортасын құру арқылы ақпараттық-талдау қызметін қалыптастыру және ұйымның басқару жүйесін жаңарту болып табылады.

Бұл процестің маңызды сәті инклюзивті білім берудің теориялық-әдіснамалық, әдістемелік аспектілеріне, ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға, оның отбасына, пән мұғалімдеріне және барлық педагогикалық ұжымға көмек көрсету жолдары мен тәсілдеріне байланысты инновациялық ақпаратты тез тарату, қабылдау, талдау.

Ақпараттық-аналитикалық қызметтен басқа білім беру мекемесінің басшысы педагогикалық ұжымды инклюзияны жүзеге асыру мүмкіндігіне байланысты ұйымдастыруға міндетті.

Білім беру мекеме басшысының өзі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін кедергісіз ортаны қамтамасыз етуге мүдделі болуы тиіс, ал ол үшін оған арнайы психологиялық-педагогикалық құзыреттілік қажет, атап айтсақ:

- білім беру мекемесін инклюзивті білім беру ортасын құруға бағыттау;
- білім беру мекемесін сәулеттік өзгерту, білім беру бағдарламаларын бейімдеу, әдістемелік құралдарды қолдану мүмкіндіктері мен қажеттілігін түсіну;
- инклюзивті білім беру саласындағы шетелдік және отандық нормативтік-құқықтық құжаттарды білу;
- инклюзивті білім берудің теориялық-әдіснамалық және әдістемелік негіздерін білу;
- инклюзивті білім беру процесінде педагогикалық ұжымның қызметін ұйымдастыра білу;
- жалпы білім беретін мекеменің педагогикалық процесіне ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды қосуды ұйымдастыру негізінде педагогикалық ұжымға қолдау көрсете білу (мотивациялық, педагогикалық, әдістемелік, психологиялық, басқарушылық);
- инклюзивті білім беру процесін ұйымдастырудың табыстылығын талдау, диагностикалау, түзету, бақылау жасау іскерлігі;
- инклюзияны іске асыру барысында қоғамдық ұйымдардың өкілдерімен, ата-аналармен, балалармен өзара қарым-қатынас жасай білу, келіссөздер жүргізу, кикілжің жағдайларды шешу, ұжымдағы әріптестерді конструктивті ұсыныстарға, шешімдерге ынталандыру және т. б.;
- инклюзивті процестерді жүзеге асыруға және көмектесуге қабілетті білікті педагог кадрларды, мамандарды тарта білу.

Сондықтан да білім беру мекемесінің басшысы инклюзивтік білім беру процесін ұйымдастыру және табысты жүзеге асыру барысында режиссер және инженер болып табылады.

Мектеп директорының басқару мәдениетінің аксиологиялық компоненті мектепке жетекшілік етуде маңызды және мәні бар басқару педагогикалық құндылықтардың жиынтығы болып табылады. Басқару педагогикалық құндылықтар ретінде тиімді басқаруға мүмкіндік беретін идеяларды, тұжырымдамаларды алуға болады. Мектеп директорының басқару мәдениетінің технологиялық компоненті педагогикалық процесті басқару жолдары мен тәсілдерін қамтиды. Мектепшілік басқару технологиясы арнайы педагогикалық міндеттерді жүзеге асыруды қарастырады. Мұндай міндеттерді атқару менеджер-жетекшінің педагогикалық талдау мен жоспарлау, ұйымдастыру, педагогикалық үдерісті бақылау мен реттеу біліктерін меңгеруіне негізделеді. Мектеп директорының басқару мәдениетінің тұлғалық-шығармашылық компоненті педагогикалық жүйелерді басқаруды шығармашылық акт түрінде негіздейді. Басқару іс-әрекеті шығармашылық сипатты, басқару құндылықтары мен технологияларын меңгеру негізінде ұйымдастырылатын іс-әрекет ретінде түрлендіріледі, өзгереді. Мұндай түрлендірулер мен өзгертулер жетекшінің тұлғалық ерекшеліктерімен де, басқару объектілері ерекшеліктерімен де байланысты.

Мектеп директорына сонымен қатар инклюзивті білім беру процесін ұйымдастыруда ғылыми, оқу және тәрбие жұмыстары жөніндегі орынбасарлары үлкен көмек көрсетеді.

Олар сондай-ақ инклюзивтік білім беру ортасын құруға және мектеп ұжымының әлеуметтік өміріне ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды табысты енгізу үшін күнделікті жағдайларды шешуде педагогикалық ұжымға көмектесуі тиіс.

Мектеп директоры орынбасарларының психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктері:

- инклюзия идеясын қабылдау, білім беру жүйесін реформалау жағдайында оның құндылығы мен қажеттілігін сезіну;
- инклюзивті білім беру саласындағы шетелдік және отандық нормативтік-құқықтық құжаттарды білу;
- инклюзивті білім берудің теориялық-әдіснамалық және әдістемелік негіздерін білу;
- балалардың жас және психологиялық ерекшеліктерін білу;
- қауіпсіздік техникасы негіздерін білу;
- білім беру бағдарламалары мен технологияларының бейімделуіне әрекет жасау және мұғалімдерге көмек көрсету;
- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды және олардың ата-аналарын әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру мен жүзеге асыру;

- инклюзивті білім беруді насихаттау, педагогикалық ұжым, ата-аналар, қоғам арасында оны жүзеге асырудың ерекшеліктері мен тәсілдері бойынша ағартушылық жұмыстарын ұйымдастыру және өткізу;

- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту, тәрбиелеу, әлеуметтендіру, өзін-өзі реттеу мақсаттарына қол жеткізу үшін инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың ынтымақтастығын ұйымдастыру және жүзеге асыру қабілетінің болуы;

- барлық білім алушылар үшін кедергісіз орта құруға мұғалімдердің, сынып жетекшілерінің, үйірмелер мен секция басшыларының кәсіби қызметін үйлестіре және бағыттай білу;

- инклюзивті білім беру процесінің сапалы ұйымдастырылуын бақылауды жүзеге асыра білу.

Жалпы білім беру мекемелерінде директордың бірнеше орынбасарлары болғандықтан, лауазымдық функциялардың ерекшелігін ескере отырып, олардың құзыреттіліктерін қарастырамыз:

Директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары:

- барлық білім алушылардың білім алу қажеттіліктерін ескере отырып, сабақ кестесін дұрыс құрастыра білу (мысалы, бұл сыныпта тірек-қимыл аппараты бұзылған бала бар екенін біле отырып, дене шынықтыру сабағын бірінші немесе соңғы сабаққа қою немесе ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар үшін басқа сабақпен алмастыру мысалы: дефектологпен қосымша сабақ немесе медициналық емшаралар және т. б.);

- пән мұғалімдерінің, сынып жетекшілердің, мамандардың іс-әрекеттерін үйлестіру және әдістемелік басшылықты жүзеге асыра білу;

- білім алушылардың мүмкіндіктерін ескере отырып, олардың толыққанды дамуы үшін жағдай жасауды бақылай білу, конференциялар, семинарлар, дөңгелек үстелдер және т. б. ұйымдастыру;

- жіберілген/ауыстырылған сабақтардың есебін жүргізе білу, уақытша болмаған мұғалімдердің орнын алмастыруды ұйымдастыра білу;

- білім алушылардың оқу жүктемесін бақылай білу, білім беру мүмкіндіктерін ескере отырып, оларды бағалау (мысалы, балада сөйлеу мен есту қабілетінің бұзылуы болатын болса, онда оған жазбаша тапсырма және т.б. ұсынылады).

Директордың тәрбие ісі жөніндегі орынбасары:

- білім алушылардың қызығушылықтары бойынша үйірмелер, клубтар және білім алушылардың басқа да бірлестіктерін ұйымдастыра білу, олардың қызметін талдау, бақылау және насихаттау;

- балаларды тәрбиелеуге және бос уақытты ұйымдастыруға қоғамдық, спорттық ұйымдардың, мәдени-ағарту мекемелерінің өкілдерін тарта білу;

- білім алушылар арасындағы құқық бұзушылық пен қылмыстың алдын алу бойынша жұмысты үйлестіре білу, осы мәселелер бойынша құқық қорғау органдарымен, кәмелетке толмағандардың істері жөніндегі комиссиялармен, басқа да мүдделі ұйымдармен байланыс орнату;

- білім алушылардың денсаулық ерекшеліктерін ескере отырып, демалыс, мереке күндері сауықтыруды жоспарлау және ұйымдастыра білу.

Директордың орынбасарлары оның басты көмекшісі болып табылады және инклюзивті білім беру процесінің табысты жұмыс істеуі олардың құзыреттілігіне байланысты екені түсінікті.

Инклюзивті білім беру үдерісіндегі *арнайы педагогтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін* қарастырайық:

мұғаліммен қатар арнайы педагог немесе дефектолог инклюзивті білім беру процесінің негізгі тұлғасы болып табылады, оның ұсыныстарынсыз және түзету-дамыту жұмыстарынсыз «ерекше баланы» жалпы білім беретін мектептің педагогикалық үдерісіне қосу мүмкін емес. Өйткені, арнайы педагогтің кәсіби қызметі балалардың психикалық және дене бітімі дамуымен, ауытқушылықтарын түзетумен тікелей байланысты.

Ғылыми әдебиетте дефектолог-мұғалімнің кәсіби құзыреттілігіне арналған бірқатар жұмыстар бар (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, В.И. Лубовский, Б.П. Пузанов, Ю. А. Костенкова және т.б.).

Аталған ғалымдар педагог-дефектолог құзыреттілігінің түрлері мен құрылымын, арнайы білім беру жағдайында болашақ мамандардың кәсіби қызметке дайындығының ерекшеліктерін зерттеді.

Бізді инклюзивті білім беруге қатысты дефектологтардың құзыреттілігі қызықтырады. Жалпы білім беру мекемелерінде кәсіби қызметтің ерекшелігіне байланысты дефектологтың құзыреттілігі сәйкесінше өзгере ме?

Сонымен қатар, ерекше қамқорлықты қажет ететін балаларды әлеуметтендіру бойынша дефектологтың оңалту және түзету қызметі үшін инклюзивті білім беру жүйесінде үлкен артықшылықтар бар. Біз өз міндетімізді тек инклюзивті білім беру процесінде өз қызметін жүзеге асыратын педагог-дефектолог құзыреттерінің мазмұнын анықтау арқылы ғана көреміз. Осы мақсатта дефектологтың кәсіби қызметінің мазмұнын қарастырамыз.

Педагог-дефектологтың кәсіби қызметі білім беру бағдарламасын табысты меңгеруге және балалардың толыққанды әлеуметтенуін қамтамасыз етуге бағытталған. Ол үшін дефектологтар «ерекше баланың» танымдық, сөйлеу, эмоционалдық, әлеуметтік дамуын жүзеге асырады. Осы мақсатта дефектологтар педагогикалық диагностиканы жүзеге асырады, оқу материалын меңгеруді жақсарту үшін қағидаларды, әдістерді, нысандарды, құралдарды анықтайды. Ерекше мүмкіндіктері бар баланы оқыту бойынша бейімделген білім беру бағдарламаларын, әдістемелік ұсыныстарды әзірлейді, балалардың даму динамикасын зерделейді, басқа мамандармен, ерекше мүмкіндіктері бар баланың отбасымен ынтымақтаса жұмыс жасайды. Түзету-дамыту және оңалту қызметін жүзеге асырады, барлық мүдделі тұлғаларға кеңес береді және ағарту жүргізеді.

Осыған орай, инклюзивті білім беру процесінде арнайы педагогтың (дефектологтың) психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін бөліп қарастырамыз:

- ерекше білім беру мүмкіндіктері бар балаларды толыққанды әлеуметтендіру үшін инклюзивті білімнің маңыздылығын түсіну;
- инклюзивті білім берудің ерекшелігін, инклюзивті білім беру жүйесінде туындайтын проблемаларды, кедергілер мен қауіп-қатерлерді, негізгі технологияларды білу;
- инклюзивті білім беру жағдайында ерекше мүмкіндіктері бар балаларды оқыту барысында оқыту әдістерін, нысандары мен құралдарын білу;
- балалардың психофизиологиялық, жас және жеке ерекшеліктерін, ауытқушылық түрлерін, ағзаның компенсаторлық мүмкіндіктерін білу;
- ерекше мүмкіндіктері бар балалардың одан әрі дамуын болжай білу, білім беру бағдарламасын меңгеруге түзетулер енгізу;
- жалпы білім беру мекемесінде балалармен жұмыс жасаудың диагностикалық, оңалту, түзету-дамытудың әдістері мен тәсілдерін меңгеру;
- бала дамуының ауытқушылық ерекшелігін ескере отырып, жеке білім беру бағдарын құра білу, оқыту және тәрбиелеу процесінде мамандандардың қолдауын қамтамасыз ету;
- бұқаралық мектепте ерекше білім беру мүмкіндіктері бар білім алушылардың жалпы оқу іскерліктері мен дағдыларын дамыту;
- басқа мамандар, ата-аналар үшін құжаттаманы жүргізу және әдістемелік ұсыныстар жасай білу.

Инклюзивті білім беру процесінде дефектолог ерекше білім беру қажеттілігі бар баланы психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша басты маман болып табылады. Ол балаларды социумға табысты енгізу үшін барлық мамандарды біріктіріп, жұмысты үйлестіреді.

Арнайы педагог кәсіптік қызметтің төмендегі түрлерін орындай алады:

- ұйымдастыру-басқарушы;
- оқыту-зерттеу;
- білім беру;
- диагностикалық;
- әлеуметтік.

Арнайы педагогтың кәсіптік қызметінің мазмұны:

- мүмкіндіктері шектеулі балаларға түрлі түзету-педагогикалық, әлеуметтік және емдік көмекті ұйымдастыру;
- дамуында пайда болған ауытқулардың түрлерін ерте анықтау, арнайы мектеп жасына дейінгі және мектеп мекемелерін, оңалту орталықтарын толықтыру;
- ерте араласу және мектепке дейінгі тәрбие, мектеп білімі;
- кемтар балаларға әлеуметтік және емдік көмек көрсету;
- денсаулық жағынан мүмкіндіктері шектеулі және арнайы білімді қажет ететін адамдарға әлеуметтік көмек және қызмет көрсету;
- дәрігерлік мекемелерінде денсаулық сауықтыру орталықтарының жұмысы, емдік мекемелердегі логопедиялық кабинеттерінде кеңестік және түзету жұмысы.

Сондықтан инклюзивті білім беруді тәжірибеде жүзеге асыратын арнайы педагог даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту үшін мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарының талаптарын және оқу пәндері бойынша бағдарлама мазмұнын бейімдеуде қиналатыны, олардың даму ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін, қабілеттерін түсінбеуі, жекеленген оқытудың белгілі бір әдістемелерін қолдана алмауы, ерекше қажеттіліктері бар балалар мен қалыпты балалар арасында тұлға аралық қарым-қатынасты орната алмауы және т.б. білмеуі бұл заңды құбылыс. Бұның себебі, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогикалық кадрларды даярлау көбінесе білім алушыға қажетті кәсіби құзыреттілігінің барлық жүйесін қалыптастырмай, инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа дайындықтың жеке элементтерінің дамуы негізінде жасалады. Инклюзивті білім беру жағдайындағы мұғалімді даярлау ерекшелігі білім беру процесінің нәтижесі білім мен дағдылар жүйесі емес, басты құзыреттер жиынтығы болатын құзыреттілік ыңғай жасауға бағытталуы керек. Негізгілері ретінде академиялық құзыреттер (жаңа білімді алуға қабілетін анықтайтын); әлеуметтік-тұлғалық құзыреттер (мемлекет пен қоғамның идеологиялық, адамгершілік идеалдарын сақтау қабілеті); кәсіби құзыреттер (проблеманы, міндеттерді қою, оны шешу жолдарын анықтау, жопарларды жасау және оларды педагогикалық әрекеттің әр түрлі салаларында орындау) бөлуге болады.

М.М Панасенкованың пікірінше, арнайы педагогтар мүмкіндігі шектеулі балалармен қарым-қатынас жасау барысында тілдік мәдениет нормаларын сақтауы қажет:

- қарапайым, түсінікті тілде сөйлеп, материалды логикалық, дәйекті түрде түсіндіруге;
- вербалды емес тілдің тәсілдерін білу және дұрыс өңдеу, дауыстың ырғағын, бет әлпетінің өзгерісін айыру және т.б.;
- көбіне сөйлесуде бақылайтын емес, қолдайтын және мадақтайтын тәсілдерді қолдану;
- сөйлеу тілімен қолдана алмайтын, нашар еститін немесе басқа даму мүмкіндігі шектеулі балаларға көмектесу үшін сөйлесу әдістерін қолдануда иілгіштік таныту;
- балалардың шаршауын алдын алу үшін үнемі үзілістер жасап отыру;
- оқу материалының барынша аудиовизуалды қолжетімділігін қадағалауға тырысу керек [47].

Инклюзивті білім беру жағдайындағы арнайы педагогқа қойылатын тағы бір маңызды талап – медициналық, психологиялық саладағы мамандармен бірге әрекет етуге дайындығы мен қабілеті. Бұндай әрекеттестіктің басты мақсаты – даму мүмкіндігі шектеулі балаларды дамыту, оқыту, тәрбиелеу және әлеуметтендіру екендігін түсіну қажет. Арнайы педагогика саласында өзінің кемшіліктерін мойындау, әріптестері мен мамандардың көмегін қабылдау, мамандармен тұрақты байланысуға дайын болу қабілеті – топтағы жұмыстың негізі болып табылады.

Инклюзивті білім беруде басымдылық даму мүмкіндігі шектеулі балалармен нәтижелі жұмыс педагог-дефектологтарға беріледі. Сондықтан да бұл саладағы дефектолог мамандардың педагогикалық-психологиялық құзыреттіліктері жоғары болуы керек.

Инклюзивті білім беруде ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауда маңызды мамандардың бірі педагог-психолог болып табылады.

Педагог-психолог қызметі инклюзивті білім беру процесін психологиялық қамтамасыз етуді ұйымдастырумен байланысты. Р. Кочюнас атап өткендей, педагог-психологтың табысты кәсіби қызметі үшін тұрақтылық, өзін-өзі бағалау, әлемге оң көзқарас, эмоциялық тұрақтылық, өзін-өзі құрметтеу және өзіне сенімділік, тұрақты мотивация, жауапкершілік, дербестік, талдай білу талап етіледі.

Психологтың кәсіби құзыреттілігінің негізгі критерийлері: өмірлік және кәсіби ұстанымының болуы; дамудың басым бағыттарын түсіну (мекеменің ерекшелігін ескере отырып); мақсатты, міндетті өз бетінше тұжырымдай білу, жұмыс түрлерін таңдау; нәтижені болжау; құжаттаманы жүргізу; құжаттарды кәсіби сауатты құрастыру; әлеуметтік-педагогикалық жағдаймен жұмыс істеу, әлеуметтік-психологиялық жағдайларды оңтайландыруға ықпал ету; білім беру процесіне қатысушылармен және басқа да мекемелермен өзара қатынасты ұйымдастыру; психологиялық семинарларға, ғылыми-практикалық конференцияларға қатысу [48].

Кәсіби міндеттерді білікті орындау үшін педагог-психолог кәсіптік құзыреттілікті меңгеруі қажет.

Құзыреттілік мекеме қызметіне және білім алушылардың әлеуметтік-тұлғалық дамуына мақсатты ықпал етуге, білім беру процесінде психологиялық тәжірибені рефлексивті бағалауды жүзеге асыруға, құзыреттілік шекарасын анықтауға және кәсіби өсу жолын жобалауға мүмкіндік береді [48].

Жалпы кәсіптік құзыреттіліктер: арнайы психологиялық ұғымдарды білу және түсіну, жалпы және арнайы психологиялық мәдениетке ие болу, арнайы құралдар мен техникаларды пайдалану; білім беру жүйесінің, мекеменің міндеттерін және өзекті жағдайды ескере отырып, өз қызметін жоспарлау, жобалау, модельдеу, болжам жасай білу; коммуникативтік құзыреттілік, білім беру процесінің әртүрлі субъектілерінің бірлескен қызметін ұйымдастыра білу; проблемалық жағдайларды шешуге ықпал ете білу; консультативтік қызмет дағдыларына ие болу; ағартушылықта жұмыс дағдылары мен машықтарын игеру, әртүрлі аудиториялар үшін ақпаратты тиімді пайдалану және ұсыну; нәтижелерді, кері байланысты, мақсатқа жету шарттарын талдай білу; қазіргі заманғы ақпараттық технологияларды меңгеру.

Психодиагностикалық құзыреттіліктер: психологиялық-педагогикалық диагностикалау, білім алушылардың жеке-психологиялық қасиеттерін, даму ерекшеліктерін бағалау.

Арнайы психокоррекциялық және дамытушы құзыреттіліктер: жеке тұлғаның ерекшеліктерін, білім беру процесіне қатысушылардың мінез-

құлқын түзету, нақты баланың, балалар тобының дамуындағы өзекті міндеттерін шешуге ықпал ету.

Арнайы психопрофилактикалық құзыреттіліктер: психологиялық ағарту, білім беру процесіне қатысушылардың жеке басының қалыптасуы мен дамуындағы және тұлғааралық қарым-қатынастардағы ықтимал ауытқушылықтың алдын алу, жан-жақты тепе-теңдік жағдайын сақтау мен нығайтуға жәрдемдесу; психологиялық білімді тарату, психологиялық мәдениет деңгейін және өмір сүру сапасын арттыру мақсатында психологиялық көмектің мүмкіндіктері туралы хабардар ету.

Арнайы консультативтік құзыреттіліктер: психологиялық және психологиялық-педагогикалық кеңес беру, білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық мәселелерін шешуге жәрдемдесу; психикалық даму, оқыту және тәрбиелеу мәселелері бойынша жеке психологиялық консультация беруді ұйымдастыру; балалардың психикалық дамуын жүйелі бақылау. Арнайы әдістемелік құзыреттіліктер: әдістемелік қызмет, психологиялық-педагогикалық әдебиетті, әдістемелік материалдарды жинақтау және жүйелеу, кәсіби мәселелер бойынша жеке және топтық консультациялар жүргізу.

Арнайы басқару құзыреттілігі: басқару үрдістерін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, білім беру мекемесін басқаруды психологиялық қолдау [48].

Инклюзивті мектептерде педагог-психолог бұл, ең алдымен, даму мүмкіндігі шектеулі балалардың актуалды жағдайы және жақын даму перспективалары тұрғысынан баланың психологиялық-педагогикалық статусын жүйелі түрде қадағалау, балаларды нәтижелі оқыту мен дамыту, нақты бір баланың оқыту, сөйлесу психикалық күйінің проблемаларын шешу үшін әлеуметтік-педагогикалық жағдай жасайды. Сонымен қатар, жалпы білім беретін үдерісте даму мүмкіндігі шектеулі балаларды нәтижелі педагогикалық қолдау, оларды қоғамда әлеуметтендіру білім беру үдерісіне қатысушылардың, ең алдымен, педагог-психологтың даму мүмкіндігі шектеулі баламен жұмыс істеуге қажетті білім мен құзыреттілік болған жағдайда ғана жүзеге асады.

Инклюзивті білім беру үдерісінде *педагог-психологтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін* анықтайық:

- ҚР инклюзивті білім беру жүйесінің қазіргі жағдайын, инклюзивті білім беру процесін ұйымдастырудың негізгі принциптерін, технологияларын, әдістерін, формаларын, құралдарын білу;
- сабақтың құрылымын білу және оны жүргізе алу;
- тәрбие жұмысының негізгі міндеттері мен бағыттарын, психологиялық қолдауды жүзеге асыру жолдарын білу;
- оқу-тәрбие қызметін жобалау, оны жүзеге асыру және талдау, барлық балалардың қажеттіліктерін ескере отырып түзетулер енгізе білу;
- ерекше қажеттіліктері бар балаларды қолдауды жүзеге асыру барысында психодиагностикалық құралдарды қолдана білу;

- мамандармен, балалармен және олардың ата-аналарымен бірлескен қызметті ұйымдастыра білу, олармен нәтижелі қарым-қатынас орнату, мектеп және мектептен тыс ортада кездесетін проблемалар мен кикілжіндерді шешу;
- инклюзивті білім беру процесіне қатысушылармен кеңес беру қызметінің дағдыларын меңгеру; оларға көмек көрсету, нақты ұсыныстар әзірлеу және жеткізу;
- жеке білім беру бағытын, түзету-дамыту сипатындағы бағдарламалар мен әдістемелер әзірлей білу;
- балалардың психикалық даму перспективаларын болжай білу; балалармен, оның ішінде денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалармен, девиантты мінез-құлықты балалармен, дарынды балалармен және т. б. түзету жұмыстарын жүзеге асыру;
- инклюзивті білім беру процесінің барлық қатысушыларының психикалық және психологиялық денсаулығының қауіпсіздігін қамтамасыз ететін инклюзивті білім берудің қолайсыз, ықтимал проблемасы, кедергілері мен тәуекелдерінің алдын алуға бағытталған іс-шараларды ұйымдастыра білу;
- жеке және топтық формада психологиялық-педагогикалық кеңес жүргізе білу;
- мектеп ұжымы мен педагогикалық ұжымның әлеуметтік-психологиялық ахуалын бағалау және мониторинг жүргізе білу.

Мамандар тобының құрамында психологиялық-педагогикалық қолдау барысында әлеуметтік педагог ерекше орын алады. Бұл педагогикалық және әлеуметтік-педагогикалық қызмет саласында кәсіби құзыреттілікке ие маман. Ол әр түрлі ұйымдарда бала құқықтарының сақталуын бақылауды жүзеге асырады. Бұл білім беру, жалпы білім беру мекемелері немесе әлеуметтік бағыттағы ұйымдар да болуы мүмкін. Әлеуметтік бағыттағы ұйымдарға: денсаулық сақтау, халықты әлеуметтік қорғау мекемелері, оңалту орталықтары, ішкі істер органдары, түзету ұйымдары, балалардың құқықтарын қорғау комитеті жатады. Әлеуметтік педагог денсаулық сақтау ұйымдарында ауруханаларда, психикалық ауру балаларға арналған арнайы ауруханаларда, алкоголь және нашақор балаларға арналған оңалту мекемелерінде, санаторийлерде және т. б. көмек көрсете алады.

Әлеуметтік педагог әлеуметтік қорғау мекемелерінде, отбасы мен балаларға әлеуметтік көмек көрсету орталықтарында, әлеуметтік баспаналарда, кәмелетке толмағандарға арналған әлеуметтік-оңалту орталықтарында, ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларға көмек көрсету орталықтарында, денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалар мен жасөспірімдерге арналған оңалту орталықтарында әлеуметтік-педагогикалық қызметті жүзеге асырады.

Ішкі істер органдары жүйесінің балалар мен жасөспірімдерге арналған қабылдау-тарату орындары, құқық бұзушылық жасаған балаларға арналған арнаулы интернаттар мен арнайы кәсіптік училищелер, тәрбие колониялары, жасөспірімдерге арналған ювеналды соттар сияқты мекемелерде әлеуметтік педагог кәмелетке толмаған құқық бұзушыларды қорғауды қамтамасыз етеді.

Әлеуметтік педагог өзінің кәсіби қызметінің кең спектріне қарамастан, оның негізгі міндеті баланың әлеуметтенуіне көмек көрсету болып табылады.

Мұнда әлеуметтік педагогтың және инклюзивті білім беру жүйесінің арасында сәйкестілік көрінеді.

Н. Кириленконың пікірі бойынша «Инклюзивті білім берудің маңызды мәселесі, оны шешуде әлеуметтік педагог маңызды рөл атқара алады, әлеуметтік серіктестік ретінде мектеп, қоғам және ата-ана балалардың толыққанды әлеуметтенуіне мүмкіндік жасайды. Серіктестікті қамтамасыз ету – заманауи білім беру ұйымының даму шарты болып табылады және ол инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда маңызды аспект ретінде байқалады. Инклюзивті білім беруде әлеуметтік серіктестік мәселесін шешу кезінде әлеуметтік педагогтың кәсіби қызметінің басты бағыттары: қоғамдық пікірді қалыптастыру; инклюзивті білім берудің әлеуметтік-педагогикалық аспектілеріне мүдделі әлеуметтік топтармен және ұйымдармен байланыстарды орнату және қолдау; әлеуметтік серіктестіктің құқықтық кеңістігін қамтамасыз ету болып табылады».

Әлеуметтік педагогтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін толық ашу үшін, оның кәсіби қызметінің ерекшеліктерін қарастыру маңызды.

Әлеуметтік-педагогикалық қызмет педагогикалық қызметтің бір түрі болып табылады.

Әлеуметтік-педагогикалық қызмет туралы зерттеулер В.Д. Семенова (мектеп пен әлеуметтік ортаның өзара байланысы, мектептегі әлеуметтік-педагогикалық жұмыс), Д. Варга, Г. Данаилова, К.П. Королева (отбасылық тәрбие мәселелері), А.И. Кочетова, Н.Н. Верцинской (қиын жағдайда қалған балалардың әлеуметтенуі), В.Н. Келасьева (әлеуметтік педагогтарды кәсіби дайындау) және т. б. ресейлік ғалымдардың еңбектерінде көрініс тапты.

Балалар мен отбасының мүдделерін қорғауға бағытталған әлеуметтік саясат, оның құқықтық негіздері (И. Амоако-Аддо, М. Болстад, М. Весгаард, С. Стьерно және т.б.), әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың теориясы мен практикасы (Л. Берри, М. Готтесманн, Т. Гринде, К. Кеннан, В. Лоренц, Г. Майер, П. Марш, Дж. Триселиотис, Г. Хаген, С. Шлетте және т.б.), муниципалдық мекемелердің әлеуметтік-педагогикалық қызметі (Ф. Кьелберг, Э. Пейдж, Л. Шарп және т. б.), отбасымен әлеуметтік жұмыс, осы саладағы мамандарды даярлау (Л. Белл, Б. Саймоне, К. Морган, О. Тутведт, Л. Шульман, Л. Янг және т. б.) қазіргі заманғы индустриялық қоғам жағдайында әлеуметтік-педагогикалық қызметтің мәнін, оның мақсаттарын, міндеттері мен мазмұнын түсінуге ықпал етті.

Әлеуметтік-педагогикалық қызмет мәселелерімен отандық зерттеушілер Г.М. Кертәева, Ж.Х. Кендірбекова, А.Н. Тесленко және т. б. айналысты.

Инклюзивті білім беру жағдайында әлеуметтік-педагогикалық қызмет мәселелерімен З.А. Мовкебаева., Р.А. Сулейменова, А.М. Ерсарина, Ф.Н. Жумабекова, Б.С. Байменова, С.С. Жубакова және т. б. айналысады.

Г.М. Коджаспировтың педагогикалық сөздігінде мынадай анықтама беріледі: «әлеуметтік-педагогикалық қызмет – баланы (жасөспірімді) әлеуметтік қорғауға және оған өзіне көмек көрсетуге, өзінің психологиялық

жағдайына байланысты, отбасында, мектепте, қоғамда қалыпты қарым-қатынас орнатуға; оқытуды ұйымдастыруға, оңалтуға және бейімдеуге бағытталған педагогикалық қызмет» [49].

Бұл автор әлеуметтік-педагогикалық қызметті баланы әлеуметтік қорғаумен жүзеге асырылатын педагогикалық қызметтің бір түрі ретінде қарастырады.

М.А. Галагузова өзінің «Әлеуметтік педагогика» оқу құралында әлеуметтік-педагогикалық қызметті «...Білім беру, тәрбие құралдарымен қамтамасыз ету, индивидке адамзаттың әлеуметтік тәжірибесін игерту, әлеуметтік тәжірибені қалпына келтіру немесе әлеуметтік қызмет көрсету» ретінде түсіндіреді. М.А. Галагузова әлеуметтік-педагогикалық қызметтің негізін адамның адаммен қарым-қатынасы арқылы түсіндіруге тырысады.

М.А. Беляева әлеуметтік-педагогикалық қызметті «бейімделу» және «өзін-өзі іске асыру» ұғымдары арқылы анықтайды.

Автор былай деп жазады: «әлеуметтік-педагогикалық қызмет – бұл тұлғаның әлеуметтік-мәдени бейімделуге және өзін-өзі жүзеге асыруға деген қажеттіліктерін барынша тиімді қанағаттандыру үшін жағдай жасауға бағытталған қоғам қызметінің бір түрі».

Әлеуметтік-педагогикалық қызметті әлеуметтік педагогтар да, мұғалімдер де, түрлі білім беру мекемелеріндегі сынып жетекшілері де жүзеге асыра алады.

Біздің ойымызша, М.А. Галагузова ұсынған педагогикалық қызмет пен әлеуметтік-педагогикалық қызметтің салыстырмалы кестесі өте қызықты болып табылады (1-кесте).

1-кесте – Кәсіби қызмет түрлерінің салыстырмалы айырмашылықтары

Кәсіби қызмет түрі	Педагогикалық қызмет	Әлеуметтік-педагогикалық қызмет
Қызмет мақсаты	Әлеуметтік мәдени тәжірибені меңгеру	Баланың әлеуметтенуіне көмек көрсету
Қызмет объектісі	Барлық балалар	Әлеуметтендіруде проблемалары бар балалар
Қызмет сипаты	Бағдарламалық-нормативтік, үздіксіз	Жергілікті мекенжайы
Қызметті жүзеге асыратын мекемелер	Білім беру мекемелері	Білім беру мекемелері, әлеуметтік-педагогикалық мекемелер, әлеуметтік қызмет

«Әлеуметтік-педагогикалық қызмет» ұғымы «әлеуметтік жұмыс» ұғымымен өзара байланысты, өйткені, олардың мақсаттары адамға әлеуметтік көмек көрсету болып табылады. М.А. Беляева атап өткендей, айырмашылық «... субстанциялық компоненттер жиынтығы мен олардың басымдылығында. Әлеуметтік жұмыс мазмұнының субстанциялық-компоненттік жиынтығы әлеуметтік-педагогикалық қызметке қарағанда кең».

М.А. Беляева былай деп жазады: «...әлеуметтік-педагогикалық қызметтің субстанциялық-компоненттік аспектісі көмек құралдары негізінде

бөлінген үш көмек түрі ретінде ұсынылуы мүмкін: педагогикалық (оқыту және тәрбиелеу кешені ретінде, онда көмектің негізгі құралы құндылықтар, білім, білік, дағды болып табылады), психологиялық, делдалдық, ал әлеуметтік қызметкердің жоғарыда аталғандардан басқа міндетті компоненті материалдық көмек болып табылады. Әлеуметтік-педагогикалық қызметтің әлеуметтік жұмыстан айырмашылығы материалдық көмек көрсетуді көздемейді және тек делдалдыққа ғана емес, бар проблемаларды шешуге немесе олардың алдын алуға бағытталған» [50].

Осылайша, әлеуметтік-педагогикалық қызмет – бұл баланың табысты әлеуметтенуі мен қоғамға бейімделуі үшін кедергісіз әлеуметтік орта құруға, сондай-ақ оған өзін-өзі жүзеге асыруда әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсетуге бағытталған мақсатты, арнайы ұйымдастырылған қызмет. Инклюзивті білім беру жағдайында әлеуметтік-педагогикалық қызметті ұйымдастыру әлеуметтік педагог қызметінің маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

Инклюзивті білім беру жағдайында *әлеуметтік-педагогикалық қызметтің мақсаты* - жеке тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруына ықпал ететін, нақты балаға оның физикалық, психикалық, зияткерлік, эмоциялық мүмкіндіктеріне қарамастан, кедергісіз әлеуметтік орта құру және әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсету.

Инклюзивті білім беру жағдайындағы әлеуметтік-педагогикалық қызметтің негізгі міндеттері:

- білім алушылардың дене, психикалық, адамгершілік, әлеуметтік денсаулығын сақтау және нығайту үшін жағдай жасау;
- жалпыадамзаттық құндылықтар, әлеуметтік маңызы бар бағдарлар, білім алушылардың өмірлік өзін-өзі анықтаудағы ұстанымдары негізінде рухани-адамгершілік қасиеттерді дамыту;
- баланың әлеуметтенуіне және бейімделуіне микросоциумның теріс әсерінің алдын алу, жою;
- баланың физикалық, психикалық, зияткерлік, эмоциялық мүмкіндіктеріне қарамастан шығармашылық қабілеттерін дамыту, өзін-өзі өзектендіру үшін микросоциумда қолайлы жағдай жасау;
- баланың әлеуметтік бейімделуі мен өзін-өзі танытуын оңтайландыруға бағытталған оңалту және түзету, дамыту шаралары жүйесін іске асыру.

Инклюзивті білім беру жағдайындағы әлеуметтік-педагогикалық қызмет мазмұнының ерекшеліктері инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын білім беру мекемесінің келесі ерекше компоненттерімен байланысты:

1. Инклюзивті білім беру мекемесі контингентінің ерекшеліктері.
2. Педагогикалық процесті ұйымдастыру ерекшеліктері.
3. Баланы, отбасын әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру.
4. Инклюзивті білім беру мекемесін басқару ерекшеліктері.

Инклюзивті білім беру жағдайындағы әлеуметтік-педагогикалық қызметтің ерекшелігі тек әлеуметтік жағдайы ғана емес, қалыптасқан құндылық бағыты, тәрбиелік деңгейі, сондай-ақ дені сау, дамуында әртүрлі ауытқулары бар балалардың психикалық, физикалық, зияткерлік, эмоционалдық мүмкіндіктері бойынша да ажыратуға болады.

Инклюзивті білім беру жағдайында әлеуметтік-педагогикалық қызметтің пәні білім беру мекемесінде қалыптасатын барлық әлеуметтік қатынастарға, даулы жағдайларға, дисгармонияға, төзбеушілікке, шиеленіске, жалпы жайлы ортаның бұзылуына әкелетін проблемалық қатынастар болып табылады. Осыған байланысты, әлеуметтік педагогтардың басты міндеті инклюзивті білім беру процесінің барлық қатысушыларына олардың физикалық, психикалық, зияткерлік мүмкіндіктеріне қарамастан, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі көрсетуге және әлеуметтендіруге бағытталған барлық балалар үшін гуманистік, толерантты білім беру ортасын құруға көмек көрсету болып табылады.

Әлеуметтік педагог өзінің кәсібі бойынша, мүмкіндігінше, проблеманың алдын алуға ұмтылады, дер кезінде оны туындатқан себептерін анықтап, оларды жоюға, әр түрлі сипаттағы жағымсыз құбылыстардың (әлеуметтік, физикалық және т.б. сипаттағы) превентивті түрде алдын алуды қамтамасыз етуге тырысады. Әлеуметтік педагог оған көмек сұрап келуді күтпейді. Этикалық формада ол жанұямен қарым-қатынасқа өзі түседі.

Білім беру әлеуметтік педагог қызметінің екі бағытын құрайды: білім берудегі көмек және тәрбие. Бұл жағдайдағы көмек пайда болған проблемалардың алдын алуға және педагогикалық мәдениетті қалыптастыруға бағытталған. Тәрбиедегі көмек әлеуметтік педагогпен, ең бірінші, кеңес беру, сонымен қатар уақытындағы көмек мәселелерін шешуге арналған, оны нығайту мақсатында және оның тәрбие әлеуетін неғұрлым кең қолданылуына арнайы тәрбиелік жағдайларды жасау жүзінде өткізіледі.

Әлеуметтік педагог проблеманың не екендігі, оның шешілуіне қандай шарттардың әсер ететіні, тәрбиеленушілерге қалай педагогикалық көмек көрсету жайында хабардар болуы және педагог әрекеті балалардың проблемалық жағдайларын нәтижелі шешуіне ықпал етуі тиіс.

Әлеуметтік педагогқа қойылатын негізгі талап – баланы жақсы көру, қайырымдылық, коммуникативтілік, өз көзқарасын қорғай алу және т.б. Ол қоғамның экономикалық, саяси және әлеуметтік талаптарын меңгеріп, оларды қолданысқа ендіре алады.

Әлеуметтік педагогикалық қызмет – баланың, жасөспірімнің отбасында, мектепте, қоғамда қалыпты қарым-қатынасқа түсуі үшін өзін-өзі ұйымдастыра білуі, сондай-ақ психологиялық ұстамдылық, сабырлылық сақтай алу үшін көмек көрсетуге бағытталған педагогикалық қызметті де қамтитын әлеуметтік жұмыс.

Әлеуметтік педагогикалық іс-әрекеттің пайда болуы мен дамуының нақты сипаттамасының негізінде жалпы адамзаттық қажеттілік жатыр. Ұрпақтың жалғасуы мен сақталуы, атадан балаға әлеуметтік-құнды тәжірибені беру және соңғыларын осының негізінде өз бетімен еңбек етуге дайындау.

Әлеуметтік-педагогикалық жұмыс «саналы адамның» қалыптасуының, оның әлеуметтік ырықсыз сезімдері (қарым-қатынас қажеттілігі, өзін-өзі көрсетуге талпыну, жасампаздық қасиеттері т.б.) дамуының қайнар көзі.

Әлеуметтік педагогиканың тағы да бір қызметінің ерекшелігі: ересектердің балаларды қоғамдық қарым-қатынас жүйесіне ену үдерісіне көмектесу, оған бейімделуі болып табылады. Тәрбие мен әлеуметтену тұтастай алғанда, жас ұрпақты қоғамдық және өндірістік өмірге дайындау қажеттілігінен туған. Ол арқылы ұрпақ жалғасын тауып, ілгері дамиды да, адамзат қоғамының өркениеттілігі қамтамасыз етіледі.

Бір жағынан, әлеуметтік педагогика адамның табиғатына тән адамгершілікті мінез-құлықты басшылыққа алады. Сонымен, адам қайырымдылық жасау арқылы өзінің адамдық қасиетін жоғарылатады.

Соңғы жылдары Қазақстанда балалар мен отбасылардың әлеуметтік денсаулығының, қиын жеткіншек жастағы балаларды әлеуметтік оңалту проблемаларын шешу орталықтары құрылған. Сонымен қатар балалар мен жеткіншектерге психологиялық-педагогикалық кеңес орталықтарының, жоғары оқу орындарында «әлеуметтік педагог» мамандығының ашылуы әлеуметтік педагогика саласының дамып келе жатқандығын көрсете алады.

Дүние жүзіндегі өркениетті мемлекеттерде тәрбиенің теориясы мен практикасындағы жетекші тенденция - әлеуметтік педагогика рөлінің артып отыратындығын көрсетіп отыр. Қоғамдық өмірдің жан-жақты демократияландырылуы мен гуманизациялау процесінде, сонымен қатар, Қазақстан Республикасының білім жүйесінде адами тұлғалық қатынастың атмосферасын объективті тұрғыдан жасалуын талап етеді. Бұл өз кезегінде кәсіби мемлекеттік-қоғамдық тәрбиелеу құрылымдарының өмірден, отбасынан, әлеуметтік-мәдени ортадан алшақтауын жою арқылы балалар мен жастарды әлеуметтік тәрбиелеу жүйесін өзгерту жолдарын іздестіруді қажет етеді.

1991 жылы біздің елімізде әлеуметтік педагог қызметі енгізілді. Елімізде әлеуметтік жұмыстың кәсіптік деңгейге көтерілуі - маңызды мәселе. Білім беру мекемелерінде әлеуметтік педагог мамандығының енгізілуі, бүгінгі таңдағы білім алушылардың қоғамда әлеуметтік ортаға бейімделуі, әлеуметтенуіндегі қиыншылықтар, оның тұлғалық қасиеттерін зерттеуге, зерттеу нәтижесінде түзету жұмыстарын жүргізуге, өмірдің қиын жағдайынан шыға білуге ықпал етуге қажеттіліктерінен туындап отыр.

Мәліметтерді талдай келе бүгінгі таңдағы жастардың әлеуметтенуі, әлеуметтік ортаға бейімделуі күрделі процесс екендігін байқауға болады. Бұл қиындық алдымен өз болашағы үшін тұлғалық жауапкершілігін сезінуі мен тұлға ретінде өзін-өзі іске асыруы болып табылады.

Өскелең ұрпақтың табысты әлеуметтенуі үшін олардың тұлғалық дамуы үшін, қоғам мүддесі үшін, инновациялық қызметі үшін жағдай жасалынуы тиіс. Соған байланысты тұлғаны әлеуметтік қорғаудың өзектілігі артып отыр.

Әлеуметтік педагог біріншіден, мүмкіндігінше проблеманың алдын алуға тырысады, проблеманы тудыратын себептерді анықтай және уақытында оны жойып отыру, адам бойындағы олардың қарым-қатынасындағы әртүрлі

ауытқушылықтардың алдын-алып отыру, осы арқылы қоршаған әлеуметтік ортаны сауықтырып отырады. Әлеуметтік қызметкер проблеманың алдын алумен емес, проблеманың өзімен жұмыс жасайды: маскүнемдік, нашақорлық, әлеуметтік депрессия, қаңғыбастық, ауру, өзіне-өзі қызмет ете алмаушылық, мүгедектермен жұмыс, стихиялық зіл-зала, көші-қон мәселесі, күйзелушілік, әлеуметтік бейімделу, қарт адаммен жұмыс, босқындармен жұмыстар. Сонымен қатар ол арнайы жас ерекшеліктері бойынша топтардың (балалар, жасөспірімдер, жастар, қарттар), мекемелердің, микроорталықтың ерекше сфераларының әлеуметтік проблемаларын шешуге мамандануы да мүмкін.

Демек, әлеуметтік педагогика - баланы, жастар мен қарттарды, ересек адамдарды әлеуметтендірудің заңдылықтарын зерттейтін ілім ретінде оны жан-жақты қарастырады. Әлеуметтік педагогика зерттеу нысанына байланысты өз ішінде де салаларға бөлінеді. Бірақ, ол көбінесе қарастыратын нысанының жас ерекшеліктері мен күйзелісті ахуалының өзгешелігіне байланысты.

Арнайы (түзету) мекемелеріндегі әлеуметтік педагог іс-әрекетінің негізгі мақсаты төмендегідей болып табылады:

- бала тұлғасының дамуы (дене, әлеуметтік, рухани және ақыл-ойының дамуы) үшін жағымды жағдай жасау;
- баланың әлеуметтік бейімделуінде кешенді көмек көрсету;
- өмірлік кеңістікте баланы қорғау;
- бітіруші түлектердің кәсіби бағдарлануы мен интернаттан кейінгі өмірінің бейімделуіне көмек көрсету.

А.Р. Маллер «Дефектология» журналында былай деп атап көрсеткен: «Арнайы түзету мекемелеріндегі әлеуметтік педагогтың іс-әрекеті келесі бағыттарды қамтуы керек: диагностикалық болжау; түзете білім беру мен әлеуметтік-мәдени; функционалды-ұйымдастырушылық; құқықтық».

Диагностикалық болжау жұмысының барысында әлеуметтік педагог тәжірибелік психологпен бірлесе отырып, балалардың тұлғалық және жасерекшеліктерін зерттеп, баланың жеке және әлеуметтік дамуына кедергі келтіретін факторларды анықтайды, олардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, тұлға дамуының түзету кешенді жоспарын өңдейді.

Түзете білім беру мен әлеуметтік-мәдени бағыттың мәні ол әлеуметтік, ұлттық, мәдени және басқа да кедергілер оқыту процесін қиындатқан жағдайда көмек көрсету ретінде көрініс табады. Сонымен қатар мұнда педагогикалық ұжыммен, әсіресе, жас мамандармен кеңес беру жұмысы жүзеге асырылады.

Функционалды-ұйымдастырушылық бағытты іске асыру процесінде әлеуметтік педагог бір жағынан, білім алушылар мен мектеп әкімшілігі арасында, екінші жағынан, сабақтан тыс жағдайда әлеуметтік қызметтердің арасында байланыстырушы қызметін атқарады. Сонымен бірге ол мектеп әкімшілігі мен отбасыларға бітіруші түлектердің кәсіби бағдарлануы бойынша көмек көрсетеді. Еңбекке оқыту профилі туралы шешім қабылдамас бұрын мектеп терең әлеуметтік талдау жасап, жұмыс орындарының болуын зерттеуі

қажет. Мұндай әлеуметтік талдау әлеуметтік педагог басшылығымен жүзеге асырылады.

Әлеуметтік педагог қызметінде профилактикалық бағытты ерекше атап өткен жөн. Тұлғааралық қарым-қатынас дағдылары және білім алушылар мен мектепке әсер ететін көптеген әлеуметтік факторларды үйлестіре отырып, әлеуметтік педагог ұжымда туындайтын кикілжіңдерді реттеп, білім алушылардың әртүрлі жасерекшелік топтарымен болатын жағымсыз жағдайлардың алдын алу шараларын ұйымдастырады. Әлеуметтік педагог іс-әрекетіндегі құқықтық бөлім ең маңызды болып табылады, өйткені мұнда интернат педагогтары мен оқушыларының құқықтық ағартушылық міндеттері, сонымен бірге полиция мен сот органдарындағы тәрбиеленушілердің мүдделерінің өкілдіктері міндеттері біріктіріледі. Мұнда әлеуметтік педагог міндетіне баланың заңды беделінің ақпараттары мен құжаттарын жинау бойынша жұмыс жатады, яғни, ата-аналарын, туыстарын іздестіру, қамқор болушы адамның құжаттарын дайындау, бітіруші түлектердің тұрғын үй алуы үшін құжаттарын дайындау және т.б жатады.

Түзету мекемелеріндегі әлеуметтік-педагогикалық көмек қызметі төмендегідей принциптердің негізінде құрылады: жұмыстағы объективтілік, шешім қабылдаудағы тәуелсіздік, жеке ықпал ету, гуманизм, адам тұлғасының құндылықтарындағы принциптер т.б.

Әлеуметтік педагог арнайы (түзету) мектебінде жұмыс жүргізу арқылы балалардың әлеуметтік-эмоционалдық, дене жағдайы, ақыл-ой дамуымен байланысты күрделі мәселелерді шешуге және балалардың сәтті түрде әлеуметтенуіне мүмкіндік бере отырып, оларға жан-жақты қолдау көрсетеді. Әрине, қазіргі таңда мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жүргізу барысында шешімін таппаған мәселер жеткілікті.

Соның алдын алу жолдарын анықтау үшін тәжірибе алмасу жұмыстары жүзеге асырылуы керек.

Әрбір баланы, әсіресе дамуында кемістігі бар баланы әлеуметтік өзара іс-қимыл процесіне қосу, әлеуметтік қатынастардың белсенді субъектілері ретінде балалардың дамуына ықпал ету маңызды болып отыр. Осылайша, біздің ойымызша, инклюзивті білім беру үдерісінде *әлеуметтік педагогтың* маңызды құзыреттілігіне мыналар жатады:

- инклюзивті білім беру философиясын түсіну және қабылдау;
- инклюзивті білім беру ортасы жағдайында ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың жас және тұлғалық дамуының психологиялық-педагогикалық заңдылықтары мен ерекшеліктерін білу;
- инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың тиімді тәсілдерін таңдай білу, сонымен қатар дамуы қалыпты және ауытқушылығы бар балаларды бірлесіп оқыту үшін әлеуметтік-педагогикалық процесті жобалау;
- жалпы инклюзивті білім беру және ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға құндылық қарым-қатынасқа бағытталған түзету-білім беру процесінің барлық субъектілері арасындағы әлеуметтік-педагогикалық өзара іс-қимылдың әр түрлі тәсілдерін қолдану;

- инклюзивті білім беру кеңістігі жағдайында түзету-дамыту ортасын құру және барлық балаларды дамыту және әлеуметтендіру үшін білім беру ұйымында бар ресурстарды пайдалана білу;
- қалыпты және дамуында ауытқушығы бар балаларды бірлесіп оқыту мәселелері бойынша кәсіби өз білімін жүзеге асыра білу;
- қиын өмірлік жағдайдағы тұлғаларға әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсету үшін өзара іс-қимыл моделін әзірлеу және оның механизмдерін іске асыру;
- ҚР нормативтік-құқықтық заңнамасына сәйкес қоғамның әлеуметтік өмірінің қауіпсіздігін қамтамасыз ету үшін қажетті дағдыларды қолдана білу;
- әлеуметтік-педагогикалық қызмет субъектілерімен өзара іс-қимылды тиімді басқару.

Білім беру жүйесі мамандарының психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін қарастыра отырып мынандай түйінге келдік, инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың бірі ата-аналардың құзыреттіліктеріне ерекше назар аудару қажет деп санаймыз.

Өйткені, ата-аналардың құзыреттілігі баланың тәрбиесі мен әлеуметтенуінің сипатына байланысты. Әрине, отбасы баланың дамуы үшін ең жақсы табиғи орта және оның әлеуметтенуінің маңызды факторы болып табылады. Психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі жоқ ата-аналар өздерінің ата-аналарына еліктеу негізінде соқыр, интуитивті тәрбиелеуді жүзеге асырады.

Отбасы – бұл қалыптасатын тұлғаға күшті және ұзақ әсер ететін бірінші әлеуметтік ұяшық. Бала, ата-аналардың мінез-құлқы мен қарым-қатынас нормаларын меңгереді, оларды қабылдап, өзінің мінез-құлқы мен басқа адамдарға қарым-қатынасын көрсетеді.

Сондықтан ата-аналардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін жетілдіру өте маңызды. Бұл әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында қажет. Инклюзивті білім беру жағдайында ата-ана қатынастарының екі түрі қалыптасады, бір жағынан олар «ерекше баланың» ата-анасы, ал екінші жағынан – «қарапайым баланың» ата-анасы. «Ерекше баланың» ата-аналарының міндеті-балаға өзіне тән барлық даму әлеуетін ашуға көмектесу, орнын толтырушы мүмкіндіктерді қалыптастыру, баланы балалар ұжымында болуға және болашақта қоғамда барынша ықпалдасуға бейімделуге көмектесу. Бірақ бұны стихиялық және эпизодтық түрде жасауға болмайды. Мамандармен бірлесе отырып, белгілі бір жүйеде барлығын жоспарлау және орындау қажет.

Баланың инклюзивтік білім беру процесіне табысты енуі және оның қоғамда әлеуметтенуі ата-аналардың құзыреттілік деңгейіне байланысты.

«Ерекше баланың» ата-аналарының маңызды психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі:

- даму мүмкіндігі шектеулі балалардың тұрғылықты жері бойынша жалпы білім беретін мекемеде сапалы білім алу құқығын білу;
- тәрбие және оқыту ерекшелігін білу;

- қалыпты және патологиядағы баланың психикалық және тұлғалық дамуының ерекшеліктерін білу;
 - жас ерекшеліктерін білу;
 - дамуында ауытқушылықтарды ескере отырып, балаға педагогикалық әсер ету және түзету тәсілдерін, технологияларын қолдану;
 - баланың қажеттілігін түсіну арқылы олардың қажеттілігін қанағаттандыру үшін жағдай жасай білу;
 - баланың қабілетіне және әлеуметтік жағдайына сәйкес оның білімі мен ересек өмірге енуін саналы жоспарлай білу;
 - өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі тәрбиелеу дағдыларын дамыту.
- Инклюзивті білім беруде ата-ана:
- тұлғаны үйіне және оның отбасы тұратын жерге тікелей жақын жерде оқыту мүмкіндігі;
 - өзара қабылдау негізінде инклюзивті білім беру кеңістігіне қатысушылардың барлығының серіктестігі мен ынтымақтастығын дамыту;
 - тұлғалар ұжымы деңгейінде, сол сияқты ата-аналар жұртшылығы деңгейінде әлеуметтік қоғамдастыққа бірігу сияқты артықшылықтарға ие болады;
 - тұлғаның ата-анасы өмірден қайтқаннан кейінгі өмір кезеңімен байланысты үрейлер мен қорқыныштардың азаюы;
 - тұлғаны қоғамдастыққа қабылдаумен байланысты эмоциялық жайлылық;
 - жағымсыз әлеуметтік стереотиптерге және кемсітушіліктерге қарсы тұру [51].

Инклюзивті білім беру үдерісін сәтті жүзеге асыруда қалыпты дамып келе жатқан баланың ата-анасы маңызды рөл атқарады. Бірінші кезекте, дені сау баланың ата-аналарының инклюзивті білім беру идеологиясы мен философиясын, даму мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеп отырған отбасыларға мейірімді және ізгілікпен қарым-қатынасты қабылдауы, осындай баланы қабылдау және олардың бір мектепте, бір сыныпта барлық балалармен тең дәрежеде сапалы білім алу құқығын түсінуі туралы сөз болып отыр.

Сондай-ақ, ата-аналар бір сыныпта олардың балаларымен даму мүмкіндігі шектеулі балалардың болуы қалыпты дамушы балалардың білім сапасына ешбір түрде әсер етпейтіндігін түсінулері қажет, өйткені білім беру мекемесінде әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық және медициналық қолдаудың қалыптасқан жүйесі әрекет етеді, оның құрамында мына мамандар бар: мектеп директорлары, меңгерушілер, мұғалімдер, дефектологтар, психологтар, әлеуметтік педагогтар, дәрігерлер, тьюторлар, тәрбиешілер.

Мүмкіндігі шектеулі баланың жалпы білім беретін мекемеде болуы айналасындағыларға тәрбиелік ықпал етеді және адамгершілік, эмпатия, жан-жақты қамқорлық, шыдамдылық, көмек көрсету, бөлісу, әр адамның ерекшелігін түсіну және бірегейлігін сезінуге тәрбиелейді.

Қалыпты дамып келе жатқан балалардың ата-аналары мұны түсінуі, қабылдауы және оларды қоршаған ортаға көмектесуге талпынуда қолдауы

тиіс, бұл жас ұрпақтың рухани-адамгершілік қалыптасуында маңызды болып табылады.

Осылайша, біз инклюзивті білім беру процесіндегі педагогикалық кадрлардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін, атап айтқанда: мұғалімдердің, дефектологтардың, педагог-психологтардың, әлеуметтік педагогтардың және ата-аналардың құзыреттілігін қарастырдық. Келесі параграфта біз психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттыру бағыттары мен жолдарын қарастырамыз.

2 Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін жетілдіру бағыттары мен жолдары

Алдыңғы бөлімде инклюзивті білім беру процесін ұйымдастыратын барлық қатысушылардың, атап айтқанда: білім беру мекемесінің басшысы, оның орынбасарлары, мұғалімдер, дефектологтар, педагог-психологтар, әлеуметтік педагогтар, ерекше қамқорлықты қажет ететін және дамуы қалыпты балалардың ата-аналарының психологиялық-педагогикалық құзыреттілігіне терең талдау жасай отырып, олардың құзыреттілігін қалай арттыруға болады және осы процестің негізгі бағыттары мен жолдарына тоқталмақпыз.

Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылар құзыреттілігінің мазмұны кәсіби қызметтің мақсаттары мен функционалдық міндеттеріне байланысты. Осы үдеріске қатысушылардың мақсаты барлық білім алушылар үшін олардың білім алу мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне қарамастан кедергісіз орта құру болып табылады. Сондықтан да біз ең алдымен психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттыру бағыттары мен жолдарын қарастырамыз, содан кейін әрбір қатысушының өзіндік ерекшеліктерін анықтаймыз.

Инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттырудың маңызды бағыттары ретінде:

1. Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті сыртқы арнайы ұйымдастырылған жағдайлар арқылы арттыру;
2. Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті ішкі арнайы ұйымдастырылған жағдайлар арқылы арттыру;
3. Өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі дамыту арқылы арттыру;
4. Ресурстық орталықтың қызметі арқылы арттыру

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті сыртқы арнайы ұйымдастырылған жағдайлар арқылы арттыру білім беру қызметтерін көрсететін басқа ұйымдар негізінде жүзеге асырылады: «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы, білім беру ұйымдары (университеттер, педагогикалық институттар, білім беру орталықтары), әлеуметтік бағыттағы ұйымдары, мәдениет саласы (кітапханалар, мұражайлар, даму орталықтары) және т.б. түрлі нысандар арқылы: біліктілікті арттыру курстары, тағылымдамалар, коучинг, онлайн-офлайн семинарлар-вебинарлар, конференциялар, қашықтықтан оқыту, олимпиадалар, конкурстар және т. б.

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті ішкі арнайы ұйымдастырылған жағдайлар арқылы арттыру білім беру мекемесінде әдістемелік жұмыс және әкімшілік жоспарланған іс-шаралар жүзеге асырылады: аттестаттау, дөңгелек үстелдер, семинарлар, конференциялар, педагогикалық кеңестер, мастер-кластар және т. б.

Мұғалім қызметінің педагогикалық процестегі компоненті жеке кәсіби-педагогикалық өздігінен білім алу болып табылады. Инклюзивті білім беру үдерісін ұйымдастыруда өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі дамыту

психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттыруға бағытталған педагогтің өз бастамасы бойынша жүзеге асырылады.

Ресурстық орталықтың қызметін инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың *психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін сыртқы арнайы ұйымдастырылған жағдайлар арқылы арттыруға жатқызуға* болады. Бірақ біз оны бөлек қарастырамыз, өйткені оның қызметі барлық мүдделі тұлғалардың инклюзивтік сауаттылығын арттыру проблемасымен және Ресурстық орталықтың қызметімен тікелей байланысты.

Жоғарыда аталған бағыттардың әрқайсысы бойынша инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру жолдарын қарастырайық.

Сонымен, бірінші бағыт бойынша құзыреттілікті арттыру қалай ұйымдастырылатынын қарастырайық (психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті сырттай арнайы ұйымдастырылған жағдайлар арқылы арттыру).

Біліктілікті арттыру мұғалімге ескірген көзқарастан арылуға көмектеседі, оны сыртқы өзгерістерге бейім етеді, бұл нақты айтқанда оның бәсекеге қабілеттілігін арттырады. Қазіргі уақытта педагогтарға түрлі құрылымдар ұйымдастыратын біліктілікті арттыру курстарының алуан түрі ұсынылады. Күндізгі және сырттай курстар, соның ішінде қазіргі заманғы ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалана отырып, тегін және ақылы негізде ұйымдастырылатын қашықтықтан оқыту курстары.

Біліктілікті арттыру процесінің қағидаттары: оқытудағы белсенділік принципі; оқыту және практикалық қызметті интеграциялау; біліктілікті арттырудың мазмұны мен нысандарын таңдауы; дидактикалық негіздердің инвариантылығы; білімді логикалық-мағыналық модельдеу негізінде макро және микронавигация; стратегиялық менеджмент принциптері [52].

Педагогтердің біліктілігін арттыруды ұйымдастыру мақсатты бағдарлаудың әртүрлілігімен; үздіксіздігімен, оқыту субъектілерінің ерекшеліктерімен сипатталады.

Білім беру қызметтерінің спектрін ұлғайту білім берудің бейресми секторын кеңейтуге, білім беру қызметтерін көрсетуге мүмкіндігі бар өзге де ұйымдар мен құрылымдардың пайда болуына ықпал ететінін атап өткен жөн. Жоғарыда біз әлеуметтік және мәдени салаларға қатысты осы ұйымдарды атап өттік.

Біліктілікті арттыру, тағылымдамадан өту курстарын ұйымдастыратын ұйымдарға әдістемелік көмек жасау үшін инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін дамыту бойынша бағдарламалардың бірнеше нұсқаларын ұсынғымыз келеді.

«Инклюзивті білім беру» тақырыбында біліктілікті арттыру Бағдарламасы.

Бағдарлама құрылымы:

1. Бағдарламаның жалпы сипаттамасы.
2. Бағдарламаның мазмұны.
3. Аттестаттау нысандары және бағалау материалдары.

4. Бағдарламаны іске асыру шарттары.

Бағдарламаны іске асыру мақсаты: ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға инклюзивті білім беру саласында тыңдаушылардың кәсіби құзыреттілігін жетілдіру.

Оқытудың жоспарланған нәтижелері: бағдарламаны меңгеру нәтижесінде тыңдаушы құзыреттілікті сапалы өзгерту үшін келесі қажетті білім мен біліктерді меңгереді:

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларды және олардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау кезінде білім беру және оңалту процестеріне қатысушылардың құқықтары мен міндеттерін реттейтін негізгі нормативтік-құқықтық құжаттарды; ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларға арналған бейімделген негізгі және жалпы білім беру бағдарламаларының тізбегі мен құрылымдық-тақырыптық ерекшеліктерін;

- түзету-дамыту ортасының негізгі талаптарын;
- тәртіп бұзушылықтың құрылымын, ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғалардың психологиялық-педагогикалық сипаттамасын, ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғалармен білім беру жұмыстарын жоспарлаудың негізгі тәсілдерін, білім беру жұмысындағы жоспарлау түрлерін;

- түзету-дамытуды бағалау динамикасын бақылау технологиясын білуі тиіс.

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың тұлғаларды психологиялық-педагогикалық қолдау негіздерін, ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларға, оларды оқыту, дамыту және отбасында тәрбиелеу, өмірлік және кәсіби өзін-өзі анықтау мәселелері бойынша консультациялық көмек көрсетудің негізгі тәсілдерін:

Үйренуі:

- бейімделген негізгі және жалпы білім беру бағдарламасының нұсқасын таңдау, ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушылардың оны игеруге бағытталған қызметін ұйымдастыру;

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларды әлеуметтендіруді қамтамасыз ететін түзету-дамыту ортасын ұйымдастыру;

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларының белсенді жағдайын және әлеуетті мүмкіндіктерін бағалау;

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларға білім беру, түзету жұмыстарын жоспарлаудың барлық түрлерін іске асыру;

- Түзету-дамыту жұмыстарының барысы мен нәтижелеріне динамикалық бақылау жүргізу.

Меңгеруі:

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларға және жеке тұлғаға бағытталған бейімделген негізгі жалпы білім беру бағдарламаларын іске асыру жағдайында түзету-педагогикалық жұмыс технологияларын;

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларды әлеуметтендіру технологияларын;

- оның тиімділігін бағалауды бақылау мақсатында оның динамикасын дамыту;
- ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғаларды психологиялық-педагогикалық қолдау дағдыларын меңгеру;
- ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды тәрбиелейтін отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру, бұл тұлғаларға және олардың отбасыларына кәсіби өзін-өзі анықтауға, кәсіби және өмірлік мұратын құру мәселелеріне консультациялық-диагностикалық көмек көрсету.

Тыңдаушылар санаты

Қазақстан Республикасының білім беруді дамыту институттарының оқытушылары, білім беру ұйымдарының басшылары, педагог қызметкерлер, оқу-көмекші персоналдары

Оқу мерзімі - 2 апта

Сағаты - 72 сағат. Оның ішінде қашықтықтан оқыту - 36 сағат, күндізгі - 36 сағат.

Оқу түрі: күндізгі-сырттай.

2-кесте – Бағдарламаның мазмұны

№ п/п	Бөлімдер, пәндер (модульдер) атауы	Жалпы саны		Оқытушымен байланыс сабақтары		Аттестаттау нысандары
		сағат	з.е.	байланыс	қашықтан	
1	Базалық модуль (қашықтықтан оқыту түрінде)	36	1		36	
1.1	Даму мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуының нормативтік және құқықтық базасы	4			4	
1.2	Қазіргі ұғымдарға түсінік. Мүгедек балалар мен ДМШ балалар дамуының ауытқуы және олардың білім алу қажеттіліктері мен арнайы білім беру шарттары	4			4	
1.3	Ерте көмек көрсету және мектепке дейінгі балалардың үздіксіз білім алуы	4			4	
1.4	Халықаралық тәжірибе: Америка және Азия елдеріндегі инклюзивтік білім беру	4			4	
1.5	Халықаралық тәжірибе: Еуропа және Ресей еліндегі инклюзивтік тәжірибе	4			4	
1.6	Отандық инклюзивті білім беру жағдайы	4			4	
1.7	Осы санаттағы балаларға имплантациядан кейін психологиялық-педагогикалық	4			4	

	қолдау көрсету					
1.8	Мүгедек балаларға әлеуметтік салада қосымша білім берудің рөлі	4			4	
1.9	Инклюзивтік білім беруде Тьютор және ассистент (көмекші)	4			4	Аралық тест
2	Вариативті модуль	34			34	
2.1	Инклюзивті білім беру жағдайында (есту, көру, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты бұзылған) мүгедек балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау аппараты, технологиялары, интеллектуалдық даму, аутистік спектр)	6			6	
2.2	Инклюзивті білім берудің тарихи философиялық аспектілері. Ерте замандағы «ауытқушылық» ұғымы Орта ғасырдағы «ауытқушылық» ұғымы. Қайта өрлеу заманындағы ауытқушылық ұғымы. Жаңа заман дәуіріндегі «ауытқушылық» ұғымы. Қазіргі замандағы «ауытқушылық» ұғымы	6			6	2.2
2.3	Инклюзивті білім беру принциптері Балалар құқы декларациясының он қағидасы. Саламан декларациясының қағидалары. Инклюзивті білім берудің 8 қағидасы. Инклюзивті білім берудегі әдіснамалық қағидалар. Инклюзивті білім берудегі Қазақстан Республикасының мемлекеттік саясат қағидалары	4			4	2.3
2.4	Америка және Азия елдеріндегі инклюзивтік білім беру. АҚШ-тағы инклюзивтік білім беру. Жапониядағы инклюзивтік білім беру. Бразилиядағы инклюзивтілік білім беру. Оңтүстік Кореядағы инклюзивтік білім беру	6			6	2.4
2.5	Еуропа және Ресейдегі инклюзивтік білім беру. Англиядағы инклюзивтік білім беру. Франциядағы инклюзивтік білім беру. Даниядағы инклюзивті білім беру. Ресейдегі инклюзивті білім беру. Украинадағы инклюзивтік білім беру	4			4	2.5
2.6	Отандық беру жағдайы	4			4	2.6
2.7	Инклюзивті білім беру аясында қолданыстағы заңдар. Қазақстандағы Инклюзивті білім	4			4	2.7

	беру орталығының қызметі				
3	Қорытынды аттестация	2			
Барлығы - 72		2	36	36	Жалпы сағат

3-кесте – Біліктілікті арттыру бағдарламасы, бөлімінің, пәннің (модулінің) жұмыс бағдарламасы

Тақырыптар	Оқу сабағының түрі	Мазмұны
1-бөлім. Базалық модуль (қашықтық оқыту формасы)		
Тақырып 1.1. Даму мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуының нормативтік және құқықтық базасы	Қашықтан оқыту 4 сағат	Инклюзивті білім беру барлық балалардың, соның ішінде денсаулығында мәселелері және қоғамға әлеуметтік бейімделуінде қиындығы бар балалардың да сапалы білімге тең қолжетімділік құқығын қамтамасыз етеді.
Тақырып 1.2 Инклюзивтік білім берудің тарихи – философиялық аспектілері 2.	Қашықтан оқыту 4 сағат	Қоғамдық құбылыстардың аясындағы білім беру ең бір көп қырлы мәселелердің бірі болып табылады. Бұл саланың дамуын, келешегін зерттеу инклюзивтік білім беру аясының туындау, қалыптасу және жетілуіне дайындықты қалыптастыру жолын ретроспективтік-тарихи талдаудың қажеттілігін білдіреді. Бір жағынан педагогиканың өткен тарихи кезеңдері туралы білімсіз мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу тарихын түсіну және түсіндіру мүмкін емес. Бір жағынан, білім беру жүйесін дамыту тарихы бойындағы жинақталған тәжірибені есепке ала отырып, білім беру жүйесінің даму келешегін негіздей отырып болжау қажет, соған орай қоғамның заманауи талаптарына сәйкес бұл жүйені қайтадан құру жолын жасау қажет.
Тақырып 1.3 Мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивтік білім беруде негізге алынатын қағидалар мен құндылықтар	Қашықтан оқыту 4 сағат	Мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу процесіне қойылатын, орындалуы қажетті тиімділікпен қамтамасыз ететін негізгі, бастапқы талаптар инклюзивті педагогиканың теориялық негізін құрайды. Қазақстан Республикасында инклюзивтік білім беруді дамыту үшін негізге алынатын осындай маңызды қағидаларға ең алдымен 1959 жылы 20 қараша күні БҰҰ Ассамблеясы қабылдаған Балалар құқығы декларациясында жарияланған он

		қағиданы жатқызуға болады.
Тақырып 1.4 Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған бастауыш және жалпы білім беру стандартының сипаттамасы ақыл-ойы артта қалған (интеллектісі бұзылған) білім алушылардың стандарты	Қашықтан оқыту 4 сағат	ДМШ бастауыш және жалпы орта білім алушылардың стандарттарының жалпы сипаттамасы. Стандарттың мақсаты, міндеттері, негізгі ұғымдары. ДМШ балаларды вариативті оқыту. Оқыту деңгейлерінің сипаттамасы. Білім алушылардың академиялық құзыреттілігі. Жалпы білім беру бағдарламалары, түзету жұмысының бағдарламасы.
Тақырып 1.5. Инклюзивті білім беру жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуда қолданылатын әртүрлі технологиялар	Қашықтан оқыту 4 сағат	ДМШ балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің теориялық негіздері. ДМШ балаларды психологиялық қолдау, білім беру процесі. Қолдаудың кезеңдері. Жалпы білім беретін мектептегі психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру аспектілері. ДМШ балаларды өолдау модельдері мен технологиялары: психологиялық-педагогикалық өолдау модельдерін жүзеге асыру ерекшелігі; психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру және оның әдістемелік аспектілері. ДМШ балаларды инклюзивті практикада педагогикалық қолдаудың жалпы тәсілдері мен технологиялары, модельдеудің негізгі компоненттері
Тақырып 1.6. Даун синдромы бар балалардың білімі	Қашықтан оқыту 4 сағат	Даун синдромы бар балалардың психологиялық-педагогикалық сипаттамасы. Осындай патологиясы бар балаларға білім беру қажеттілігі. Даун синдромы бар балаларды әртүрлі жас кезеңдерінде психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру Даун синдромы бар балалардың ата-аналарымен жұмыс.
Тақырып 1.7 . Кохлеарлық имплантациядан кейін балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау, осы санаттағы балаларға сапалы инклюзивті білім беру шарттары	Қашықтан оқыту 4 сағат	Кохлеарлық имплантация туралы түсінік. Кохлеарлы имплантациядан кейінгі балалардың психологиялық-педагогикалық сипаттамасы. Кохлеарлық имплантациядан кейінгі балаларға психологиялық-педагогикалық көмекті ұйымдастыру. Әртүрлі жастағы кохлеарлық имплантациядан кейінгі балалармен түзету-дамыту жұмыстарын ұйымдастыру технологиялары. Кохлеарлық имплантациядан кейін балаларды инклюзивті оқыту.

Тақырып 1.8. Мүгедек балалар мен ақыл-ойы артта қалған балаларға қосымша білім берудің әлеуметтік мәні	Қашықтан оқыту 4 сағат	Қосымша білім беруді ұйымдастыру және бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыз ету туралы заманауи түсініктер. Қазіргі кезеңде ДМШ балаларды оқыту, тәрбиелеу және дамытуда қосымша білім беру мүмкіндіктері. Қосымша жалпы білім беру бағдарламаларын іске асыру тетігі.
Тақырып 1.9 Тьютор және ассистент	Қашықтан оқыту 4 сағат	Тьюторлықтың пайда болу тарихы: даму тенденциялары. Нормативтік базасы
2-бөлім. «Балаларға инклюзивті білім беру» вариативті модулі (күндізгі нысанда)		
Тақырып 2.1. Мүмкіндігі шектеулі балаларды, оның ішінде инклюзивті білім беру жағдайында (есту, көру, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты, интеллектуалдық даму, аутистік бұзылулары бар) психологиялық-педагогикалық қолдау (Психологиялық-педагогикалық технологиялар спектрі)	Оқытушымен бірге өтетін сабақ. 6 сағат	Психологиялық-педагогикалық қолдау туралы түсінік. Қолдау процесіне қатысушылар. ДМШ білім алушыларды және олардың отбасыларын психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша қызметтің негізгі бағыттары: диагностикалық, консультациялық, ДМШ баланың отбасына қолдау, ақпараттық-ағартушылық жұмыс. Әрбір бағыт бойынша психологиялық-педагогикалық қолдау технологияларын іске асыру кезіндегі ауытқушылық сипатын есепке алу.
Тақырып 2.2. ДМШ бар балалар үшін білім алудың арнайы жағдайларын жасау	Оқытушымен бірге өтетін сабақ. 6 сағат	Арнайы жағдайларды анықтау үшін психофизикалық дамудың ерекшеліктерін ескере отырып, денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалардың ерекше білім алу қажеттілігінің сипаттамасы. ДМШ бар балаларға арналған арнайы білім беру жағдайлары бойынша ұсыныстарды дайындау ерекшеліктері. Есту, көру, сөйлеу қабілетінің бұзылуы, тірек-қимыл аппараты бұзылған, психологиялық дамуы тежелген балаларға арналған арнайы білім беру шарттары.
Тақырып 2.3. Білім беру қызметінің ерекшеліктері. ДМШ бар білім алушыларға инклюзивті кеңістік құру	Оқытушымен бірге өтетін сабақ. 4 сағат	Жергілікті білім беру актілерін енгізу. ДМШ бар баланы оқыту және тәрбиелеу процесі. Білім беру ұйымдарындағы қол жетімділікке қойылатын талаптар. Білім алушылар үшін арнайы жағдайлар жасау. Мектепті материалдық-техникалық және кадрлық қамтамасыз ету. Қауіпсіз білім беру ортасын құру.
Тақырып 2.3 Білім беру ұйымдарында қызмет мамандарын қолдау	Оқытушымен бірге өтетін сабақ. 4 сағат	Білім беру ұйымдарында мамандар қызметін психологиялық-педагогикалық қолдау (мұғалім-дефектолог, мұғалім-логопед, тьютор, көмекші, әлеуметтік

ерекшелігі (мұғалім-логопед, педагог-психолог)		педагог, педагог-психолог). Инклюзивті білім беру кеңістігінде мамандарды қолдаудың рөлі. Ұйымның тәсілдері мен нысандары, мамандардың өзара іс-қимылын және ДМШ баланың ата-анасына қолдау
Тақырып 2.5. Білім беру ұйымдарындағы мамандардың ерекшеліктері (бастауыш мұғалімдері, мұғалімі, балалар)	Оқытушымен бірге өтетін сабақ. 4 сағат	Ерекше білім беру сипаттамасы. Білім беру бағдарламасының ерекшеліктері: - есту қабілеті бұзылған балалар; - көру қабілеті бұзылған балалар; - ақыл-ойы бұзылған балалар; - зияткерлік, психикалық дамуы тежелген балалар - сөйлеу қабілеті бұзылған балалар; - күрделі бұзылулары бар балалар - ауытқушылықтары бар балалар - аутистік спектр. Көп функционалды интерактивті арнаулы орта білім беру жүйесі ДМШ бар балаларға жалпы білім беруді ұйымдастыру. Ұйымның ерекшелігі мен қызмет мазмұны. Педагогикалық қызметкерлердің білім беру ұйымының дәрежесіне байланысты білімдерін жетілдіру
Тақырып 2.6. Инклюзивтік білім беру саласындағы Қазақстан Республикасының мемлекеттік саясат қағидалары	Оқытушымен бірге өтетін сабақ 4 сағат	Республикалық білім беру жүйесі әлеуметтік және экономикалық жағдайлардың өзгеруіне қатысты әлеуметтік бейімдеу тәртіп дағдыларын меңгерген, әлеуметтік белсенді тұлғаны қалыптастыру мен дамытуға қайтадан бағдарлануы білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін ерекше жағдайларды (материалдық-техникалық, кадрлық, психологиялық-педагогикалық, сауықтыру және т.б.) тудыру қажеттілігін талап етеді. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында [5] аталған шаралар
Тақырып 2.7 Америка елдеріндегі инклюзивті білім беру	Оқытушымен бірге өтетін сабақ. 4 сағат	<i>АҚШ да</i> 1875-жылдан 1914-жылға дейін-ақ міндетті мектептік білім беру жүргізілді, осыған байланысты ақыл есі дамымаған балаларға, сонымен қатар. «мінез-кұлқы түзелмейтін» деп есептелетін, естімейтін және физикалық мүгедектерге арналған сыныптар жасақталды. Осы кезеңде Ұлттық білім беру ассоциациясы Әлеуметтік білім

		беру департаментін құрды. Елге келімсектер легі келе бастады, ұйымдасқан жұмыс күшінің саны өсті, адамның ой-өрісі шамасының психологиялық теориялары мен тесттері дамыды.
Тақырып 2.8 Еуропа елдеріндегі инклюзивті білім беру	Оқытушымен бірге өтетін сабақ. 4 сағат	<i>Финляндияда</i> инклюзивті білім беру заңнамалық деңгейде бекітілген және балаларды қоспағанда бәріне (келімсектер, шалғай аудандардың балалары, ұлттық азшылық топтар, мүмкіндігі шектеулі және т.б.) қолжетімді болуы тиіс, жалпы білім беруді дамыту мен үнемі жетілдіру процесі ретінде пайымдалады. Мұнда инклюзивті білім беру 20 жыл көлемінде дамуда және маңызды ғылыми зерттеулермен қолдау жасалған. 2008 жылы ресми түрде Инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасы арқылы инклюзия саясаты бекітілді. Сонымен, ұлттық оқу жоспарына көпшілік мектептерде ДАҚ тұлғаларды кіріктіріп оқытуды қамтамасыз ететін арнайы өзгерістер енгізілді
Тақырып 2.9 Азия елдеріндегі инклюзивтік білім беру	Оқытушымен бірге өтетін сабақ. 4 сағат	Азия елдеріндегі инклюзивтік білім беру Инклюзивті білім беру саласындағы саясат белсенді жүргізілетін елдерді, яғни Азия-Тынық мұхиты аймағын жалпы қарастырамыз. Инклюзивті білім беру саласындағы басым бағыт, ең алдымен сол аймақтың ерекшеліктерімен анықталады. Осы аймақта олар тұратын елде тілдері ресми ана тілі болып табылмайтын этникалық тілдік топтар тұратыны белгілі. Тіл кейде осында сапалы білім алудың негізгі тосқауылына айналды. Азия-Тынық мұхиты аймағы мемлекеттеріндегі инклюзивті білім беру мәселелері бойынша ЮНЕСКО баяндамасын дайындауда инклюзивті білім беру саласындағы келесі стратегиялар анықталды

4-кесте – Аттестаттау формалары мен бағалау материалдары. Аттестаттау формалары

Аттестаттау түрі	Бақылау формасы	Бағалау материалдарының түрлері
Аралық аттестаттау	Аралық тестілеу (базалық модуль аралығында)	Тест 20 тапсырмадан
Қорытынды аттестаттау	Қорытынды тестілеу (вариативті модуль аралығында)	Тест 20 тапсырмадан

3.1.1. Ағымдағы аттестаттау

1-тапсырма. Инклюзивті оқыту – бұл:

а) ерекше білім алу қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерінің әртүрлілігін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету;

б) денсаулық мүмкіндігі шектеулі оқушыларды жалпы білім беру ұйымдарында оқыту;

в) арнайы мектепте ерекше білім беру қажеттілігі бар баланы оқыту.

2-тапсырма. Біздің елімізде инклюзивті процестерді бекітуді реттейтін негізгі құжат болып табылады:

а) Қазақстан Республикасының Конституциясы;

б) Қазақстан Республикасының отбасылық кодексі;

в) Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы.

3-тапсырма. Тең, тегін және қолжетімді білім алу құқығының кепілдігі:

а) Қазақстан Республикасының Конституциясы;

б) Заң актісі;

в) Жалпы білім беру ұйымының жарғысы

4-тапсырма. Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі бала үшін арнайы білім беру жағдайларын жасау бойынша ұсыныстар әзірлейді, олардың негізінде оны оқыту процесі жүзеге асырылады:

а) психологиялық-педагогикалық консилиум;

б) медициналық-әлеуметтік сараптама бюросы;

в) психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссия.

5-тапсырма. Л.С. Выготский деңгейлерге бөлген:

а) жеке, әлеуетті және функционалдық дамуы бойынша;

б) жеке, әлеуетті, жас және функционалдық дамуы бойынша;

в) жеке және әлеуетті дамуы бойынша.

6-тапсырма. 10 айлық баланы дамыту үшін жетекші қызмет түрі:

а) ересектермен эмоционалды қарым-қатынас;

б) пәндік іс-әрекет;

в) ойын қызметі.

7-тапсырма. Кохлеарлы имплантацияның қай кезеңінде сурдопедагог отбасының өз баласына оны оңалтудың барлық кезеңдерінде жүйелі көмек көрсетуге және баламен қарым-қатынас пен өзара іс-қимылды қайта құруға дайындығын анықтайды:

- а) сөйлеу процессорын қосу және бастапқы баптау кезеңінде;
- б) оңалтудың іске қосылатын кезеңінен өту барысында;
- в) КИ-ге кандидаттарды іріктеу кезеңінде.

8-тапсырма. Кохлеарлы имплантацияға дейін сөйлеуді меңгермеген балалар үшін оңалтудың кейінгі кезеңінің ұзақтығы және олардың нәтижелілігі көп жағдайда анықталады:

- а) операция жүргізілген жаста;
- б) сурдопедагогпен жүйелі түрде жұмыс жасауы кезінде;
- в) жеке есту аппараттарын пайдалану тәжірибесінде.

9-тапсырма. КИ операциясынан кейін психологиялық-педагогикалық оңалтудың мақсаты:

- а) баланың жалпы және әлеуметтік дамуы;
- б) баланы қарым-қатынас пен сөйлеудің табиғи даму жолына ауыстыру;
- в) есту қабылдауын дамыту.

10-тапсырма. Білім беру ортасының нұсқауларын, білім беру бағытын және балаларды оқыту шарттарын анықтау:

- а) баланың әлеуетті мүмкіндіктері;
- б) баланың өзекті даму деңгейі;
- в) баланың өзекті даму деңгейі және таңдалған ортадағы жас мөлшеріне

жақындаудың болашағы.

11-тапсырма. Ерте жас – бұл кезең:

- а) туғаннан 2 жасқа дейін;
- б) 1 жастан 3 жасқа дейін;
- в) 1 жастан 6 жасқа дейін.

12-тапсырма. Оқыту үшін ерекше жағдайлар жасау қажет:

- а) денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалар;
- б) дамуында ауытқулары бар балалар;
- в) ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар

13-тапсырма. ПМПК ұсыныстары міндетті:

- а) денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалардың ата-аналарына
- б) білім беру саласындағы мемлекеттік басқаруды жүзеге асыратын

Қазақстан Республикасы субъектілерінің атқарушы билік органдарының және білім беру саласындағы басқаруды жүзеге асыратын жергілікті өзін-өзі басқару органдарының білім беру ұйымдарына, өзге де органдар мен ұйымдарға;

в) дамуында кемістігі бар балаларды алып жүруді жүзеге асыратын медицина қызметкерлеріне.

14-тапсырма. ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланы тиімді психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі өлшемі:

а) ҚР мемлекеттік білім беру стандартының талаптарына сәйкес білім беру бағдарламасын меңгеру;

б) бейімделген негізгі білім беру бағдарламасын меңгеру және баланың әлеуметтік-психологиялық бейімделуі;

в) ата-аналардың сұраныстарын толық қанағаттандыру.

15-тапсырма. Тьютордың лауазымдық міндеттерін атаңыз.

16-тапсырма. Бала кохлеарлық имплантациядан кейін:

- а) логопедиялық түзету;
- б) есту қабілетін дамыту;
- в) кешенді оңалту

17-тапсырма. Қосымша білім беру бағдарламаларына жатпайды:

- а) қосымша жалпы дамыту бағдарламалары;
- б) қосымша кәсіби бағдарлама;
- в) қосымша бейінді бағдарламалар.

18-тапсырма. ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға қосымша білім беру бағдарламасын игерудегі басым бағыт болып табылады:

- а) білімді меңгер;
- б) білімді қолдана білу, әлеуметтік және оқу іс-әрекеттерінің белгілі бір тәсілдерін меңгер;
- в) болашақ мамандық дағдыларын және кәсіби білім деңгейін меңгеру.

19-тапсырма. Кохлеарлы импланттары бар қандай балаларда реабилитацияның іске қосушы кезеңі ең ұзақ болып табылады және 1,5-тен 2,5 жасқа дейін созылады:

- а) саңырау балалардың даму деңгейі жоғары;
- б) дамуында қосымша ауытқушылықтары бар саңырау балалардың даму деңгейі жоғары;
- в) 1,5 жасқа дейінгі операция жасалған саңырау балалардың даму деңгейі жоғары.

20-тапсырма. ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға арналған қосымша бағдарламалар бойынша оқыту мерзімдері:

- а) психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссияның қорытындысына сәйкес олардың психофизикалық дамуының ерекшеліктері;
- б) ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың ата-аналарының тілектері;
- в) алдыңғы оқыту кезеңінде мүгедек балаларға арналған қосымша жалпы білім беру бағдарламасын меңгеру нәтижелері.

3.2. Қорытынды аттестаттау

1-тапсырма. «Inclusion» термині:

- а) қосу;
- б) тарту;
- в) кіріспе.

2-тапсырма. Дәстүрлі білім беру жүйесі шеңберінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың, жастар мен ересектердің білім алу қажеттілігі Саламан декларациясында (Саламанка, Испания) танылды:

- а) 1994 жылы;
- б) 1990 жылы;
- в) 1975 жылы.

3-тапсырма. Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко: «даму мүмкіндігі шектеулі баланы бір мектепте, бір сыныпта қалыпты балалармен тең дәрежеде оқыту – бұл ...»

- а) тұрақты толық интеграция;

б) тұрақты толық емес интеграция;

в) тұрақты ішінара интеграция.

4-тапсырма. Инклюзивті сыныптарды жинақтау:

а) ПМПК қорытындысы негізінде ғана жүзеге асырылады;

б) ПМПК қорытындысы және ата-аналардың келісімі негізінде;

в) ПМПК қорытындысы негізінде, ата-аналарының міндетті келісімі, мекемеде қажетті жағдайлар болған жағдайда.

5-тапсырма. ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланы инклюзивті сыныпта оқыту үшін келісім болу керек:

а) ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың баланың ата-аналары (заңды өкілдері);

б) ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланың ата-аналары (заңды өкілдері) және қалыпты дамып келе жатқан сыныптастардың ата-аналары;

в) ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланың ата-аналары (заңды өкілдері), қалыпты дамушы сыныптастардың ата-аналары, сондай-ақ оқушылардың өздері.

6-тапсырма. Білім беру мекемесінде инклюзивті білім беру процесін басқарады:

а) мектептегі психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум;

б) мектептің педагогикалық кеңесі;

в) психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссия.

7-тапсырма. Инклюзивті сыныпта оқитын ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар басқа бағдарламаны үйренуі мүмкін бе?

а) иә, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар бүкіл сынып тақырыбынан ерекшеленетін тақырыпты оқи алады;

б) жоқ, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар бүкіл сынып сияқты тақырыпты үйренуі тиіс.

8-тапсырма. «Икемді сынып» инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың формасы ретінде:

а) ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушыларды кейбір пәндер бойынша біріктірілетін уақытша сынып;

б) ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар үнемі оқитын жеке сынып;

в) түзету мектебінде құрылған сынып.

9-тапсырма. В.И. Лубовский: «... денсаулық мүмкіндігі шектеулі баланы арнайы мекемеде немесе интеграция жағдайында оқыту бұл ...»

а) арнайы оқыту;

б) жүйелі оқыту;

в) сапалы оқыту.

10-тапсырма. Инклюзивті сыныпта ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар:

а) міндетті түрде әр түрлі нозологиялық топтардан (әр түрлі санаттардан) болуы тиіс;

б) міндетті түрде бір нозологиялық топтан (бір санаттан) болуы тиіс;

в) түрлі нозологиялық топтардан да болуы мүмкін.

11-тапсырма. Инклюзивтік сыныпта сабақта жүзеге асырылады:

- а) оқытудың жалпы белсенді принциптері ғана;
- б) тек түзету принциптері ғана;
- г) оқытудың жалпы белсенді және түзету принциптері.

12-тапсырма. Инклюзивті сыныпта есту қабілеті бұзылған баланы оқыту кезінде қолданылатын негізгі әдістер:

- а) көрнекі;
- б) сөздік;
- в) практикалық.

13-тапсырма. Инклюзивті сыныпта көру қабілеті бұзылған баланы оқыту кезінде қолданылатын негізгі әдістер:

- а) көрнекі;
- б) сөздік;
- в) практикалық.

14-тапсырма. Көзі көрмейтін білім алушылар оқу мен жазуды қай әдістер арқылы жүзеге асырады:

- а) бедерлі-нүктелі қаріп;
- б) дактильді-қимыл тілі;
- в) баламалы және қосымша коммуникация құралдары.

15-тапсырма. Нашар көретін балаларға арналған оқыту құралдары:

- а) бедерлі-нүктелік шрифтпен басып шығарылады;
- б) үлкен қаріппен басылады;
- в) кәдімгі шрифтпен басылады.

16-тапсырма. Егер білім беру мекемесінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға қолдау қызметі болмаса, онда:

- а) коррекциялық сабақтарға бала желі байланыстары арқылы басқа мекемелерге қатысады;
- б) бала осы білім беру мекемесінде қолдау қызметінің құрылуын күтеді;
- в) мамандармен коррекциялық сабақтары туралы мәселені ата-аналар өз бетінше шешеді.

17-тапсырма. Білім беру ұйымдарыда тьютордың штатын кіргізсе, онда ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың саны қанша болу керек?

- а) 6 бала;
- б) 3 бала;
- в) 10 бала.

19-тапсырма. Тьютор жұмысының мақсаты:

- а) баланы оқыту;
- б) баланың әлеуметтенуі;
- в) баланы оқыту және әлеуметтендір.

20-тапсырма. ДМШ балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша инклюзивті білім беруді дамыту міндеттерін шешу үшін желілік өзара іс-қимыл моделі – бұл

- а) қауымдастық;
- б) ресурстық орталық;
- в) аутсорсинг.

3.2. Материалдар:

бағалау біліктілігін арттыру бағдарламасы базалық және вариативтік модульді оқу кезінде тыңдаушылардың аралық және қорытынды тестілеуін өткізуді көздейді.

Аралық тестілеу функциясы – тыңдаушылардың базалық деңгейін анықтау.

Қорытынды тестілеу функциясы – біліктілікті арттыру курстарының бағдарламасында ұсынылған материалдарды меңгеруді бағалау.

Қатысушылар үшін ұсынылған үш жауаптың дұрыс жауабын таңдау және көрсету талап етілетін нұсқаулық әзірленді. Нәтижелерді өңдеу негізінде дұрыс жауаптар іріктелді. Егер жинақталған балдар 10 балдан төмен болмаса, тест орындалды деп есептеледі.

4. Бағдарламаны іске асыру шарттары:

4.1. Бағдарламаны іске асырудың материалдық-техникалық шарттары.

Бағдарламаны іске асыру үшін мынадай материалдық-техникалық қамтамасыз ету қажет:

- тыңдаушылардың жеке білім траекториясын құру үшін біліктілікті арттыру курстарында оқуды қолаудың web-сайты, соның ішінде өздік жұмыс шеңберінде;

- аудиториялық сабақтарды мультимедиялық құралдармен өткізуге арналған жабдықталған аудиториялар (компьютер, интерактивті тақта, мультимедиа проектор және т. б.);

- компьютерлік презентациялар, оқу-әдістемелік және бағалау материалдары.

1-модуль материалдық-техникалық қамтамасыз ету бойынша web - сайтты әзірлеу, тыңдаушылардың жеке білім беру траекториясын құру үшін біліктілікті арттыру курстарында, оның ішінде өзіндік жұмыс шеңберінде оқытуды қолдау болып табылады.

Тыңдаушылардың ыңғайы үшін біліктілікті арттыру бағдарламасы бойынша оқыту процесін қолдау сайтында: функционалдық облысы.

Функционалдық облысы – «Ақпарат», функционалдық облысы – «Хабарландыру тақтасы», Функционалдық облысы - «Консультациялар», функционалдық облысы – «Хабарламалар», функционалдық облыс – «Форум».

Сайт тыңдаушылардың жеке жобалау тапсырмаларын дайындау және қорытынды тестілеуді өткізу үшін оны пайдалануға мүмкіндік беретін функционалдық мүмкіндіктерден тұрады.

Біліктілікті арттыру курстары тыңдаушыларының статистикалық деректерін жинау және объективті ақпарат алу үшін web-сервер жобасында прақшалар ашылған. Пайдаланушылардың сайтқа жүгінуі және компьютерлердің IP-адрестерінің жалпы саны туралы ақпарат анықталуы мүмкін.

Күндізгі модульді материалдық-техникалық қамтамасыз ету тыңдаушыларға дәріс және практикалық сабақтар үшін видеотехникамен және мультимедиялық жабдықтармен таныстыру материалдары, бағдарламалық

қамтамасыз ету құралдары, (DVD ойнатуға арналған бағдарламалар, фильмдерді көру, презентациялық слайдтар) ұсынылады.

4.2. Бағдарламаны оқу-әдістемелік қамтамасыз ету.

Халықаралық нормативтік құжаттар.

1. «Бала құқықтары туралы» Конвенция БҰҰ-ның Бас Ассамблеясымен 20.11.1989 ж. қабылданған. ҚР Жоғарғы Кеңесінің 1994 жылдың 8 маусымындағы №77 қаулысымен ратификацияланған.

2. Мұқтаждықтары ерекше тұлғаларға білім берудегі Саламанка Декларациясы мен іс-әрекеттердің Шеңбері: Мұқтаждықтары ерекше тұлғаларға білім беру туралы дүниежүзілік конференция – Испания – 1994 ж

3. «Мүгедектер құқықтары туралы» Конвенция – БҰҰ – 2007 жылдың 30 наурызы.

Отандық құжаттар

1. Қазақстан Республикасының 2005 жылғы 13 сәуірдегі №39 Заңы «Мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z050000039> 22.07.2015

2. Даму мүмкіндіктері шектеулі балаларға психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар (Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2011 жылғы желтоқсанның 12-ндегі № 524 бұйрығымен бекітілді)

3. «Мүгедектердің өмір сапасын жақсарту жөніндегі ұлттық жоспар» ҚР Үкіметінің 2012 жылғы 16 қаңтардағы № 64 Қаулысы.

4. Қазақстан Республикасында 2015-2020 жылдарға арналған инклюзивті білім беру жүйесін дамыту бойынша іс-шаралар кешені Қазақстан Республикасы Білім және ғылым Министрінің бұйрығымен бекітілді (19.12.2014 жылғы № 534) <http://online.zakon.kz> 08.05.2015

5. Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңы <http://online.zakon.kz> 22.02.2015

6. Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы № 345-П «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» Заңы (09.04.2016 ж. Өзгерістер мен толықтырулар енгізілген). <http://online.zakon.kz/> 22.02.2015

Біліктілікті арттыру, тағылымдамадан өту курстарын ұйымдастыратын ұйымдарға әдістемелік көмек жасау үшін инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін дамыту бойынша бағдарламалардың бірнеше нұсқаларын ұсынғымыз келеді.

«Инклюзивті білім беру» тақырыбындағы біліктілікті арттыру бағдарламасының нұсқасын қарастырайық

Мазмұны:

1. Курстың қысқаша сипаттамасы.
2. Модуль бойынша пәннің тақырыптық жоспары.
3. Бағдарламаның мазмұны.
4. Практикалық тапсырмалар.
5. Аралық бақылау.

6. Қорытынды бақылау.

Курстың қысқаша сипаттамасы:

1. Философиялық білім (ғылыми жүйелердің даму заңдылықтары, таным теориясы, диалектиканың негізгі принциптерінің байланысы мен дамуы т.б.).

2. Психология негіздері (оқушылардың жеке тұлғалық дамуының педагогикалық-психологиялық ерекшеліктері, іс-әрекет теориясы, ұжым, тұлға, т.б.).

3. Әлеуметтану (тұлға және оның қоғамдағы орны, әлеуметтану, әлеуметтану факторлары, әлеуметтік топ, қоғам және әлеуметтік институттар, мәдениет, тіл) т.б. ғылыми-білім теориясы қажет.

2. Курстың мақсаты

Инклюзивтік білім беру ортасында балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі инновациялық әдістердің негізгі мәселелерін оқып-үйренуге және шығармашылықпен болашақ қызметін атқаруға бағыт-бағдар беруге көмектесу.

Инклюзивтік білім беру ортасында балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі инновациялық әдістер оқытуды ұйымдастырудың әдістемесін меңгертіп, кәсіби дағдыландыру қалыптастыру.

3. Курстың міндеттері

– инклюзивтік білім беру ортасында балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі инновациялық әдістердің теориялық негіздері бойынша білімін қалыптастыру;

– инклюзивтік білім беру ортасында балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі инновациялық әдістер білім берудің мазмұны және әдістерімен таныстыру әдістемесі;

– инклюзивтік білім беру ортасында балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі инновациялық әдістер білім беруде оқыту процесін ұйымдастырудың жолдарын үйрету.

Сабақ түрі

Дәріс

15

Тәжірибелік сабақ

Семинар сабақ

30

Лабораториялық сабақ

Студиялық сабақ

БӨЖ

90

Барлығы

135

Жалпы сағат саны

5-кесте – Модульдер бойынша пәннің тақырыптық жоспары

№	Модульдің және бағдарламалық материалдардың атауы	Сағат саны
<i>І модуль. Инклюзивті білім берудің мәселесі</i>		
	Дәрістер тақырыбы	
	1.1 Инклюзивті білім беру пәніне кіріспе	
	1.2 Инклюзивтік білім берудің тарихи – философиялық аспектілері	

	1.3 Инклюзивті білім беру принциптері	
	1.4 Халықаралық тәжірибе: Америка және Азия елдеріндегі инклюзивтік білім беру	
	1.5 Халықаралық тәжірибе: Еуропа және Ресей еліндегі инклюзивтік тәжірибе	
	1.6 Отандық инклюзивті білім беру жағдайы	
	Тәжірибелік (семинар) сабақтар тақырыбы	
	1. Инклюзивті білім беру пәнінің мақсаты мен міндеті. Студенттерден күтілетін нәтижелер	
	1. Инклюзивті білім берудің тарихи философиялық аспектілері <ul style="list-style-type: none"> • Ерте замандағы «ауытқушылық» ұғымы • Орта ғасырдағы «ауытқушылық» ұғымы • Қайта өрлеу заманындағы ауытқушылық ұғымы • Жаңа заман дәуіріндегі «ауытқушылық» ұғымы • Қазіргі замандағы «ауытқушылық» ұғымы 	
	3. Инклюзивті білім беру принциптері <ul style="list-style-type: none"> • Балалар құқы декларациясының он қағидасы • Саламан декларациясының қағидалары • Инклюзивті білім берудің 8 қағидасы • Инклюзивті білім берудегі әдіснамалық қағидалары • Инклюзивті білім берудегі Қазақстан Республикасының мемлекеттік саясат қағидалары 	
	4. Америка және Азия елдеріндегі инклюзивтік білім беру <ul style="list-style-type: none"> • АҚШ-тағы инклюзивтік білім беру • Жапониядағы инклюзивтік білім беру • Бразилиядағы инклюзивтілік білім беру Оңтүстік Кореядағы инклюзивтік білім беру	
	5. Еуропа және Ресейдегі инклюзивтік білім беру <ul style="list-style-type: none"> • Англиядағы инклюзивтік білім беру • Франциядағы инклюзивтік білім беру • Даниядағы инклюзивті білім беру • Ресейдегі инклюзивті білім беру Украинадағы инклюзивтік білім беру	
	6. Отандық инклюзивті білім беру жағдайы <ul style="list-style-type: none"> • Инклюзивті білім беру аясында қолданыстағы заңдар Қазақстандағы Инклюзивті білім беру орталығының қызметі	
	Білім алушылардың өздік жұмыстары	
	1. Инклюзивті білім беру туралы анықтамаларға талдау жасау	
	2. Инклюзивті білім берудің тарихына хронологиялық кесте дайындау	
	3. «Инклюзивті білім беру принциптері» тақырыбына ментальды карта әзірлеу	
	4. Америка және Азия елдеріндегі инклюзивті білім беру жүйесіне салыстырмалы кесте әзірлеу	
	5. Еуропа және Ресей еліндегі инклюзивтік білім беру жүйесіне салыстырмалы талдау жасау	
	6. «Отандық инклюзивті білім беру жағдайы» тақырыбына Power Point презентациясын әзірлеу (6-7 слайд)	
	2 модуль: Инклюзивті білім беруді мектепте жүзеге асыру.	
	Дәрістер тақырыбы	

	2.1 Мектептегі инклюзивтік оқыту ерекшелігі	
	2.2 Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың кәсіби құзыреттілігі туралы түсінік	
	2.3/2.4 Мүмкіндігі шектеулі білім алушыларды оқыту ерекшелігі	
	2.5 Оралман балалар, саны аз ұлттар, соның ішінде мигранттар, босқындар отбасыларынан шыққан балалардың оқу процесін ұйымдастырудағы педагогикалық тәсілдер	
	2.6 Қоғамда әлеуметтік бейімделуде қиындықтары бар балалардың оқу процесін ұйымдастырудағы педагогикалық тәсілдер	
	2.6 Дарынды балалардың оқуын ұйымдастыру	
	2.7 Үйде оқытылатын балалардың оқуын ұйымдастыру	
	2.8 Мектепте консилиумды ұйымдастыру	
Тәжірибелік (семинар) сабақтар тақырыбы		
	2.1 Инклюзивті білім беруді енгізу <ul style="list-style-type: none"> • Балабақшадағы инклюзивтік білім беру жағдайы • Мектептегі инклюзивтік білім беру жағдайы Колледж және жоғары оқу орындарындағы инклюзивті білім беру жағдайы	
	2.2 Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың кәсіби құзыреттілігі туралы түсінік	
	2.3 Ерекше қажеттілігі бар мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту: <ul style="list-style-type: none"> – естімейтін, нашар еститін, кейіннен естімей қалған білім алушыларды оқытуды ұйымдастыру; – көрмейтін және нашар көретін балаларды оқытуды ұйымдастыру; - тірек-қозғалыс аппараты бұзылған балаларды оқытуды ұйымдастыру 	
	2.4 Ерекше қажеттілігі бар мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту: <ul style="list-style-type: none"> • сөйлеу тілінің күрделі бұзылыстары бар балаларды оқытуды ұйымдастыру; • психикалық дамуы тежелген балаларды оқытуды ұйымдастыру, • ақыл-ой кемістігі бар балаларды оқытуды ұйымдастыру; • аутист балаларды оқытуды ұйымдастыру ерекшеліктері 	
	2.5 Оралман балаларды, саны аз ұлттар отбасыларынан шыққан балаларды оқыту ерекшелігі	
	2.6 Қоғамда әлеуметтік бейімделуде кедергісі бар балаларды оқыту ерекшелігі	
	2.7 Дарынды балаларды оқыту ерекшелігі <ul style="list-style-type: none"> • дарынды балалар дегеніміз кімдер? – әртүрлі пікірлерді талдау • дарынды балаларды оқытуды ұйымдастыру мұғалімдер дарынды балаларды оқытуда нені білу керек?	
	2.8 Үйде оқылатын балалардың оқуын ұйымдастыру	
	2.9 Мектепте консилиумды ұйымдастыру <ul style="list-style-type: none"> • педагогикалық-психологиялық консилиум дегеніміз не және оны ұйымдастыру ерекшелігі • педагогикалық консилиум қатысушылары Консилиумда қаралатын мәселелер қандай	
Білім алушылардың өздік жұмыстары		
	2.1 Қазіргі таңдағы мектепте және балалбақшадағы инклюзивті білім беру жағдайына байланысты сұхбат транскриптісін әзірлеу (3-4 респонденттерден сұхбат алу)	
	2.2 Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтың кәсіби құзыреттілік бейнесін дайындау	

2.3 Оралман балаларды оқыту процесін ұйымдастыруды педагогикалық тәсілдердің ерекшелігін түсіндіру конспектісін әзірлеу	
2.4 Есту, көру қабілетінде ақауы бар балаларды оқыту ерекшелігі тақырыбына конспект әзірлеу	
2.5 Психикалық дамуында, ақыл-ойлау қабілетінде ақауы бар балаларды оқыту ерекшелігіне тірек-конспенкт әзірлеу	
2.6 Депрессивті, девиантты балаларды оқыту ерекшелігіне байланысты өз көзқарасын білдіру – эссе жазу	
2.7 Дарынды балаларға қатысты оқытуды қалай ұйымдастыруға болады? – деген сұраққа өз көзқарасын білдіру	
2.8 Үйде оқылатын балалардың оқуын ұйымдастыруға қатысты әдістемелік ұсыныстар» тақырыбына презентация әзірлеу	
2.9 Мектепте консилиумды ұйымдастырудың артықшылығы мен кемшілігіне талдау жасау	
Модуль бойынша барлығы 105	
Барлығы курс бойынша 135	

Аралық бақылау:

1. Инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық құжаттары.
2. Әлеуметтік үрдістер барысында қоғамның мүгедектерге қарым-қатынасы.
3. Мүгедектерге арналған білім беру мекемелері.
4. Қалпына келтіру тұжырымдамасы.
5. Педагогикалық кадрларды даярлау жүйесінде инклюзивті білім берудің ерекшеліктері.
6. Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі принциптері.
7. Қазақ дәстүрінің мүгедектерге қарым-қатынасы.
8. Қазақтың гуманистік идеяларының көрінісі.
9. Қазақстанда арнайы білім беру.
10. Қазақстанда инклюзивті білім берудің қалыптасу ерекшеліктері.
11. Инклюзивті білім берудің негізгі ұғымдары.
12. Инклюзивті білім беру ұғымына әртүрлі көзқарастар.
13. Мүмкіндігі шектеулі балаларды жаппай мектепке қосып оқыту проблемасы.
14. Ерекше білім қажеттіліктері бар балалардың педагогикалық және психологиялық ерекшеліктері.
15. Балалардың білім алуға құқығы.
16. Инклюзивті білім беру кедергілері.
17. Инклюзивті білім берудің мақсаты мен міндеттері.
18. Инклюзивті білім берудің қарама-қайшылықтары.
19. Инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың негізгі принциптері.
20. Инклюзивті білім беру саласындағы мемлекеттік саясат.
21. Инклюзивті мекемелердегі балаларының негізгі санаты. Балаларды білім беру орындарына қабылдау тәртібі.
22. Қазақстандағы инклюзивті білім беру түрлері.
23. Бұқаралық мектепте ерекше білім қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы жағдайлар.

24. Инклюзивті білім беруді ұйымдастыру ерекшеліктері.
25. АҚШ-та инклюзивті білім беруді дамыту.
26. Финляндияда инклюзивті білім беруді іске асыру.
27. Норвегияда инклюзивті білім беру.
28. Швецияда инклюзивті білім беруді дамыту.
29. Франция инклюзиясы.
30. Канадада инклюзивті білім беру тәжірибесі.

Қорытынды бақылау:

1. Психологиялық-педагогикалық қолдаудың негізгі түсініктері мен принциптері.

2. Психологиялық-педагогикалық қолдаудың құрылымы мен базалық компоненттері.

3. Инклюзивті практиканы тұтас психологиялық-педагогикалық қолдау компоненті ретінде іске асыратын педагогтарды қолдау жүйесі.

4. «Әлеуметтік-педагогикалық қызмет», «педагогикалық қызмет», «әлеуметтік жұмыс» ұғымдарының өзара байланысы.

5. Инклюзивті білім беру жағдайындағы әлеуметтік-педагогикалық қызметтің мақсаты мен міндеттері.

6. Инклюзивті мекемелердегі әлеуметтік-педагогикалық қызметтің мазмұны.

7. Білім берудегі мониторинг ұғымы.

8. Инклюзивті білім беру жағдайындағы мониторинг.

9. Мониторинг жүргізу сапасына қойылатын талаптар.

10. Мониторингті жүзеге асыру кезеңдері.

11. Баланың ата-анасымен қарым-қатынас жасаудың негізгі формалары.

12. Ата-аналарды психологиялық-педагогикалық қолдау кезеңдері.

13. Ата-аналар клубы қызметінің мазмұны.

14. Инклюзивті білім беру жағдайындағы ПМПК қызметі.

Мұғалімдердің құзыреттілігін арттырудың заманауи қызықты әдісі коучинг болып табылады. Коучингтің сөздік мағынасына сүйенер болсақ, коучинг (ағылш. Coaching – оқыту, жаттықтыру) – консалтинг және тренинг әдісі, классикалық консалтинг пен тренингтен айырмашылығы – коуч кеңес және қатаң ұсыныстар бермейді, ол шешімді клиентпен бірлесе отырып іздестіреді. Ал психологиядан айырмашылығы коучингтегі мотивацияның бағытында. Коучпен жұмыс істеуде белгілі бір мақсатқа, өмірде және жұмыста жаңа, позитивті тұжырымдалған нәтижелерге жету ұйғарылады. Яғни, коучингте адамның жеке, отбасылық немесе бизнестегі өмірінде мақсатқа, нәтижеге қол жеткізу көзделеді [53].

1930 жылы Оксфорд университетінде пайда болды. Студенттер емтиханға дайындалған адамды коуч деп атады. 1961жылы спорт салаларында қолданылса, 1990 жылдардан бастап, әртүрлі пәндерде қолданылды. Коучингтің басты мақсаттары: мұқият тындап алу, түйсіктер, өмір тепе-теңдікте оқыту, бірлесе отырып, проблемаларды шешу. Материалды механикалық түрде есте сақтау емес, ақпаратты өңдеу және қорыту.

Коучингтің артықшылығы: өзін-өзі ынталандыру, өзін-өзі қадағалау, өзін-өзі басқару, өз бетінше жұмыс, талпынушылық.

Бұл жағдайда инклюзивті білім беру процесі саласында құзыретті болу. Мысалы, «Инклюзивті тәрбие» тақырыбында коучинг өткізіп көрейік. Мақсаты:

1. Инклюзивті тәрбие туралы әріптестердің білімін қалыптастыру.
2. Инклюзивті тәрбие бойынша жұмыс тәсілдерін ойластыру.
3. Инклюзивті тәрбие туралы қызығушылықтарын дамыту.

Жүргізушінің кіріспе сөзі:

«Инклюзия» және «интеграция» бірдей ұғымдар бола алады ма? Бұл сұраққа жауап теріс болуы керек. Инклюзивті білім беру жағдайындағы адам мен қоғамның (өзінің немесе басқаның) тіпті жағымсыз тәжірибесі де талданып, қабылданған жағдайда өмірлік іс-әрекет процестерін тұрақтандыратын шектеу бола алады. Бұл мәселе бойынша түрлі мемлекеттердің психологиялық-педагогикалық және нормативтік-құқықтық әдебиеттерінде әртүрлі терминдер қолданылады. «Интеграция» мен «Инклюзивті білім беру» терминдерін жиі алмастырып қолданады, өйткені мұғалімдердің көпшілігі оларды синонимдер деп түсінеді. Кейбір мұғалімдер интеграциялау бағдарламаларын инклюзивті деп қарастырады, ал басқалары инклюзивті бағыттағы жұмыстарын интеграциялау деп анықтайды. Бірақ, бұл терминдер арасындағы айырмашылық өте маңызды. Ең басты айырмашылық – интеграцияның «сыртқы» көздерінің болуында. Интеграциялау бағдарламаларының басты мақсаты – түрлі мүмкіндіктері бар балаларды қалыптасып қалған мектеп өмірі мен мектеп құрылымына енгізу. Яғни, интеграциялау бағдарламаларының мақсаты – дамыған оқу моделіне қосылуда «қалыптандыру» немесе көмек беру. Барлық балалардың жалпыға білім беру жүйесінің бөлігі деп қарастырылуы инклюзивті білім берудің интеграцияланудан айырмашылығы. Сонымен, мүмкіндігі шектеулі балаларды арнайы бейімдеудің қажеті жоқ, өйткені олар бастапқы кезеңнен мектеп жүйесінің бөлігі болып табылады. Инклюзивті білім берудің мақсаттарының бірі – келешекте барлық мектептердің мүмкіндігі шектеулі балаларды қабылдауға дайын болуы. Ал бұл жағдай мектептің құрылымы мен жұмысына ғана өзгерістер енгізбейді, сонымен бірге өз жұмыстарын нақты топқа жататын балаларды оқыту деп қарастыратын жалпы және арнайы білім беретін мекемелер мұғалімдерінің көзқарастарын да әсер етеді. Көптеген мектептер өз іс-әрекеттерінің басты бағыты ретінде бала мен оның қажеттіліктерін санайды, ал мұғалімдер балалардың қажеттіліктеріне сай болуы керек [54]

Инклюзивті оқыту – балалардың мекен-жайы бойынша оқу құқығы мен білім алуға негіз қалаушы құқықтарын қамту принципіне сүйенетін жалпыға білім беретін мекеме жағдайындағы білім беру қызметтерінің жүйесі. Сапалы білім беруге қол жеткізу мақсатымен жалпыға білім беру ұйымдары оқу бағдарламалары мен жоспарларын, оқыту түрлері мен әдістерін бейімдеп, қалыптасқан ресурстарды пайдаланып, қоғаммен байланыста мүмкіндігі

шектеулі балаларға білім беруде жеке білім беру қажеттіліктері мен түрлі оқыту тәсілдерін қолдану керек.

Интеграциялық білім беру – мүмкіндігі шектеулі баланы құрдастарының ұжымында оқыту: инклюзивті – inclusive – қосылған, біріктірілген, inclusion – қосу, біріктіру; инклюзивті білім беру – барлық балаларды жалпыға білім беру процесіне толық қосуға, балалардың жасына, жынысына, діні мен этникалық ұстанымдарына, даму тежелуіне қарамастан, отбасының белсенді қатысуы мен баланың жеке қажеттіліктерін әлеуметтік және түзету – педагогикалық қолдау көрсетуге бағытталған мемлекеттік саясат.

Инклюзивті білім беру оқыту процесін дербестендіруге баса назар аударады:

- сабақ кезінде орындалатын тапсырмаларды дәріс түрінде түсіндіру;

- білім алушылардың енжарлығы;
- сабақ барысында сыныпта тыныштық орнату үшін артық қатаңдық;
- сабақтарды келесі қызмет түрлерімен толтыру: жаттығулармен жұмыс жасау барысында жіберілген сөзді немесе сөйлемді қою, оқу дәптерімен жұмыс істеу және жұмыстың басқа да түрлерін қолдану;

- оқулықтан мәтіндерді оқуға шамадан тыс бағыт беру;
- фактілер мен бөлшектердегі артық концентрация;
- бағалауға байланысты күйзеліс;
- білім алушыларды қабілеттері бойынша топтарға бөлу;
- ынталандырушы әдістемелерді жиі пайдалану;
- стандартталған тестілеу.

Оқыту барысында қажет:

- эксперименталды, ынталандырушы белсенділікті оқыту әдістерін қолдану;

- пікірталас, қарым-қатынас сияқты оқытудың белсенді әдістерін қолдану;

- қандай да бір пәннің негізгі ұғымдарын меңгеруге көп көңіл бөлу;
- жаңа материалды кезең-кезеңмен игеру тәсілдерін қолдану;
- көркем әдебиетті оқуға көп уақыт бөлу;
- білім алушылардың тапсырмаларды орындауға жауапты екенін түсіну;

- білім алушыларға үлкен таңдау еркіндігін беру;
- мектепте демократиялық қарым-қатынас принциптерін енгізу;
- әр білім алушының эмоционалдық қажеттіліктеріне және мінез-құлқының өзгеретін мәнеріне көбірек көңіл бөлу;

- сыныптың бірігуіне жәрдемдесетін қызмет түрлерін пайдалану;
- жеке қызмет түрлерін қолдана отырып, оқушылардың жеке қажеттіліктерін негізге алу, бірақ, мысалы, оқушылардың қабілетіне қарай сыныптарды топтарға бөлмеу;

- жалпы білім беретін мектепте оқитын ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға мамандандырылған көмек көрсету;
- оқытушыларды, ата-аналарды, мектеп әкімшілігін және басқа да мүдделі ұйымдар мен жұртшылықты ынтымақтастыққа тарту;
- оқытудағы прогрессті бағалауды қоса алғанда, оқытушының оқушылардың жетістіктерін бағалауына сүйену.

Мамандандырылған оқытудың күшті жағы әр оқушының жеке тұлғасына назар аудару болып табылады. Жалпы білім беретін мектепке ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылардың келуімен оқытушылар әр баламен жеке тұлға ретінде қарым-қатынас жасаудың маңыздылығын түсіне бастады. Арнайы білім берумен айналысатын педагогтар жалпы білім беру жүйесі өзін мүмкіндігі шектеулі оқушылар үшін тиімді деп танытқанын мойындайды. Жалпы білім беретін мектеп оқытушылары өз кезегінде арнайы білім беру жүйесіне ерекше қажеттіліктері бар білім алушылардың нәтижелерін жақсартуға мүмкіндік беретін жаңа әдістемелер іздестіруге назар аударады.

Инклюзивті мектеп. Ол қандай?

Инклюзивті мектеп – бұл ең алдымен адамдарға және олардың өмір сүру стиліне құрмет көрсететін демократиялық мектеп. Осындай мектепте білім алушылар білім беру мәселелерін шешуде шығармашылықпен жұмыс істейді.

Инклюзивті мектеп:

Мәдениеттердің алуан түрлілігін шындық ретінде қарастырады:

Қазіргі заманғы мектеп әр түрлі этностық топтар мен мәдениеттерге жататын, әр түрлі тілде сөйлейтін, әртүрлі әлеуметтік және экономикалық мәртебесі бар, әр түрлі қабілеттері, қызығушылықтары мен оқыту мақсаттары бар балаларды оқытуға дайын болуы тиіс. Осылайша, мектеп бір оқу жоспарымен және барлық балаларды оқытуға бірыңғай көзқараспен шектелмеуі тиіс. Білім алушылар жалпы білім беру бағдарламасын меңгеруі тиіс, бірақ әркім оны жеке стильде және кейде әр түрлі жетістіктермен жасайды.

Білімге, дағдыларға және ақпаратқа қол жеткізуді қамтамасыз етеді. Мұндай қол жеткізу әрбір оқушыға еркін таңдау мүмкіндігін береді. Бұл принцип білім берудің басты мақсаты болып табылады, демек, инклюзивті мектеп қызметінің барлық түрлері осы қағидатқа және оның оқушылардың, олардың отбасыларының, оқытушылардың және осы процеске тартылған барлық адамдардың қызметіне бағынады.

Оқыту процесінің даралануын сақтайды. Балалар әр түрлі оқиды. Оқытушының міндеті – білім алушыларға (балалар мен жастарға) түрлі құбылыстарды түсінуге, өмірлік тәжірибе алуға көмектесу. Мұғалімдер әр түрлі тәсілдер мен әдістерді қолданады, бірақ оларды жеке қажеттіліктерге, қабілеттерге, оқытудың мақсаттары мен әдістеріне сәйкес оқыту процесін дербестендіруде біріктіреді. Инклюзивті мектеп білім алушыларға жоғары нәтижелерге қол жеткізуге және өз білімдерін жақсартуға мүмкіндік береді.

Әртүрлі бейіндегі мамандардың ынтымақтастығын болжайды. Бірде-бір оқытушы әр түрлі балаларды оқыта отырып, табысқа жете алмайды: оған

әріптестерінің тарапынан көмек қажет. Әр түрлі бейіндегі мамандар бірге жұмыс істеп, әр баланы жан-жақты дамыта алады.

Отбасылармен, мемлекеттік және қоғамдық ұйымдармен ынтымақтастықты көздейді. Мектеп барлық мәселелерді шеше алмайды. Әр түрлі ұйымдармен оқушыларды медициналық және әлеуметтік қызметтермен қамтамасыз ету бойынша ынтымақтастық мектеп үшін өте маңызды болып табылады. Барлық мүдделі тараптардың мүшелерін мектеп қызметіне қатысуға тарту, әр оқушы үшін оқытудың тиімділігін күшейте отырып, ресурстардың қосымша көзін табу.

Мектеп құрылымының икемділігі.

Мектептің жағдайы оқытушылар мен білім алушылардың қажеттіліктеріне бейімделуі тиіс. Жақсы мектеп әріптестікті қажет етеді. Оқушылардың отбасылары, жұртшылық, ғалымдар, мемлекеттік ведомстволардың мамандары мәселелерді шешу және оқу жағдайын жақсарту үшін ынтымақтасуға тиіс. Жаңа оқу бағдарламалары, мектеп командалары, түрлі жастағы қатысушылардан тұратын командалар және осындай инновациялар мектеп жүйесін неғұрлым икемді етуге мүмкіндік береді.

Оқуда сәттілік күтіңіз. Оқытушылар әр білім алушыға сенуі, оның қабілеттері мен дарындарын лайықты бағалауы тиіс. Әр баладан ұлтына, қандай да бір мәдениетіне, тіліне, жынысына, қабілетіне немесе отбасы жағдайына қарамастан табыс пен жетістіктер күтеді. Инклюзивтік мектепте балалар білім алады және болашақта өз білімдерін қолданады. Білім алушылардың өздері өткізетін театрлық қойылымдар, конференциялар, дөңгелек үстелдер, көрмелер және білім беру бағдарламасында қарастырылған басқа да қызмет түрлері инновациялық болып табылады.

Мектеп жүйесінің эволюциясы

Мектеп оның қызметін жақсартуға мүмкіндік беретін ақпаратты жинақтап, пайдалануы тиіс. Оқытушыларға оқыту процесін оңтайландыруға көмектесетін ақпарат қажет. Тиісті мемлекеттік ұйымдар мен ведомстволар жалпы мектеп жүйесінің бар кемшіліктерін түзетуге мүмкіндік беретін мәліметтерді қажет етеді.

Қоғамның қалыптасуына ықпал етеді. Инклюзивтік мектеп өте маңызды, өйткені ол оқуда табысқа жетуге ықпал етеді. Мұндай мектептің маңыздылығын жете бағаламау қиын: ол қоғам қажет ететін «әр баланы қабылдау және оқуға икемділік» философиясын қолдайды. Балалар, жасөспірімдер мектепте өмірінің аз бөлігін өткізеді. Алайда, отбасыдан кейін, мектеп мектепке баратын жастан бастап, өмірінің соңына дейін оқушылардың жеке басын қалыптастыруға елеулі әсер етеді. Сонымен, ата-аналар мен мектептің әсері өмір бойы жалғасады. Инклюзивтік мектеп әрбір тұлғаның даралылығы бағаланатын және әркім көмек пен қолдау ала алатын қоғамды қалыптастыруға көмектеседі.

Онлайн-офлайн –семинарлар, вебинарлар

Әдістемелік жұмыс педагогтың кәсіби дамуын ынталандырады, оның өзін-өзі жүзеге асыруына, кәсіби және жеке проблемаларын шешуге ықпал етеді, жұмыстан көбірек қанағаттануға мүмкіндік береді. Бірдеңені өзгерту

және идеяларды алға жылжыту негізінде педагогтардың әдістемелік бірлестіктеріне белгілі бір рөл беріледі, оның мақсаты-педагогтың кәсіби шеберлігін үздіксіз жетілдіру, мұғалім қызметінде құзыретті көзқарасты қалыптастыру.

Аттестаттау педагогтардың кәсіби шеберлігін арттырудың маңызды, тиімді бағыттарының бірі болып қала береді. Бұл мұғалімнің шығармашылығын ынталандыратын, мұғалімге өзінің шығармашылық әлеуетін және өзін-өзі жетілдіруге мүмкіндік беретін процесс.

Бүгін мұғалімге кәсіби жетілдіру үлгісін таңдау үшін үлкен мүмкіндіктер беріледі. Өздігінен білім алудың барлық түрлерін шартты түрде екі топқа бөлуге болады: жеке және топтық. Жеке түрде бастамашы жеке тұлғаның өзі болып табылады, алайда әдістемелік және әкімшілік құрылымдардың басшылары осы үдеріске бастамашы және ынталандыра алады. Әдістемелік бірлестіктің, семинарлардың, практикумдардың, біліктілікті арттыру курстарының, шығармашылық топтардың қызметі кері байланысты қамтамасыз ету.

Өзіндік білім алудың нақты түрлері: белгілі бір телебағдарламаларды жүйелі түрде қарау; нақты кәсіби мерзімді басылымдарды оқу; әдістемелік, кәсіби және пәндік әдебиеттерді оқу. Педагогика, психология, кәсіби технологиялар пәндері бойынша ақпаратты интернеттен қарау; семинарларға, тренингтерге, конференцияларға, әріптестердің сабақтарына қатысу; пікірталастар, кеңестер, әріптестермен тәжірибе алмасу; интерактивті тренингтер процесінде қазіргі заманғы психологиялық әдістемелерді зерделеу; шет тілдерін зерделеу; біліктілікті арттыру курстарынан жүйелі түрде өту; әріптестерінің тарапынан талдау үшін ашық сабақтар өткізу; мектепте, ауданда, қалада және Интернетте әріптестермен қарым-қатынас жасау; ақпараттық-компьютерлік технологияларды зерделеу; салауатты өмір салтын жүргізу, спортпен, дене шынықтыру жаттығуларымен айналысу.

Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттырудың көптеген тәсілдері бар, ең алдымен бұл жеке тұлғалық өсу тренингтеріне, кәсіби құзыреттілікті арттыру, икемділік, рефлексивтілік тренингтеріне қатысу арқылы жеке тұлғаны жетілдіру. Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттыруда оң нәтижелер береді:

- психологиялық қорғау тәсілдерін дамыту;
- нақты педагогикалық жағдайларды талдау және шешу жолдарын талқылау, кім кінәлі емес, не болып жатыр және оны қалай жеңе алады;
- мінез-құлықтың оң стратегиясы;
- стандартты емес ойлауды қалыптастыру (мысалы, бала тұрғысынан);
- тәжірибе алмасумен бірге жүретін пікірталастарда педагогикалық мәселелерді талқылау;
- педагогикалық жағдайлардың өзіндік талдауы;
- креативтілікті дамыту;
- психикалық және физикалық денсаулықты жақсартуға бағытталған технологияларды қолдану;

- кәсіби қызметтен көңіл бөле білу;
- қызықты қызмет түрлеріне ауысу және т. б.

Мұғалімнің өз бетінше білім алу бойынша әдістемелік тақырыпты таңдауы мұғалімнің өзінің ғылыми-теориялық даярлығын арттыруға, педагогикалық қызметте қажетті практикалық дағдылар мен машықтарды жетілдіруге, арнайы педагогика мен психология, дидактика, тәрбие теориясы мәселелерін одан әрі зерделеуге, ғылыми-практикалық қызметті талдау мен синтездеуді меңгеруге деген қажеттілігімен анықталады.

Мұғалімнің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру әртүрлі ғылыми-әдістемелік қызметті көздейді:

- сабақ беру саласындағы қазіргі ғылыми зерттеулермен үнемі танысу;
- әріптестердің озық тәжірибесін зерттеу;
- оқытудың жаңа бағдарламаларымен және тұжырымдамаларымен танысу;
- біліктілікті арттыру (көбінесе әртүрлі проблемалық курстар және т.б. оқыту арқылы);
- мұғалімнің біліктілік дәрежесін арттыруға ұмтылуы;
- кәсіби-әдістемелік білім мен іскерлікті кеңейтуге және тереңдетуге, пәндік дайындық деңгейін жетілдіруге бағытталған өздігінен білім алу;
- өз әріптестерінің сабақтарына қатысу, оқыту әдістері, ұйымдастыру мәселелері бойынша пікір алмасу;
- көрмелерге, семинарларға, конференцияларға, дөңгелек үстелдерге және т.б. қатысу.

Өздігінен білім алу мен өзін-өзі дамытудың қазіргі заманғы нысаны электрондық оқыту болып табылады. Ол медиаресурстар (гипермедиа, электрондық оқулықтар, on-line режиміндегі презентациялар, сандық форматтағы жазбалар, бейнематериалдарды біріктіретін гипермәтіндік құрылым болып табылады.

Әр түрлі деңгейдегі ғылыми-практикалық конференцияларды өткізу кезінде ақпараттық хат және конференция бағдарламасы жасалады. Ақпараттық хат конференцияны өткізу мерзімдері, ұйымдастырушылар, серіктестер, конференцияның мақсаттары, жұмыс бағыттары, жұмыс нысандары, қатысу шарттары, жарияланым талаптары, байланыстар туралы мәліметтерден тұрады.

Конференция бағдарламасында келесі сәттер белгіленеді: өткізілетін орны мен уақыты, конференцияны ұйымдастырушылар, секциялардың атауы, іс-шаралар кестесі, пленарлық отырыста және секциялар жұмысында сөз сөйлеушілердің аты-жөні мен баяндамалардың тақырыптары, шетелдік қатысушылар туралы ақпарат, онлайн қатысушыларға арналған сайттар мен порталдар көрсетіледі.

Конференция тақырыбы: «Инклюзивті білім беру: әдіснама, теория және практика», секциялар:

1. Инклюзивті білім берудің заманауи тәсілдері және кадрларды дайындау.

2. Білім беру жүйесін жаңарту.
3. Инклюзивті білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды қолдауды ұйымдастыру.
4. Инклюзивті білім беруде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды әлеуметтендіру.
5. Педагогикалық қызметкерлердің инклюзивтік мәдениеті.
6. Инклюзивті білім берудегі ғылыми зерттеулер.
7. Инклюзивті білім беру моделі: басқару және ұйымдастыру.
8. Инклюзивті білім беру жүйесінде қолдауды ұйымдастыру.
9. Инклюзияның білім беру практикасы: технологиялар мен тәсілдер.
10. Инклюзивті білім беруде педагогикалық кадрларды даярлау және біліктілігін арттыру жүйесі.

Инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттырудың тағы бір нысаны олимпиада болып табылады. Олимпиада онлайн, күндізгі және сырттай, ұйымның әр түрлі деңгейлерінде: республикалық, облыстық, қалалық, аудандық, кәсіби қызметтің әр түрлі бағыттары бойынша және білім берудің әр түрлі деңгейлерінде ұйымдастырылуы мүмкін. Олимпиаданы өткізу үшін ақпараттық хат және ереже әзірлеу қажет. Ережеде жалпы ақпарат көрсетіледі: өткізу мерзімі, қатысу ережесі, олимпиаданы өткізуге қойылатын талаптар, марапаттау тәртібі және т. б.

Біз «инклюзивті білім берудің нормативтік-құқықтық және заңнамалық құжаттары», «инклюзивті білім берудің қалыптасу және даму тарихы», «шетелдік инклюзивті білім беру», «Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамыту», «инклюзивті білім беру: тұжырымдамалар, ұғымдар», «педагогтың (тәрбиешінің, оқытушының, педагог-психологтың, әлеуметтік педагогтың, дефектологтың) инклюзивті құзыреттілігі», «педагог қызметкерлердің ақпараттық-коммуникативтік құзыреттілігі», «педагогтың кәсіби өздігінен білім алуы», «инклюзивті білім беру бағдарламаларын әзірлеу» тақырыптарын ұсынамыз.

«Инклюзивті білім беру» педагогикалық олимпиадасын өткізу туралы Ереженің үлгісін қарастырайық.

1. Жалпы ережелер

1.1. Осы Ережеге сәйкес «инклюзивті білім беру: тұжырымдамалар, ұғымдар» тақырыбында өткізуге болатын педагогикалық олимпиаданың талаптарын қарастырып көрейік. Олимпиаданы ұйымдастыру және өткізу тәртібі, олимпиадаға қатысу тәртібі, орындарды бөлу және қатысушылардың жеке мәліметтерімен жұмыс істеу анықталады.

1.2. Олимпиаданың ұйымдастырушысы _____ тіркелген (ұйымның атауы), тіркеу туралы куәлік _____ болып табылады:

2. Олимпиаданың мақсаты мен міндеттері.

2.1. Олимпиаданың мақсаты педагогтардың кәсіби дайындық деңгейін анықтау және Қазақстан Республикасы Білім беру жүйесінің барлық сатысындағы педагогтардың өзін-өзі бақылауына көмек көрсету болып табылады.

2.2. Олимпиада келесі міндеттерді орындайды:

2.2.1. педагогтарға өздерінің кәсіби құзыреттіліктерін көрсетуге мүмкіндік беру;

2.2.2. атқаратын лауазымына сәйкестігін бақылау;

2.2.3. білім беру процесіне заманауи ақпараттық технологияларды енгізу;

2.2.4. білім алушылардың күшті және әлсіз жақтарын анықтауда педагогтарға көмек көрсету;

2.2.5. білім алушыларды білім беру бағдарламаларын табысты меңгеруге ынталандыру.

Олимпиадаға қатысу тәртібі

3.1. Олимпиадаға Қазақстанның барлық білім беру мекемелерінің қызметкерлері мен білім алушылары қатыса алады.

3.2. Олимпиадаға қатысу ерікті, тегін және сайтта алдын ала тіркеуді талап етпейді.

3.3. Олимпиадаға қатысу тәртіпке негізделеді.

3.4. Қатысушы олимпиада тапсырмаларын өз бетінше орындауға талпыныс жасайды.

3.5. Олимпиада тақырыбын таңдағаннан кейін қатысушыға 30 минут беріледі, оның ішінде 15 сұраққа жауап беру қажет.

4. Олимпиада өткізу

4.1. Олимпиада қашықтықтан өткізіледі.

4.2. Олимпиада тапсырмалары _____ сайтында Интернет желісінде орналастырылған.

5. Қатысушылар арасында орындарды бөлу тәртібі

5.1. Орындар олимпиада тапсырмаларына байланысты дұрыс жауаптар санына сәйкес барлық қатысушылар арасында бөлінеді:

5.1.1. 13-15 тапсырма – I орын

5.1.2. 11-12 тапсырма – II орын

5.1.3. 9-10 тапсырма – III орын

5.1.4. 8 тапсырма – Лауреат.

5.2. Қатысушы қажетті тапсырмаларды дұрыс орындаған жағдайда әр деңгейдегі орындар саны шектелмейді.

6. Олимпиада Нәтижелері

6.1. Олимпиада тапсырмаларын орындағаннан кейін қатысушы қорытынды бөлімінде өту нәтижесі туралы ақпаратты сақтау үшін өз деректерін енгізеді. Ақпарат енгізу қатысушыны Олимпиаданы қайта өткізу қажеттігінен босатады.

6.2. Олимпиадаға қатысушы қатысу нәтижелерін сақтай отырып, тек бір қатысушыны және бір Кураторын көрсете алады. Бірнеше тұлғалар туралы деректерді бір өріске енгізуге тыйым салынады. Бірнеше тұлғаның мәліметтері бір өтінім жолағында табылған жағдайда, Ұйымдастырушы олимпиадаға қатысу туралы мәліметтерді алып тастауға немесе тек бір тұлғаның деректерін өз қалауы бойынша қалдыру құқығына ие болады.

7. Қатысушылардың жеке мәліметтері

7.1. Олимпиадаға қатысушылар ұсынылған мәліметтердің дұрыстығына, толықтығына жауап береді. Қатысушының немесе куратордың деректерін толтыру кезінде қате ақпарат енгізілген жағдайда, қатысушы (немесе куратор) ұйымдастырушыға деректерді өзгертуге сұрау салуы қажет. Тиісті түзетулер сұрау салу жіберілген сәттен бастап 2 (екі) жұмыс күні ішінде жүргізіледі. Қатысушылардың деректеріне өзгерістер енгізу туралы әрбір жеке сұрау салу жеке тәртіппен қаралады.

Дербес деректерді өңдеуге келісім

8.1. Қатысушының және куратордың (кәмелетке толмағандардың деректерін қоса алғанда) қатысу нәтижесін тіркеу нысанында дербес деректерін көрсете отырып, қатысушы (немесе куратор) сол арқылы дербес деректерді өңдеуге келісім шарттарын толық және сөзсіз қабылдайды.

«Шетелдегі инклюзивті білім беру» тақырыбы бойынша үлгі сұрақтар келтіреміз.

Олимпиадаға қатысушылар: педагогтар

Сұрақтар саны: 15 сұрақ

Уақыт шектеу: 30 минут

Олимпиада сұрақ-жауап форматында өтеді. Әрбір сұраққа бір ғана дұрыс жауап қарастырылған. Қатысу нәтижесі тестілеу аяқталғаннан кейін бірден қол жетімді. Алған орны дұрыс жауаптар санымен анықталады: 13 тапсырма және одан көп – I орын; 11-12 тапсырма – II орын; 9-10 тапсырма – III орын; 8 тапсырма – лауреат; 8 тапсырмадан кем – қатысушы.

Бастау батырмасын басу арқылы сіз олимпиаданы өткізу туралы ережемен келісетінін растайсыз.

1. Қандай елдің ғалымдары дефектологияның теориялық негізін салды?

- А) Франция;
- Б) АҚШ;
- В) Канада;
- Г) Дания;
- Д) Швеция.

2. Францияда инклюзивті білім беру қай жылдан бастап қарқынды жүзеге асырылуда?

- А) 2002;
- Б) 1990;
- В) 1975;
- Г) 2010;
- Д) 1995.

3. Францияда бейімделу сыныптары қандай санаттағы балалар үшін құрылды?

- А) түрлі мінез-құлық проблемалары бар балалар үшін;
- Б) тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар үшін;
- В) есту қабілеті бұзылған балалар үшін;
- Г) есту қабілеті бұзылған балалар үшін;
- Д) ақыл-ойы бұзылған балалар үшін.

4. Францияда қандай санаттағы балалар үшін жетілдіру сыныптары құрылды?

- А) ақыл-ойы бұзылған балалар үшін;
- Б) тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар үшін;
- В) есту қабілеті бұзылған балалар үшін;
- Г) көру қабілеті бұзылған балалар үшін;
- Д) түрлі мінез-құлық проблемалары бар балалар үшін.

5. Ашық инклюзивті сыныптар дегеніміз не?

А) денсаулық мүмкіндігі шектеулі оқушы белгілі бір уақытта арнайы педагогпен жеке немесе топтық жұмыс істеуге арналған сыныптан басқа кабинетке кете алады;

Б) барлық балалар жеке ерекшеліктеріне қарамастан өздерінің білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін мектепте еркін жүріп-тұруға құқылы;

В) барлық тілек білдірушілер (ата-аналар, мамандар, қоғамдық ұйымдардың өкілдері және т. б.) сыныпқа кіруге және сабаққа қатысуға құқылы;

Г) білім алушылар оқу бағдарламасын жеке қарқынмен меңгеруге, бағалау заттары мен түрлерін таңдауға құқылы.

6. Германияда екінші жылға қалғандарға арналған сынып қалай аталады?

- А) қосымша сынып;
- Б) көмекші сынып;
- В) бейімделу сыныбы;
- Г) жетілдіру сыныбы;
- Д) инклюзивті сынып.

7. Еуропалық елдердің қайсысы инклюзивті білім беруді кейін енгізе бастады?

- А) Германия;
- Б) Франция;
- В) Финляндия;
- Г) Дания;
- Д) Швеция.

8. «Таза ауызша оқыту әдісі».

- А) есту қабілеті бұзылған балалар;
- Б) тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар;
- В) ақыл-ойы бұзылған балалар;
- Г) көру қабілеті бұзылған балалар;
- Д) әр түрлі мінез-құлық проблемалары бар балалар.

9. Германияда ең беделді мектеп?

- А) гимназия;
- Б) негізгі мектеп;
- В) нақты мектеп;
- Г) бірыңғай мектеп;
- Д) кәсіби мектеп.

10. Нақты мектепте білім алушылар қандай білім алады?

А) қызмет көрсету, сауда және мемлекеттік қызмет саласындағы кәсіби білім;

Б) гуманитарлық және техникалық білім;

В) еңбек және кәсіби білім;

Г) қарапайым білім;

Д) жаратылыстану-техникалық білім.

11. Канадада инклюзия қалай түсіндіріледі?

А) мүмкіндігі шектеулі адамдардың қоғам өмірінің дамуына елеулі қатысуы және қоғамдастықтың басқа мүшелерімен өзара іс-қимыл жасауға жәрдемдесу.

Б) мүмкіндігі шектеулі балалардың жаппай мектепке толық кірігуі.

В) әлеуметтік-мәдени әлеуетіне қарамастан барлық оқушылар үшін қолжетімді сапалы орта білім беру,

Г) дені сау балалар мен даму мүмкіндігі шектеулі балаларды әдеттегі мектеп бағдарламалары бойынша бірлесіп оқыту.

Д) мүгедек балаларға жалпы білім беретін жаппай мектепте оқуға мүмкіндік беруге бағытталған процесс.

12. Канадада инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың негізі не?

А) құррикулум

Б) абитур

В) мемлекеттік жоспар

Г) жеке даму жоспары

Д) білім беру бағыты

13. Канадалық мектепте әмбебап оқыту дизайны нені білдіреді:

А) оқу материалын берудің икемді тәсілдері, оқушыларды тартудың әртүрлі тәсілдері.

Б) құрастырылған курикулумға қарамастан әр түрлі балалар ұжымын оқыту үшін мұғалім сабақта қолданатын педагогикалық әдістер

В) жалпы білім беру жағдайында ерекше балаларды әлеуметтендіру

Г) әр баланың оқу үрдісінде жетістіктерін анықтау.

Д) дамудың әртүрлі деңгейлерінде өз құзыреттеріне, ойлау ерекшеліктеріне сәйкес барлық балаларды оқыту.

14. Канадада Жеке оқу жоспарын кім бақылайды?

А) Мектеп кеңесі

Б) Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму министрлігі

В) Білім министрлігі

Г) мүгедектерді кәсіби даярлау қызметі

Д) оңалту қызметі.

Сұрақтарға жауап бергеннен кейін орын беріледі. Мысалы, сіз олимпиаданың барлық сұрақтарына жауап беріп, тестілеуді аяқтадыңыз. Сіздің нәтижеңіз: жеңімпаз I орын, II орын, III орын, Лауреат, қатысушы.

Егер олимпиада онлайн өткізілсе, онда қатысушылар туралы мәліметтер белгілі нысанда сұралады.

Қатысушы туралы ақпарат

Қатысушының аты-жөні (тек бір адам) *

Лауазымы *

Мемлекеттік мекемесі *

E-mail

Педагогтарға арналған әр түрлі бағыттар мен деңгейлер конкурстары – бұл тәжірибеде қолданылатын аттестаттау үшін куәлік, әріптестермен қарым-қатынас, жарыс дағдылары.

Конкурсқа кез келген әзірлемелер қабылданады: сабақ және ойын-сауық конспектілері, сабақтар, семинарлар, сыныптан тыс іс-шаралар, педагогикалық кеңестер, сынып сағаттары, жиналыстар, жоспарлар, эссе, ойындар, ұсынымдар және т. б.

Байқау тақырыбы да әртүрлі болуы мүмкін, мысалы: «инклюзивті білім берудің инновациялық технологиялары», «педагогикалық идеялар панорамасы», «инклюзивті мектептегі педагог», «сабақта ерекше бала», «қазіргі заманғы педагог» және т. б.

Осылайша, педагогикалық кадрлардың құзыреттілігін арттырудың бірінші бағыты шығармашылық ойлауға, инклюзивті білім беру үдерісін модельдеуге, тұлғаны заманауи, өзгермелі әлемге тәрбиелеуге, педагогтардың қызметін жетілдіруге бағытталады. Мұғалім қызметі және оның құзыреттілігі мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасау барысында көрінеді. Ол үшін мұғалім педагогикалық қағидаларды қатаң сақтауы керек. Сондықтан да сол қағидаларға тоқталсақ.

Мүмкіндіктері шектеулі білім алушылардың білім беру ұйымдарында бейімделуіне арналған жағымды медициналық-психологиялық-педагогикалық ортаны құру мақсатында басшылыққа алынатын жалпы әдістемелік қағидалар:

- мұғалімнің басшылық рөлі кезіндегі саналылық, белсенділік, дербестілік қағидалары;
- жүйелілік және дәйектілік қағидасы;
- көрнекілік қағидасы;
- қолжетімділік пен күш жетерлік сәйкестік қағидасы;
- оқушылардың жасы мен типологиялық ерекшеліктерін есепке алу қағидасы.

Мұғалімнің басшылық рөлі кезіндегі саналылық, белсенділік, дербестілік қағидалары. А.Н. Леонтьев осы қағиданы сипаттағанда: «... нағыз орталық, нағыз жектекші қағида: саналылық қағидасы», - деп нақтылады [63]. Саналылық қағидасы – бұл мағыналық түсінуді қамтамасыз етуге, білімді тәжірибеде өздігінен пайдалану икемділігіне айналдыруға көмектесетін қағида. Инклюзивтік білім беруді жүзеге асырғандағы саналылық, белсенділік және дербестілік қағидасын практикада жүзеге асыру төмендегілерді қарастырады:

- балаларда позитивтік, әлеуметтік-бағытталған оқу уәжін қалыптастыруды;
- сабақтарды, сабақтан тыс және сыныптан тыс шараларды балалардың әрекетінің интербелсенді формасын пайдалану арқылы

ұйымдастыруды; әрбір баланың шығармашылық мүмкіндігін ашуға; оның өзінің ойын білдіру; сынып, мектеп өміріне қатысу қажеттілігін жүзеге асыруға бағытталған сыныптан тыс жұмысты ұйымдастыруды білдіреді.

Жүйелілік және дәйектілік қағидасы. Жүйелілік қағидасы материалды шоғырландыра меңгеруді білдіреді. Жүйелілік материалды беруді ұйымдастыруда және оны беру дәйектілігінен («оңайдан қиынға қарай») байқалады және оқудың қолжетімділігімен және шамасы жететін деңгеймен қамтамасыз етеді.

Көрнекілік қағидасы. Көрнекілік жеке заттар мен құбылыстар туралы көріністерді құруға көмектеседі. Көрнекілік құралдар түсініктің пайда болуына көмектеседі, ал ойлау бұл көріністерді түсінікке айналдырады. «Алтын ереженің» терең мағынасына: оқи алатындарға барлығын, яғни көру арқылы қабылдауға не көрінетінін, естуге не естілетінін, дәм көмегімен дәмі барларды, ет сезіммен қабылдауға жанасу арқылы қолжетімділерді ұсынудың қажеттілігі жатады. Сонымен бірге бес сезім мүшелерінің ішінде ең ақпараттылығына, адамға барлық ақпараттың 80%-на жеткізетін көру екенін есте сақтау қажет. Бұған «мың рет естігенше, бір рет көрген артық» деген мақал да дәлел бола алады.

Көрнекіліктің көмегімен оқушылардың сөйлеу тілдік белсенділігін дамытатын, шынайы өмірлік жағдайлардағы практикалық әрекеттерге дайындауға көмектесетін оқу жағдайлары құрылады. Көрнекілік қағидасы лингвистикалық (мәнмәтін, таныс сөздері бар тілдегі жаңа сөздерді түсіндіру, синонимдер мен антонимдерді таңдау, мұғалімнің сөйлеу тілі және т.б.) және экстралингвистикалық құралдардың (бейнелеу құралдары, мимика, ишарат, қимылдар, заттарды көрсету, қоршаған шынайылық құбылыстарын бақылау және т.б.) көмегімен жүзеге асырылады. Оқу жұмысын ұйымдастырған кезде көру көрнекілігін ғана емес, сонымен бірге есту және басқа да (сондай-ақ қимылдық) сезінулерді пайдаланған дұрыс болады.

Сабақта көрнекі құралдарын пайдаланған кезде төмендегілерді орындау қажет:

- оқу міндетін шешу үшін көрнекіліктің қандай да бір түрін пайдаланудың болатынын ескеру;
- берілген құралдардың оқушылар үшін түсінікті болатынын ескеру;
- берілген оқу үдерісіндегі көрнекі құралдардың атқарымын ескеру: көрнекі құралдарды оқушыда оқытылатын зат, құбылыс немесе оқиға туралы нақты түсінік туғызу үшін пайдалануға болады ма; көрнекі құралдарды олармен қандай да бір әрекет жасау үшін пайдалануға болады ма; көрнекі құралдарды дерексіз түсініктердің көрнекі тірегі ретінде пайдалануға болады ма;
- оқушылардың жасы мен жеке ерекшеліктерін білу: көрнекі материал ашық түсті және қызықты болуға тиісті, алайда көрнекілік сонша көп болмау керек, себебі «ерекше балалардың» қабылдауы мен зейінінің төменгі көлемі әрбір көрнекілікті мұқият зерттеуге мүмкіндік бермейді; танылатын нысан туралы оқушылардың білім деңгейін ескеру: көрнекі

құралдардың балаларға түсініктілерін және тақырып оқылатын көлемде ғана пайдалану керек;

- көрнекі құрал суреттерді немесе заттарды енжар қарауға емес, оларды тануына көмектесуге міндетті.

Қолжетімділік пен күшіне сәйкестік қағидасы:

- оқушылардың мүмкіндіктеріне барабар және білім алу қажеттіліктеріне сәйкес педагогикалық технологияларды, әдістерді, тәсілдерді, оқу жұмысын ұйымдастыру формасын қолдану;

- оқушылардың оқудағы жетістіктерін, оқу және оқудан тыс әрекеттерінің өнімдерін бағалауда олардың мүмкіндіктеріне барабар тәсілдерді пайдалану.

Оқушылардың жас және типологиялық ерекшеліктерін ескеру қағидасы оқытуды дараландыруды, яғни оқытудың әдістерін, тәсілдерін, қарқынын таңдағанда оқушылардың айырмашылықтарын, олардың оқуға деген қабілетінің даму деңгейін есепке алуды білдіреді. Берілген үдерісті жүзеге асыру төмендегілерді талап етеді:

- мүмкіндігі шектеулі баланың меңгеріуіне берілетін оқу материалының мазмұнын бейімдеу және түрлендіру;

- қажетті оқу және дидактикалық материалдардың және т.б. барына бейімдеу немесе жаңадан әзірлеу.

Жалпы білім беру ұйымдарындағы мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивтік білім берудің жалпы әдістемелік қағидаларын жүзеге асыру үдерісі келесі мазмұндық және ұйымдық жолдар, тәсілдер мен формаларға негізделеді:

- оқушының, мүмкіндігі шектеулі баланың, академиялық білім мен өмірлік құзыреттілікті дамыту бойынша жеке оқу жоспары мен жеке білім беру бағдарламасы;

- мүмкіндігі шектеулі баланы білім беру ұйымында және одан тыс жерде әлеуметтік оңалту;

- мүмкіндігі шектеулі баланы оқу және әлеуметтену үдерісінде психологиялық-педагогикалық қолдау;

- білім беру ұйымындағы психологиялық-педагогикалық консилиум;

- мүмкіндігі шектеулі баланың психологиялық-педагогикалық жеке даму картасы;

- мүмкіндігі шектеулі баланың оқушы портфолиосы;

- мұғалімнің арнайы білім беру элементі бар жалпы білім беру саласындағы, әлеуметтік бейімдеу мен оңалту саласындағы құзыреттілігі;

- жалпы білім беру ұйымдары мұғалімдерінің инклюзивтік білім беру саласындағы біліктілігін арттыру;

- инклюзивтік білім беру жағдайындағы мүмкіндіктері шектеулі балалардың білім беру стандарттарына сәйкес білім беру бағдарламасының пәндерін меңгерудің жұмыс бағдарламалары;

- мүмкіндігі шектеулі баланы оқу үдерісінде тьюторлық сүйемеледеу. Тьюторларды жоғары мектепте дайындау.

Бейімделе білім беру ортасы – жалпы білім беру ұйымдарының сыныптары мен басқа жайларының қолжетімділігі (кедергілерді жою, ұйымда тату, жағымды ортамен қамтамасыз ету). Бейімделе білім беру ортасы – білім беру үдерісіне қажетті құралдармен және технологиялармен (жайлы және тиімді қолжетімділікпен қамтамасыз ететін техникалық құралдар) жабдықтау. Бейімделе білім беру ортасы – оқыту мен әлеуметтендірудің түзете дамытушылық заттық ортасы.

Бейімделе білім беру ортасы – демалуға, жұмысқа қабілеттілікті қайтадан қалпына келтіруге арналған жайларды (аймақтарды) құру. Оқушылар ұжымын ұйымдастыру, серіктестік, өзара әрекеттену және өзара көмек дағдыларын дамыту. Ұйымның тәрбиелеу жүйесінің білім алу үдерісінің қатысушыларының толерантты қабылдауы мен қатынасын дамытуға және қалыптастыруға бағытталуы. Демек, инклюзивтік білім берудің барлық деңгейлерінде төменде берілгендерді қамтитын және жүзеге асуға тиісті шаралар кешені:

- кедергісіз орта құру үшін білім беру ұйымдарын техникалық жабдыктандыру (пандустар, көтергіштер, арнайы жабдықталған дәретханалар, емдік денешынықтыру кабинеттері, психомоторлық түзету кабинеттері, логопедиялық және дефектологтар мен психологтармен өтетін түзету сабақтарына арналған бөлмелер, медициналық кабинет, спорт залы және т.б.);

- білім беру ұйымдарындағы мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды бейімдеуге арналған психологиялық жайлы жағдайларды құру; медициналық-психологиялық-педагогикалық жайлы орта құру;

- мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға арналған бейімделген білім беру бағдарламалары;

- мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға арналған жеке бағдарламалар мен сабақ жоспарлары.

Аталған шараларды жан-жақты қарастырып көрейік.

Кедергісіз білім беру ортасын жобалағанда және үлгілегенде есепке алынуға міндетті ерекше қағидалар:

- қауіпсіздік баланың қорқыныш сезімін төмендетуге мүмкіндік беретін белгілі бір заттық және кеңістіктік ортаны ұйымдастыруды білдіреді. Ол қорғанудың қолжетімді ережелері мен құралдарын пайдалана отырып, еркін бағдарлау, қозғалу және қажетті әрекеттерді орындау мүмкіндігіне ие болады.

- Мәдени мәнді нысандардың мол болуы. Білім беру ортасы баланы тұрақты түрде сан алуан түрлі ақпарат тасушылармен (қоршаған әлем туралы белгілі бір мәліметтерді береді) қамтамасыз етуі, оның танымдық белсенділігін, еріксіз және ерікті зейінін, әрекетін айтарлықтай ынталандырады. Дене тұрғысынан болатын кедергілерді жоюға (есіктің кеңдігі, пандустар, ұстағыштар) бағытталған ортаның қолжетімділігі, халықтың шағын топтары үшін өзекті болады.

- Полисенсорлық қабылдауға арналған қолжетімділік білім беру ортасының жеке нысандарды, сондай-ақ қатынаста тұрған нысандарды

қабылдау кезіндегі әр түрлі сезім мүшелерінен келген ақпаратты қабылдау мүмкіндігін ынталандырады және онымен қамтамасыз ететінін білдіреді. Бұл мүмкіндіктері шектеулі балаларда сенсорлық бұзылыстардың болатына байланысты өте маңызды болады.

- Мағыналық тәртіптілік. Білім беру ортасындағы қатынастардың барлық түрлерін түсінуі мен орындалуы баланың өмірлік әрекетінің тиімділігін барынша арттыратын белгілі бір ережелер жүйесіне сәйкес ұйымдастырылатынын білдіреді.

- Әлеуметтік қатынастар жүйесіне бату. Білім беру орта ұйымды баланы оқиғалық ортақтықпен қамтамасыз етеді, оның айналасындағы адамдармен өзара белсенді әрекеттенуі мен серіктестігін ынталандырады.

- Дамытушы мінез. Баланың өздігінен немесе айналасындағылардың көмегімен жеңе алатын ойдан шығарылған кедергілер жүйесінің барлығын білдіреді.

Шынайы және мүмкін болатын танымдық мүмкіндіктерді қорғау мен дамытуға бағыттау. Білім беру орта ұйымы баланың алдына өзекті және жақын даму аймағында жұмыс істеу қажеттілігін қояды. Аталған қағида арнайы білім беру саласында маңыздылардың бірі болып табылады

Мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды білім беру ұйымдарында бейімдеу үшін психологиялық жағымды жағдай құру ол қоршаған заттық-практикалық ортаны құрудан басталады. Сонымен бірге бала үшін психологиялық жайлылықтың маңызды компоненттерінің біріне оның сыныптағы оқу орны болып табылады. Оқушыларды инклюзивтік сыныпта отырғызу мәселелерін шешуде ұстанатын кейбір ережелер:

- «ерекше балаларға» олар үшін ең ыңғайлы деген орындарды ұсыну;
- «ерекше балаларды» ынталы және үлгерімі жақсы оқушылардың немесе жағымды рөлдік үлгі болып табылатын оқушылардың жанына отырғызған дұрыс болады;
- алаңдатпа заттарға жақын отырғызуға болмайды;
- қауіпсіз, кедергілерден бос ортамен және қозғалу үшін қажетті кеңістікпен қамтамасыз ету;
- тақтаны бөгде заттармен толтырмау керек;
- «ерекше бала» отыратын жер тыныш және жайлы болуға міндетті;
- сабақ оқитын орындар оқушылар сабақ кезінде иілімді топтарда жұмыс істей алатындай және өзара әрекеттене алатындай етіп ұйымдастыру керек.

Білім беру ұйымдарында оқитын мүмкіндіктері шектеулі оқушыларды бейімдеуге арналған медициналық-психологиялық-педагогикалық жағымды ортаны құру, өз кезегінде төмендегілерді білдіреді:

- инклюзивтік ұйымдарда білім беру үдерісін жобалау мен ұйымдастыруға қатысуға психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу мамандарын тарту;
- әдістемелік және психологиялық-педагогикалық қолдауға қатысуға мектеп мамандарын, сондай-ақ «сыртқы» әлеуметтік серіктестіктерден: оңалту орталықтарынан, психологиялық-педагогикалық түзету

кабинеттерінен және басқа да қоғамдық ұйымдардан тарту;

- серіктестік рухында ата-аналармен өзара әрекеттесуді ұйымдастыру.

Келесі талапты – мүмкіндіктері шектеулі оқушыларға арналған бейімделген білім беру бағдарламаларын сипаттағанда, даму бұзылыстары бар оқушылардың психикалық қызметтерінің дамуының өзіндік ерекшеліктері оқу жоспарларын өзгертуді, өзіндік бағдарламаларды пайдалануды, оқу материалын қайтадан бөлуді және оны өтудің қарқынын өзгертуді, яғни оқу материалын бейімдеуді талап ететінін атап өткен дұрыс.

Білім беру бағдарламаларын бейімдеу бойынша жұмысы жалпы білім беру мектептерінің педагогтары мен әкімшілігінен арнайы (түзету) педагогика мен психология бойынша белгілі бір білімді, сондай-ақ шығармашылық пен дербестілікті байқатуды талап етеді. Жалпы білім беру ұйымдарының педагогтары үшін дамуында әр түрлі бұзылыстары бар балалардың даму ерекшеліктерін ғана емес, сонымен бірге арнайы (түзету) білім берудің өзіндік мазмұнын да білу маңызды. Сонымен бірге бұл жұмыстың жаңашылдығы мен күрделілігіне қарамастан, дәл осы жұмыс барлық оқушыларды тең қолжетімділікпен қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Жоғарыда көрсетілгендей, мүмкіндіктері шектеулі балаларға және т.б. арналған жеке бағдарламалар мен сабақ жоспарын құру инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың маңызды талаптарының бірі болып табылады. Жеке бағдарлама бұл баланы белгілі бір уақыт ішінде оқыту үшін оңтайлы болып табылатын сәттерге назар аударады. Дұрыс пайдаланған жағдайда, бұндай бағдарламалар күнделікті педагогикалық практикада тамаша көмекші бола алады.

Оқытудың жеке бағдарламасын құру үдерісінде оның құрылымының сатылы табиғатын түсінген пайдалы болады. Бұл бағдарлама кең мағыналы мақсаттар мен міндеттерді тұжырымдаудан басталып, кейіннен назарды оқытудың нақты, «технологиялық» міндеттеріне шоғырландырылады. Жоспардың құрылымын белгілі бір блок-нобай ретінде құрамдастыру ұсынылады:

Оқушының болашақтағы және өмірлік жоспарларынан күтілетінді анықтау.

- Жүргізілген кешенді бағалаудың жиынтық нәтижесі.
- Ұзақ мерзімді мақсаттарды анықтау.
- Тәртіпті қалыптастыру бойынша міндеттер.
- Жетістіктер көрсеткіштері.
- Оқытуға инклюзивтік стратегиялар мен тәсілдер.

– Мониторингті өткізуге және бағдарламаны қайтадан қарауға кететін уақыт пен стратегияны анықтау

З.А. Мовкебаева және И.А. Оралканова сынды қазақстандық авторлардың [19] әділ жасаған ескертулері бойынша, мектепке дейінгі және мектептік оқыту тәжірибесіне белсенді түрде енгізіліп жатқан инклюзивті білім беру педагогикалық маршрутты ендіруде жаңа ережелерді талап етеді. Ол өз әрекетін тек дидактикалық тұрғыдан ғана емес, құндылықтық бағдарды өзгерту деңгейінде де қайта қарастыруды меңзейді. Инклюзивті білім берудің

ең басты қағидасы даму мүмкіндігі шектеулі оқушылардың әр түрлі қажеттіліктеріне сай неғұрлым шектемейтін, көбірек ортаға қосатын білім беру орта жасалуы керек. Инклюзивті білім беруидеясын қолдап, оны жүзеге асыра отырып педагогтар инновациялық тәртіпте әрекет етеді.

Авторлардың айтуынша, инклюзивті білім беру жағдайындағы жалпы білім беретін ұйымдарда педагог жұмысының басты міндеттерінің бірі даму мүмкіндігі шектеулі баланы және оның отбасын жалпы білім беру ортасына енгізуді реттейтін үдерісті сапалы түрде басқару болып табылады. Бұл бағыттағы алғашқы қадам білім беру үдерісінің барлық қатысушыларын, ең алдымен, өзін өзгерістегі әлеуметтік жағдайға дайындау болуы керек. Педагогтар тыңдауға үйреніп, дәйекті, шыдамды болып, әр баланың оқу мәнеріне сыйластықпен қарау керек [19].

Сонымен бірге, З.А. Мовкебаева мен И.А. Оралканова [19] балаға бағдарланған оқытудың белсенді әдістерін қолдануды ұсынады. Ол әдістер:

- барлық балаларға ойнауға, оқуға және жауапкершілікті бөлуге көмектесу;
- оқудағы қиындықтардың дәрежесі мен ауырлығын төмендетіп, қиындықтың ары қарай дамуына жол бермеу;
- мінез-құлық проблемаларын шешу;
- оқу жоспарында күнделікті өмірде қолданатын дағдыларды пайдалану;
- оқуды қызықты түрде жасау;
- өткен материалды мектептегі және үйдегі жағдайлармен байланыстыру;
- балалардың қызығушылығын сақтау және оларға өздерінің жеке темптерімен сәйкес оқуға мүмкіндік жасау үшін оқыту жылдамдығы мен әдістерін түрлендіру;
- сыныпта өзара қарым-қатынасты жақсарту;
- мұғалімге өз дағдыларын жетілдіруге көмектесу.

Тағы бір ресейлік автор М.М. Панасенкованың пікірінше, жақсы, түсінікті сөйлесу де оқыту мен білім беруде маңызды болып табылады. Оның ойынша, педагогтар:

- қарапайым, түсінікті тілде сөйлеп, материалды логикалық, дәйекті түрде түсіндіруге;
- вербалды емес тілдің тәсілдерін білу және дұрыс өңдеу, дене тілін түсіну, дауыстың ырғағын, бет әлпетінің өзгерісін айыруға, т.б.;
- көбіне сөйлесуде бақылайтын емес, қолдайтын және мадақтайтын тәсілдерді қолдануға;
- балалардың шаршауын алдын алу үшін үнемі үзілістер жасап отыруға;
- оқу материалының барынша аудиовизуалды қолжетімділігін қадағалауға тырысу керек [47].

Инклюзивті білім беру жағдайындағы мектеп мұғалімі:

- оған берілген балалардың денсаулығы мен өмірі үшін тікелей жауапты;

- мектеп сабақтарын, экскурсиялар, сыныптан тыс шаралар мен ойын-сауықты балалардың жасына сай, мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарына және бағдарламалық материалдарға сәйкес жоспарлайды және жүзеге асырады;

- сыныпта типтік білім беру бағдарламасын нәтижелі іске асыру үшін жағдай жасайды;

- басқа мамандармен және мұғалімдермен бірге мерекелер, ойын-сауық және спорттық іс-шараларды дайындайды;

- барлық оқушылардың біріккен іс-әрекетін жоспарлайды және ұйымдастырады (басқа мамандармен бірге);

- мамандардың ұсыныстарын ескере отырып әрбір оқушыға жеке ыңғай жасайды;

- балаларды отбасында тәрбиелеу сұрақтары бойынша ата-аналармен жұмыс жүргізеді және оларды мектеппен белсенді әрекеттестікке тартады;

- балалардың жеке ерекшеліктерін біледі, балалардың жеке дамыту бағдарламасын жасауда және жүзеге асыруға қатысады;

- баланың әр түрлі әрекет түрлерінің даму деңгейін, коммуникативті белсенділік ерекшеліктерін, мақсатқа бағытталған әрекет деңгейін, өзіне өзі қызмет көрсету, мәдени-гигиеналық дағдыларын анықтайды; мамандардың ұсыныстарын орындайды.

Инклюзивті білім беру жағдайындағы мектеп мұғаліміне қойылатын тағы бір маңызды талап – медициналық, психологиялық және дефектологиялық саладағы мамандармен бірге әрекет етуге дайындығы мен қабілеті. Бұндай әрекеттестіктің басты мақсаты - даму мүмкіндігі шектеулі балаларды дамыту, оқыту, тәрбиелеу және әлеуметтендіру екендігін түсіну қажет. Сонымен қатар, қазіргі таңда педагогтардың барлығы өздерінің белгілі бір салада «білмейтіндіктерін» мойындап, әріптесінің көмегін қабылдай алмайды. Инклюзивті білім берудің «алтын ережесі» - топта жұмыс жасау, осыған педагогтарды даярлауда ерекше мән беру керек. Арнайы педагогика саласында өзінің кемшіліктерін мойындау, әріптестері мен мамандардың көмегін қабылдау, мамандармен тұрақты байланысуға дайын болу қабілеті – топтағы жұмыстың негізі болып табылады.

Мұнда жұмыстың түрлі нысандары мен бағыттары көрсетілген. Педагогтердің құзыреттілігін арттырудағы мектеп қызметінің маңызды бағыттарының бірі әдістемелік жұмыс болып табылады.

Әдістемелік жұмыс педагогтың кәсіби дамуын ынталандырады, оның өзін-өзі жүзеге асыруына, кәсіби және жеке проблемаларын шешуге ықпал етеді, жұмыстан көбірек қанағаттануға мүмкіндік береді. Процесті өзгерту және идеяларды алға жылжыту мақсатында педагогтардың әдістемелік бірлестіктеріне белгілі бір рөл беріледі, оның мақсаты-педагогтың кәсіби шеберлігін үздіксіз жетілдіру, мұғалім қызметінде құзыретті көзқарасты қалыптастыру.

Инклюзивті білім беруді іске асыру бойынша педагогтердің құзыреттілігін дамытуға бағытталған әдістемелік жұмыстың негізгі нысандары:

- инклюзияны енгізу мәселелері бойынша тұрақты жұмыс істейтін семинар;
- тұрақты жұмыс істейтін семинар-практикумдар;
- жеке және топтық консультациялар ұйымдастыру;
- мастер-кластар;
- ашық сабақтар;
- педагогтардың өздігінен білім алуы;
- педагогикалық қызметкерлердің барлық санаттары үшін біліктілікті арттыру курстарынан өту;
- ашық іс-шаралар, семинарлар, дөңгелек үстелдер өткізу;
- мектеп педагогтарының портфолиосы.

«Педагогтердің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін дамыту және арттыру» тақырыбындағы семинар

Мақсаты:

1. Инклюзивті мектептің білім беру кеңістігінде педагогтың кәсіби-тұлғалық өзін-өзі айқындауын қамтамасыз ету;
2. Мектеп педагогы үшін психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті және негізгі инклюзивті құзыреттіліктердің тізбесін анықтау.
3. Педагогтердің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін өздігінен дамыту және жетілдіру қызметін үйлестіру.

Міндеттері:

- педагогтарды саналы және дербес танымдық іс-әрекет арқылы кәсіби өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі жетілдіруге ынталандыру;
- педагогтардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілік деңгейіне диагностика жүргізу;
- педагогтардың жеке даму және өзін-өзі жетілдіру траекториясын анықтау;

Жоспары.

1. Педагогтардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру-инклюзивті білім беру үдерісін іске асырудың қажетті шарты ретінде.
2. Кім өзінің бағасын біледі...
3. Мектеп педагогтарының сауалнама нәтижелерін талдау.
4. Инклюзивті білім беру сапасын арттыру факторларының бірі ретінде мұғалімнің кәсібилігі.

Болжамды нәтижелер:

Педагогтер кәсіби шеберлік деңгейін арттыру үшін өз бетінше білім алу қызметінің қажеттілігін түсінеді, өз бетімен білім алу процесін, жеке ғылыми-әдістемелік тақырып бойынша жұмыс алгоритмін меңгереді; өз бетімен білім алудың үлгі жоспарын әзірлеу, өз бетімен білім алу бойынша жұмыс нәтижелерін ресімдеу біліміне ие болады.

Семинар резолюциясы

1. Мектеп мұғалімдерінің кәсіби шеберлігін арттыру мақсатында педагогикалық кеңестерде, мектеп ӘБ, директор жанындағы кеңестерде оның нәтижелерін міндетті түрде талқылай отырып, өз бетімен білім алу бойынша тұрақты жұмыстар жасалсын.

2. Өз бетімен білім алу тақырыптарына мұғалімдердің жұмыс нәтижелерінің мониторингісі негізге алынуы қажет.

3. Педагогтердің өзін-өзі талдау және оқытушылық қызметтің өзін-өзі диагностикалау принциптерін, өзін-өзі жетілдіру әдістері мен тәсілдерін меңгеру деңгейін анықтау мақсатында жыл сайын әдістемелік апталар өткізу.

4. Мектеп педагогтарының портфолиосы көрмесін ұйымдастыру.

Семинар-практикумның мазмұнына мысал келтіреміз.

Мақсаты: ерекше денсаулық мүмкіндіктері бар балалармен жұмыс істеу мәселелері бойынша педагогтардың кәсіби құзыреттілігін арттыру.

Міндеттер:

- ДМШ балалармен жұмыс істеуге педагогтардың эмоциялық дайындығын дамыту үшін жағдай жасау.

- Педагогтардың кәсіби уәждемесін қалыптастыру үшін жағдай жасау.

- Педагогтардың командада жұмыс істеуіне жағдай жасау.

- Мектепте бірыңғай инклюзивті білім беру кеңістігін қалыптастыру үшін алғышарттар жасау.

Қолданылатын жабдықтар: Презентация, бейнероликтер, мультимедиялық қондырғы, құлаққаптар, колонкалар, отырғызуға арналған жетондар, жаттығуларға арналған әдістемелік материалдар.

Семинар дәйексөздері: «ақауы бар бала міндетті түрде ақауы бар бала емес. (Л. С. Выготский)

Семинар барысы

«Адамдар осылай бөлінбейді» әлеуметтік роликті көру.

1946 жылдан бастап дефект балалар термині пайда болды. Бұл психикалық, физикалық дамуының бұзылуы байқалған балалар. Уақыт өте келе, осындай балалардың ата-аналарында реніш пайда болды, оларға бұл атау ұнамады. 1996 жылдан бастап мүмкіндігі шектеулі балалар термині пайда болды.

2012 жылдан бастап ДМШ балалар мектеп қабырғасында, сыныптастар ұжымында, педагогпен тікелей қарым-қатынаста білім алуға мүмкіндікке ие болды.

Сондықтан да біз осы тақырыпты семинар үшін маңызды деп санадық.

Ол үшін біз семинарға кіру кезінде алған жетондарға сәйкес 4 топқа бөлуді ұсынамыз (1-қосымша):

- Сөйлеу дамуының бұзылуы
- Есту қабілетінің бұзылуы
- Көру қабілетінің бұзылуы
- Тірек-қимыл аппаратының бұзылуы

Әрбір топқа кесте және ватман беріледі

Ауытқушылық түрі			
Осындай ауытқушылығы бар	Педагогта туындауы мүмкін мәселелер?	Осы проблемаларды	Көмек алу үшін, кімге жүгінеді?

балалардың ерекшеліктері		шешуде ол қандай тәсілдер қолданады?	

Топтарға арналған тапсырма: осы санаттағы балалармен жұмыс істеу кезінде педагогта қандай проблемалар туындауы мүмкін, осы қиындықтарды шешу үшін өз бетінше не істей аласыз және кімге қандай көмек алу үшін жүгінесіз. Жұмыс уақыты 10 минут.

Берілген уақыт өткеннен кейін командалар қойылған сұрақтарға берілген жауаптарын таныстырады.

Толтырылған кестеге байланысты №1 топтың презентациясы (сөйлеу қабілеті бұзылған балалармен жұмыс).

Жүргізуші №1 топ мүшелерінің біріне белгілі төрт шумақты өлең береді. Ол оны топқа айтуы керек, бұл кезде тілді аспанға көтеруі керек. Ал топ мүшелері не туралы айтылғандығын түсінуі керек.

Талқылау үшін сұрақтар:

1. Қандай сезімде болдыңыз?
2. Ал сіз қалай ойлайсыз, бұл кезде сөйлейтін адам не сезінді?
3. Біз осындай қиындықтарға тап болған адамға қалай көмектесе аламыз?

«Сөйлеу ауытқушылығы – проблема емес» (1-қосымша) бейнеролигін көру.

Толтырылған кестені № 2 топпен таныстыру (есту қабілеті бұзылған балалармен жұмыс).

2-топ мүшелерінің бірінен жүргізуші таңдап алынады, оған геометриялық фигуралардан сурет беріледі (2-қосымша). Қалғандары суретші болады. Жүргізушінің міндеті-сурет бейнесін (үй, ағаш) атын айтпай, сурет салу керек екенін суретшілерге түсіндіру.

Талқылау арналған сұрақтар:

- Қандай сезімде болдыңыз?
- Қандай қиындықтарға тап болды?

«Саңырау бірінші рет естиді» (1-қосымша).

Толтырылған кестеге байланысты № 3 топтың презентациясы (көру қабілеті бұзылған балалармен жұмыс). «Токиоға сапар» жаттығуы (3-қосымша).

Токионың поездарында адамдар ығы-жығы, сонымен қатар туристердің көпшілігі жапон тілін білмейді. Жапон жолсерігі туристерді жерлеріне байланысты отырғызады? Ойыншылардың жартысы жапондықтарға, ал жартысы туристерге ойнайды. Жапондықтардың міндеті тек 7 жапон сөзі мен 3 интернационалдық сөздерді қолдана отырып, туристерге тапсырманы тез түсіндіре алады. Ал туристердің міндеті бәрін тез түсіну және орындау.

Жаттығуға арналған нұсқаулық 2-қосымшада.

Талқылау сұрақтар:

- Қандай сезімде болдыңыз?

- Нәтижеге қол жеткізуге не көмектесті?

«Соқыр не көреді» бейнені көрсету (1-қосымша).

Толтырылған кестеге байланысты №4 топтың презентациясы (тірек-қимыл аппараты бұзылған балалармен жұмыс)

Жаттығу. Жетекші құлаққаптар (қаланың қатты шуылы) киіледі. Қарапайым эмоционалдық жағдайларды көрсетуді сұрайды («маған қорқынышты», «су ішкім келеді», «шомылғым келеді»).

Талқылау үшін сұрақтар:

- Қандай сезімде болдыңыз?
- Нұсқаулықты тыңдау немесе тапсырманы орындау қиын болды ма?

«Әлем аутист көзімен» бейнероликтерін көру (1-қосымша).

Жалпы қорытынды жасау:

Фразаларды жалғаңыз:

- Менің бүгін есімде ...
- Мені қуантты ...
- Маған қиын болды ...

Біздің жұмысымыздың соңында сіздермен бір тарихпен бөліскім келеді.

Бір адам көшеде баланы көрді, ол аш және суықта тоңып отыр екен.

Өтіп бара жатқан жолаушы құдайға:

– Бұл бала сенің алдында неге кінәлі? Неге сіз мұндай әділетсіздікті жібересіз? Неге ештеңе жасамайсыз?

– Кенеттен адам: «мен бірдене қабылдадым, оған сені қарсы жібердім» - деді.

Осы бағытты *ата-аналардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру тұрғысынан қарастырайық.*

Мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеп отырған отбасылармен жұмыс жасаудың маңызды жағы мүгедек балалардың ата-аналарының қоғамдық бірлестіктерін құру болып табылады. Мұндай бірлестіктердің болуы, біріншіден, ата-аналарға жалғыз емес деген сенім ұялатады, екіншіден, көмекке, түсінікке, біліммен, тәжірибемен, пайдалы ақпаратпен өзара байытуға үміт тудырады; бақытсыздық бойынша әріптестермен, өздерімен қарым-қатынас аясын кеңейтеді. Екінші жағынан, біраз уақыттан кейін бақытсыздық бойынша әріптестердің» ортасындағы бұл қарым-қатынас әлеуметтік бейбітшілікті «біздің» және «біздің емес» деп бөлуге түрткі болады, бұл өз кезегінде оларды басқа әлеуметтен бөлуге әкеледі.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеп отырған отбасына көмек көрсетудің пәрменді тәсілдерінің бірі «ата-аналар клубы» болып табылады. Ата-аналар клубы баланы дамыту ерекшеліктерімен тәрбиелейтін ата-аналардың бірлестігі ретінде алдына келесі міндеттер қояды.

- ата-аналардың өз баласының дұрыс қабылдауын қалыптастыру: «ауру» ұғымынан бас тарту және «ерекше даму заңдары» ұғымына көшу маңызды»;

- баланың жеке, шығармашылық және әлеуметтік ресурстарын барынша ашу үшін отбасында қолайлы микроклиматты қалыптастыру;
- ата-аналардың өзара байланысын жүзеге асыратын мекемелермен әріптестік қарым-қатынасын қалыптастыру, тәжірибе алмасу;
- ата-аналардың тұлғалық және әлеуметтік дамуы, әлеуметтік белсенділік және мінез-құлықтың конструктивтілігі дағдыларын қалыптастыру;
- ата-аналар клубында әр түрлі жұмыс түрлері қолданылады. Олардың арасында дәстүрлі және дәстүрлі емес:
 - баланы дамыту мәселелері бойынша жеке кеңестер;
 - іс-шараларды ұйымдастыру: театрларға, мұражайларға, көрмелерге бару, қалаға бару және т. б.;
 - білім беру семинарлары;
 - психологиялық тренингтер; қоғамдық акциялар;
 - пресс-клубтар және тақырыптық дөңгелек үстелдер; баланы отбасында тәрбиелеу тәжірибесін жариялау; билік өкілдерімен кездесу;
 - «бала — ата-ана — маман» жүйесіндегі сабақтар; баланың даму динамикасын сараптауға қатысу.

Ата-аналардың борышы – баланы тыныштандыру, оның уайымын жеңілдету, отбасында оптимизм атмосферасын құру. Бұл отбасында тек әлеуметтік педагог қана көмектесе алады. Мүгедек баланың дамуы отбасының әл-ауқатына, ата-аналардың оның дене және рухани қалыптасуына, тәрбиелік әсерлердің әралуандығына байланысты. Қалыпты жағдайдадың арқасында бала өзін еркін және позитивті сезіне алады.

Мүгедек бала – өз тәрбиешісі үшін ынталандырудың сарқылмас көзі, тек олардың сапасы бірінші жағдайда өзгеше. Мүгедек бала механикалық жұмысты, монотондық күтім мен қарауды талап етеді, ал бала тарапынан жауап, қуанышты қанағаттанушылық әлдеқайда аз болады, бұл бір жақты шаршауға әкеп соғады. Отбасыдағы міндеттерді бөлуге тырысу керек және қоғам өз үлесін қосуға тиіс.

Отбасы инклюзивтік мектептерді, олардың балалары типтік дамушы құрдастарымен қарым-қатынасты кеңейте алуы, сондай-ақ басқа ата-аналармен және мұғалімдермен қарым-қатынас жасауға мүмкіндік алуы үшін таңдайды. Мектеп педагогтары тарапынан мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеуде отбасының күш-жігерінің жоғары оң бағасы отбасы мен мектептің тиімді ынтымақтастығының тетіктерін әзірлеуге қызмет етеді. Бұл үшін, ең алдымен, ата-аналардың эмоционалдық қарым-қатынасы, сенімі, құрметі мен қабылдауы, қолдауы және олардың пікірін ескеру қажет.

Отбасына кеңес беру, алдын алу және ағартушылық жұмыс, ынтымақтастық, оның тәрбиелік мүмкіндіктерін арттыру, үйлесімді балалар мен ата-ана қатынастарын орнату идеясына құрылады. Бұл жұмыстың міндеттері ата-аналардың білім беру үдерісінде отбасы рөліне психологиялық ұстанымдарын өзгерту; баламен өзара қарым-қатынас стилін өзгерту;

отбасының педагогикалық мүмкіндіктерін кеңінен пайдалану болып табылады.

Сонымен қатар, әлеуметтік жұмыс оқушылар мен ата-аналарды олардың құқықтары мен міндеттерімен, заңнамалық құжаттармен таныстыруды, сондай-ақ Ресейде де, шетелде де денсаулық мүмкіндіктері шектеулі адамдарға қатысы бар қоғамдық және мемлекеттік ұйымдар туралы ақпараттандыруды көздейді.

Педагогтар денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балаларды тәрбиелеп отырған отбасыларға мүгедектікті ресімдеу және балаларды оқыту үшін арнайы құралдар (тифло - және сурдотехника) алу кезінде нақты практикалық көмек көрсетеді. Басқаша айтқанда, педагог балалар мен ересектер арасындағы байланыстырушы буын болып табылады, білім беру мекемесінде әлеуметтік-психологиялық қолайлы жағдай жасайды, ата-аналар мен қоғамды әлеуметтік маңызды іс-шараларды ұйымдастыруға және өткізуге тартады.

Отбасымен жұмыс істеудің негізгі мақсаты отбасының барлық мүшелерінің жеке дамуы үшін қолайлы жағдай жасау (физикалық, әлеуметтік, рухани-адамгершілік, зияткерлік), кешенді әлеуметтік-психологиялық көмек көрсету, сондай-ақ баланы және оның ортасын жеке дамуына әртүрлі факторлардың теріс әсерінен қорғау болып табылады.

Отбасымен ұйымдастырылған ынтымақтастық процесіне кіреді:

- көмек алу үшін өтініштерді зерделеу және сипаттау;
- отбасы тұратын жағдайларды зерттеу;
- отбасының жалпы мәселелерін және оның ерекшеліктерін, басқалардан айырмашылығын анықтау;
- отбасының мақсаттары мен міндеттерін анықтау;
- жауап реакцияларының формаларын бақылау (үнсіз, әңгімелейді, ұрысады, өзін агрессивті ұстайды, сенбейді және т. б.);
- осы отбасыға көмектескен және қазіргі уақытта көмектескендерді зерттеу;
- отбасы мүшелерінің жеке ерекшеліктерін зерттеу.

Мамандардың отбасымен жұмысы үш бағыт бойынша өтеді: *Білім беру, психологиялық және делдалдық.*

Білім беру бағыты. Ата-аналарға оқыту мен тәрбиелеуде көмек көрсетіледі. Оқытудағы көмек ата-аналардың педагогикалық мәдениетін қалыптастыруға және оларды ағартуға бағытталған. Тәрбиелеудегі көмек отбасының тәрбие әлеуетін нығайту мақсатында арнайы тәрбие жағдайларын жасау жолымен жүзеге асырылады. Бұл бағыт отбасы көмегінің педагогикалық моделін қолдануға негізделген.

Психологиялық бағыт. Әлеуметтік-психологиялық қолдау мен түзетуді қамтиды. Педагог тұрғысынан мұндай қолдау отбасында қолайлы психологиялық жағдайды қалыптастыруға бағытталған. Психологпен одақта қолдау көрсету неғұрлым тиімді болады.

Делдалдық бағыт. Бұл бағыт мынадай компоненттерден тұрады: ұйымдастыруға көмек көрсету, үйлестіру және ақпараттандыру. Отбасылық

бос уақытты ұйымдастыру (отбасы мүшелерімен мерекелік шараларды өткізу және бару, мерекелер, жәрмеңкелер, көрмелер және т. б.).

Отбасымен жұмыс істеу әдістері:

Сендіру әдісі – ата-аналарды қоғамға қарсы мінез-құлық салдарына сендіруге көмектеседі. Осы әдістің көмегімен ата-аналар қалыптасқан жағдайдан шығу жолын өздері іздестіре бастауына қол жеткізуге болады.

Бақылау әдісі – отбасында тәрбие жұмысын ұйымдастыру үшін көп материал жинауға көмектеседі. Әлеуметтік педагог баланың қарым-қатынасын, оның отбасындағы, мектептегі, сабақта, құрдастарымен қарым-қатынасын, оның бос уақыт қызметін бақылайды.

Әңгіме әдісі – ата-аналармен жұмыс істеу кезіндегі ең кең таралған әдістердің бірі, ол сенімді жағдайда отбасындағы проблемалардың себептерін анықтауға және оларды шешу жолдарын белгілеуге мүмкіндік береді. Енді осы әдістерді әр санаттағы балаларды оқыту мен тәрбиелеуде қалай қолдануға болады.

Енді тақырыпқа сәйкес әртүрлі категориядағы балалардың ерекшеліктері мен мұғалімнің осы санаттағы балалармен жұмыс жасаудағы құзыреттілігіне тоқталып көрелік. *Естімейтін балалардың оқыту процесіндегі мүмкіндіктері мен ерекшеліктерін* талдап көрейік.

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.

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.

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 ашушандыққа, 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.

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 жарактандырылған болуы қажет.

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 «үнсідік 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.

Көру қабілеті бұзылған балалардың оқыту процесіндегі ерекшеліктеріне тоқталып көрелік.

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 етудің 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 жағда 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.

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.

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.

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.

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

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 саланың, 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 ептеп 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.

Естіп қабылдау ерекшеліктері шамамен-ізвестіру 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 элеуметтік 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 қайырымалы 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 [55].

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.

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) [55].

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

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 қызығушығының 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.

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.

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.

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

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.

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. Ерік-жігерінің 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 өз-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) [55].

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 жеңу, 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.

Әртүрлі категориядағы балалардың даму ерекшеліктеріне тоқтала отырып, оқыту процесін ұйымдастыратын мұғалімдердің құзыреттілігі де сөз етілді.

Педагогтің кәсіби құзыреттілігі белгілі бір кәсіби саладағы маманның, мысалы, мұғалімнің, тәрбиешінің, педагог-дефектологтың базалық кәсіби құзыреттерін қамтиды. Педагогикалық қызмет жүзеге асырылатын мекеменің және қызмет бағытталған объектінің ерекшелігімен талап етілетін педагогтың арнайы кәсіби құзыреттілігі, мысалы, мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі (жалпы білім беретін, арнайы (түзету) мектептер және т.б.) немесе педагогтың әртүрлі санаттағы балалармен, ата-аналармен жұмыс жасаудағы кәсіби құзыреттілігі.

Педагогтың нақты педагогикалық іс-әрекетті орындауды, нақты педагогикалық міндетті шешуді қамтамасыз ететін жеке кәсіби құзыреттілігі.

Педагог 2:

Мұғалімдердің инклюзивтік құзыреттілігі арнайы кәсіби құзыреттілік деңгейіне жатады. Бұл оқушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, денсаулық мүмкіндіктері шектеулі баланы білім беру ұйымының ортасына қосуды және оның дамуы мен өзін-өзі дамуына жағдай жасауды қамтамасыз ете отырып, мұғалімдердің инклюзивті білім беру үдерісінде кәсіби функцияларды жүзеге асыру қабілетін негіздейтін интегративтік жеке білім беру.

Мұғалімнің инклюзивтік құзыреттілігінің құрылымына негізгі мазмұндық (мотивациялық, когнитивтік, рефлексивтік) және негізгі операциялық құзыреттер кіреді, оларды біз мұғалімнің инклюзивтік құзыреттілігінің құрамдас бөлігі ретінде қарастырамыз.

Мотивациялық құзыреттілік инклюзивті оқытудың мақсаттары мен міндеттеріне байланысты құндылықтар, қажеттіліктер, уәждер жиынтығы. Бұл құзыреттілік үшін ең маңызды мұғалім тұлғасының бағыты болып табылады. Бұл, біріншіден, тұлғаның жалпы гуманистік бағыты, екіншіден, әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балаларға инклюзивті білім беру жағдайында кәсіби қызметті жүзеге асыруға негізделген бағыт. Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балаларды сәтті әлеуметтендіру үшін инклюзивті білім берудің маңыздылығын түсіну, оның гуманистік әлеуетін терең ұғыну қажет.

Мұғалімнің инклюзивтік құзыреттілігінің когнитивті компоненті инклюзивті білім беруді жүзеге асыру үшін қажетті білім жүйесі мен танымдық іс-әрекет тәжірибесі негізінде педагогикалық ойлау қабілеті, инклюзивті білім берудің теориялық және практикалық міндеттерін шешу үшін маңызды ақпаратты қабылдау, санада қайта өңдеу, сақтау және қажетті уақытта қайта шығару қабілеті ретінде айқындалатын танымдық құзыреттілікті қамтиды.

Мұғалім құзыреттілігінің рефлексивті компоненті инклюзивті білім беруді жүзеге асыру жағдайында қызмет рефлексиясына қабілеттілігінде көрінетін рефлексивті құзыреттілікті қамтиды.

Мұғалімнің инклюзивтік құзыреттілігінің операциялық компоненті педагогикалық үдерісте нақты кәсіби міндеттерді орындау қабілеті ретінде айқындалатын операциялық құзыреттіліктерді қамтиды және инклюзивті білім беруді табысты жүзеге асыру, туындайтын педагогикалық жағдайларды шешу, педагогикалық міндеттерді дербес және ұтқыр шешу, іздестіру-зерттеу қызметін жүзеге асыру үшін қажетті педагогикалық қызметтің игерілген тәсілдері мен тәжірибесін білдіреді.

Инклюзивті құзыреттіліктің функционалдық саласы операциялық негізгі құзыреттер жүйесімен ұсынылған, бұл ретте әрбір операциялық құзыреттілік өз құрамында негізгі мазмұндық құзыреттіліктің толық циклін қамтиды:

- инклюзивті білім беру жағдайында жалпы және оның жекелеген кезеңдерінде педагогикалық процестің жағдайы, жеке тұлғаның дамуы, жеке оқушылардың оқуы мен тәрбиелілігі, оқушы ұжымының даму деңгейіне дұрыс диагноз қою қабілеті;
- инклюзивті білім беру жағдайында қандай да бір педагогикалық іс-әрекеттердің нәтижелерін болжай білу қабілеті;

- конструктивтік - инклюзивтік білім беру жағдайында педагогикалық іс-әрекетті құрастыру қабілеті, оқушылардың әртүрлі білім алу қажеттіліктерін ескере отырып, өз педагогикалық іс-әрекетін сауатты жоспарлау, оқыту формаларымен, әдістерімен және құралдарымен әр түрлі диагностикалау (жалпы, сондай-ақ жеке);

- ұйымдастырушылық-инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық қызметті ұйымдастыру қабілеті, кәсіби қызметте жеке тәсілді шығармашылықпен қолдану (мысалы, жеке білім беру бағыты бойынша оқыту);

- коммуникативтік қабілет инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыруға ықпал ететін педагогикалық процесс субъектілерімен конструктивті қарым-қатынас орнату қабілеті;

- технологиялық қабілет әртүрлі білім беру қажеттіліктері және дамуында әртүрлі бұзылулар түрлері бар балаларға арналған инклюзивті білім беру әдістері мен технологияларын жүзеге асыру қабілеті;

- коррекциялық және қорытынды диагностиканың нәтижелерін ескере отырып, оның кез келген кезеңінде педагогикалық үдерістің барысын түзету қабілеті;

- педагогикалық құбылыстарды зерттеу, талдау, тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарды жүргізу қабілеті.

Инклюзивті оқыту білім беру ұйымдарының практикасына кең түрде енгізілмегенмен, бірақ заңмен бекітілген, ал жұмыс істейтін мұғалімдер инклюзивті құзыреттілікті дамытудың жоғары деңгейіне ие болмаса, инклюзивті білім беруді іске асыру жағдайында құзыреттілікті дамыту үшін біліктілікті арттыру курстарын бағдарламаға енгізу орынды болып табылады.

Топқа тапсырма:

Кестеге ДМШ балалармен жұмыс жасау барысында педагогтың (педагог-психологтың, әлеуметтік педагогтың, дефектолог, пән мұғалімінің, сынып жетекшісінің) құзыреттілігін жазу.

«Инклюзивті білім беру – білімнің заманауи шынайылығы» тақырыбындағы білім беру мекемесіндегі дөңгелек үстелдің мысалы.

Дөңгелек үстелдің дәйексөзі: «Білім - әр адамның құқығы, оның зор мәні мен әлеуеті бар. Білім беруде еркіндік, демократия және тұрақты даму принциптері сақталады... барлығына білім беруден басқа ешқандай маңызды, басқа миссия жоқ...»

Кофи Аннан. 1998

Ерекше қажеттіліктері бар балаларға білім беру еліміздің негізгі міндеттердің бірі болып табылады. Бұл шын мәнінде инклюзивті қоғам құрудың қажетті шарты болып табылады. Біз әрбір балаға, оның қажеттіліктеріне және басқа да жағдайларына қарамастан, өз мүмкіндігін толық іске асыруға, қоғамға пайда келтіруге және оның толыққанды мүшесі болуға жағдай жасауға міндеттіміз».

Дэвид Бланкет

1. Ұйымдастырушының сөзі:

Инклюзия (франц. inclusif-лат. include-мен, қосамын) немесе қосылған деген мағынаны білдіреді. Жалпы білім беретін (жаппай) мектептерде ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту процесін сипаттау үшін пайдаланылатын термин.

Бүкіл әлем инклюзивтік білім беру идеясы мен тәжірибесіне назар аударуда. Білім беру жүйесі барлық санаттағы азаматтарды тиімді білім берумен қамтамасыз етуге байланысты әр түрлі мәселелерге кездесуде. Барлығына арналған білім беру үшін мүмкіндіктерді демократияландыру жолында алға жылжу қажеттілігі қоғамды ізгілендіруге бағытталған ұлттық стратегия мен саясатты қалыптастыру мақсатындағы инклюзия үдерісіне негізделеді.

«Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында және оны іске асыру стратегиялық жоспарларда мүмкіндіктері шектеулі балаларды білім беру үдерісіне қосу механизмі нақты белгіленген, олар үшін қолжетімді ортамен қамсыздандыру талаптары анықталған. Құжаттарға сәйкес 2020 жылы жалпы білім беру мектептерінің 70%-ында инклюзивтік білім беруге арналған жағдайлар жасалуға тиісті.

Инклюзивтік білім беру – бұл барлық балаларды олардың денсаулық жағдайына, экономикалық жағдайына, этникалық немесе әлеуметтік шығу тегіне, тіліне, жынысы мен жеке ерекшеліктеріне қарамай жалпы білім беру үдерісіне қосуға бағытталған мемлекеттік саясат. Барлық өркениетті әлемдегі қоғам жалпы адамзаттық моральға және әлеуметтік әділеттіліктің талаптарына сәйкес – білім беруде ерекше қажеттіліктері бар балаларды кемсітушілікке жол берілмеуі керек деген ұғымға келді. Қазақстан Республикасы БҰҰ-ның адам құқығы аясындағы конвенцияларын, декларацияларын мен ұғымдарын басшылыққа ала отырып, барлық балалардың, оның ішінде денсаулық жағдайына (психофизикалық бұзылыстар, АҚТҚ және ЖҚТБ жұқпалы аурулы балалар және т.б.); қоғамда әлеуметтік бейімделу мәселелері бар (жетім, әумесерлік тәртіп), әлеуметтік-экономикалық немесе әлеуметтік-психологиялық мәртебесі төмен жанұяның жағдайына (нашар отбасыдан, қашқындар, оралмандар, азшылық ұлттардың балалары) байланысты білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларға сапалы білім беруге міндеттеме алады.

Қарастырылып отырған санаттағы мектеп оқушыларының көп бөлігі олардың табысты оқуы үшін әлі қажетті жағдай жасалмаған жалпы білім беру жүйесіне қосылған. Жалпы білім беретін мектептерде құрамына ДМШ балалар кіретін білім алушыларға әрқашан да арнайы білім беруде оқитын балаларға осындай қолдауды ұйымдастыру міндеті қойылды. Соның нәтижесінде, арнайы қажеттілігі бар балалармен педагогикалық жұмыс тәжірибесін арнайы білім беру жүйесінен жалпы білім беру жүйесіне ауыстырудың қажеттілігі туралы қорытынды шығарылды. Инклюзивті білім беру мамандарының пікірінше дәл осы жұмыс біздің елдегі инклюзивті білім беруді дамытудағы бағыттардың бірі болуы тиіс. Ол екі бөлек дәстүрлі қызмет

ететін арнайы және жалпы білім беру жүйесін жақындастыруды, жалпы білім беретін педагогтер мен дефектологтардың серіктестігін, білім берудің арнайы ұйымдарына жалпы білім беру жүйесіндегі инклюзивті процестерді дамыту бойынша ресурстық орталықтар қызметін тапсыруды талап етеді.

Дөңгелек үстел отырысының мақсаты: инклюзивті білім берудің қазіргі кезеңдегі орны мен рөлін анықтау, сондай-ақ жалпы білім беру мекемесінде балаларды тәрбиелеу мен дамытуға, әлеуметтік-психологиялық оңалту мен ықпалдастыруға қолайлы жағдайларды қамтамасыз ететін тұтас жүйе құру.

Міндеттер:

1. шетелде инклюзивті білім беру жағдайын талдау;
2. инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың негізгі принциптерін, сондай-ақ оны нақты мектепте енгізу проблемалары мен мүмкіндіктерін анықтау;
3. әрбір баланы дамыту үшін жалпы білім беретін мекемеде құрылатын оңтайлы психологиялық-педагогикалық жағдайларды анықтау;
4. инклюзивті білім беруге қатысушы педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жетілдіру жолдарын анықтау;
5. білім беру практикасында білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау технологиясын енгізу тәсілдерін анықтау;
6. ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың оқу жетістіктерінің және тұлғалық өсуінің мониторингі жүйесін қалыптастыруды қадағалау.

2. Педагогтың сөзі:

Негізге алынатын қағидалар жүйесі, яғни мүмкіндіктері шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу үдерісіне қойылатын, орындалуы қажетті тиімділікпен қамтамасыз ететін негізгі, бастапқы талаптар инклюзивті педагогиканың теориялық негізін құрайды. Міндеттер оқытудың мазмұнын, ал әдістер оқытуды ұйымдастырудың түрін таңдайтыны сияқты, оқыту мен тәрбиелеудің кез-келген алдыңғы қағидасы кейінгі барлық компоненттерге қатысты болатынын есте сақтау маңызды болады. Қазақстан Республикасында инклюзивтік білім беруді дамыту үшін негізге алынатын осындай маңызды өткен қағидаларға ең алдымен 1959 жылы 20 қараша күні БҰҰ Ассамблеясы қабылдаған Балалар құқы декларациясында жарияланған он қағиданы жатқызуға болады:

1-қағида. Бала осы Құқық декларациясында көрсетілгендердің бәріне құқылы болуға міндетті. Әрбір баланың, оның ата-анасының қандай да бір кемсітушіліксіз, нәсіліне, түр-түсіне, жынысына, тіліне, дініне, саяси немесе өзге де сенім-нанымдарына, ұлттық, этникалық немесе әлеуметтік шығу тегіне, мүліктік жағдайына, баланың денсаулығының және туылуының жай-күйіне немесе өзге де жағдайларына қарай ажыратпай және кемсітпей, барлық құқықтарын құрметтейді және қамтамасыз етеді.

2-қағида. Баланы заңмен және басқа да жолдармен арнайы қорғаумен, дене бітімі, зерделік, рухани және имандылық тұрғысынан дамуына, сондай-ақ баланың жеке адами тұлғасының әлеуметтік тұрғыда салауаттылыққа қол жеткізуіне қажетті мүмкіндіктермен және жағымды жағдайлармен

қамтамасыз ету. Осы мақсатта қабылданған заңдардың бәрінде де ең бірінші кезекте баланың мүдделерін барынша толық қамтамасыз етуге көңіл бөлінеді.

3-қағида. Бала туылған сәттен бастап оның есімі қойылып, азаматтық алуға құқығы бар.

4-қағида. Бала әлеуметтік қамсыздандырудың игіліктерімен пайдалануға міндетті. Оған салауатты өсуге және дамуға құқығы бар, осы мақсатта ол және онымен бірге анасы да бала туылғанға дейінгі және туылғаннан кейінгі күтімді қосқанда, арнайы күтіммен және қорғаумен қамтамасыз етілуге тиісті. Баланың дұрыс тамақтануға, тұрғын үйге, көңіл көтеруге және медициналық қызметке деген құқығы бар.

5-қағида. Дене бітімінде, психикалық немесе әлеуметтік тұрғыда толық дамымаған бала оның ерекше жағдайына сәйкес қажетті арнайы түзіммен, арнайы оқыту мен қамқорлықпен қамтамасыз етілуге міндетті.

6-қағида. Бала жан-жақты және үйлесімді дамуы үшін сүйіспеншілікпен түсінуді қажет етеді. Ол мүмкіндігінше өзінің ата-анасының жауапкершілігі мен қамқорлығында, қандай жағдайда болса да сүйіспеншілік пен адамгершілік және материалдық тұрғыда қамтамасыз етілген жағдайда өсуге міндетті; жасы кіші бала ерекше жағдайдан басқа жағдайларда анасынан ажырамауға тиісті.

7-қағида. Бала ақысыз және міндетті білімді, ең кем дегенде бастапқы кезеңде алуға құқылы. Оған оның жалпы мәдениетінің дамуына және соның арқасында өзінің мүмкіндіктерінің негізінде қабілетін және жеке пайымдауын дамытуға, сондай-ақ рухани және әлеуметтік жауапкершілікті түсінуге және қоғамның пайдалы мүшесі болуға көмектесетін білім берілуге міндетті.

8-қағида. Бала қандай жағдайда болмасын қорғау мен көмекті бірінші алатындардың қатарында болуға міндетті.

9-қағида. Бала зорлық-зомбылықтың, қорлау немесе немқұрайлы қараудан, дөрекі қараудан қорғалуға міндетті. Ол қандай да болмасын түрде сатылу нысаны болмауға тиісті. Бала тиісті жастық минимумға жеткенше жұмысқа қабылданбауға міндетті, оның денсаулығына қауіп төндіретін немесе білім алуына кедергі келтіретін, зерделік немесе рухани дамуына нұқсан келтіретін кез келген жұмыстардан қорғалуға құқығы бар.

10-қағида. Бала нәсіліне, дініне немесе өзге де сенім-нанымдарына қатысты кемсітушіліктен қорғалуға міндетті. Ол өзара түсінушілік, шыдамдылық, халықтар арасындағы достастық, бейбітшілік пен жалпы бауырластық жағдайында, сондай-ақ оның қуаты мен қабілеті басқа адамдардың игілігіне арналады деген сана сезімде тәрбиеленуге міндетті.

Инклюзивтік білім беру әр түрлі әлеуметтік азшылық топтарға жататын балаларға білім беруге кемсітушілік көзқарасқа қарсы тұрады, сол себепті кемсітушілікке қарсы халықаралық құқық актілерін орындаудың мүмкін болатын жалғыз нормасы болып табылады. Осыған байланысты инклюзивтік білім берудің сегіз қағидасын еске түсіріп кету дұрыс болады:

1. Адамның құндылығы оның қабілеті мен жетістігіне тәуелді емес.
2. Әрбір адам сезінуге және ойлауға қабілетті.

3. Әрбір адамның қарым-қатынасқа және естілуге құқығы бар.

4. Барлық адам бір-біріне мұқтаж.

5. Нағыз білім беру өзара шынайы қатынастар контексінде ғана жүзеге асырылады.

6. Барлық адамдар құрдастарының қолдауы мен достығына мұқтаж.

7. Барлық оқушылар үшін ілгерілеу нені істей алмайтынында емес, нені істей алатынында болуы мүмкін.

8. Сан алуан түрлілік адам өмірін жан-жақты күшейтеді.

Педагогтың сөзі:

Әлемнің көптеген дамыған елдерінде (АҚШ, Ұлыбритания, Швеция, Германия, скандинавия елдері) ерекше қажеттілігі бар балаларға білім беруді дамытудың негізгі үдерісі кіріктірілген (инклюзивті) білім беру болып табылады. Жалпы білім беру процесіне тартылған балаларға арнайы қосымша жағдай жасалады, оқытуды жеңілдететін көмек және қолдау көрсетіледі.

Елдердің әрқайсысы білім берудің жан-жақты, кіріктірілген моделін құруды мәлімдейтін жеке кіріктіру моделдерін жүзеге асырады. Соңғы жылдары шет елдерде «кіріктіру» түсінігінің орнына «енгізу» (*inclusion*) түсінігі пайда болды. «Инклюзивті білім беру» түсінігі ерекше қажеттілігі бар оқушыларды өз құрдастары оқитын мектептерде оқыту формасын ұсынады. Енгізу ерекшелікке және нәсілшілдік, жынысына қарай басқадан артықшылығына және т.б. сенімділік сияқты әлеуметтік ауруларға қарсы күресті білдіреді. Енгізу оған мұқтаж болған, қандай формада болмасын оған қажетті қолдау кепілділігін қамтамасыз етуді білдіреді.

Азаматтық қоғам, өз кезегінде, қоғамдық қатынастар жүйесінде ізгілік пен толеранттылықты бекітуге мүмкіндік беретін адамдарды қорғау құқығы бойынша әлеуетті жүзеге асыра алады.

Екінші жағынан, қоғам қабылдау стереотипін психологиялық сияқты материалды-техникалық (пандустардың, көтергіштердің, жабдықталған туалеттердің, жарықтық және дыбыстық сигналдардың, Брайл шрифіндегі жазбалар, естімейтін және жартылай естімейтіндер үшін ұжымдық және жеке қолдануға арналған дауыс күшейткіш құралдары, көрмейтіндерге арналған оқыту кешендері және т.б. болуы,) жағынан да жеңе отырып, инклюзивті білім беруге дайын болуы қажет.

Қорытынды:

Әр педагог 3 сұраққа қағаз парағына жауап береді:

1. «Инклюзивті білім беру» дегеніміз не?

2. Инклюзивті білім беру моделі

3. Мен өзімді білікті педагог ретінде көремін, өйткені ...

Сонымен қатар, инклюзивті процеске қатысушылардың кәсіби құзыреттілігін арттырудың тағы бір жолы мүмкіндіктері шектелген балаларды экскурсия, сюжетті-рольді ойындар, ертегі қойылымдар, театрландырылған қойылымдар барысында сыртқы ортаның қасиеттерімен, құбылыстарымен таныстыру болып табылады. Бұл балалардың мүмкіндіктерін пайдалана отырып, өздеріне қызмет ету, тұрмыста және арнаулы өндірісте қиын емес

еңбек операцияларын орындауға, мүмкіндігінше қоршаған ортаға икемделуге бағытталған жұмыстар. Осындай жұмыстар барысында дамуында проблемасы бар балалар белсенділік көрсетіп, өз беттерінше жұмыс істей алуға, түрлі жағдаяттар барысына сай әрекет етуге, өзін өзгелердің бағалауына парапар ұстауға үйренеді. Түзету жұмыстары барысында жасаған жұмыстарына сын көзбен қарауға үйреніп қана қоймай, салыстырмалы түрде бағалауға, өзгелердің сындарын қабылдай және текшелей алуға, керек кезінде жолдастарын қолдауға, көмек қолын созуға үйренеді.

Егер ұйымдастырылған оқу іс-әрекетінде «Тағамдар», «Дүкенде» тақырыптары өтілсе, сабақтан тыс уақыттарда тақырыптық экскурсия өткізудің маңызы ерекше. Бірақ балалар белгілі бір объектіні сырттай бақылап қана қоймай, ересектердің әрекеттеріне еліктей отырып, өздері де жас шамаларына қарай әрекет ете алатындай етіп ұйымдастыру өте маңызды. Мысалы, дүкен жұмысын бақылаудағы экскурсиялар балалар сауда залдарында жүріп түрлі бөлімдерді белгілер арқылы анықтауға болатынын, сатушыдан керектерін сұрауға, дүкендегі қалыптасқан қоғамдық тәртіп ережелерін сақтауға үйренетіндей және өздері әрекет жасайтындай етіп жоспарлану керек. Мұндай экскурсия үлкен, егжей-тегжейлі ұйымдастыру жұмыстарын қажет етеді. Егер педагог әрбір ұйымдастырылатын әрекет, іс-шаралардың білімділік, дамытушылық, тәрбиелік мақсатын, алынған материалдарын игертіп қана қоймай, балаларға (экскурсия барысына есеп беру, әңгіме жазу немесе бір оқушының әрекеттерін сипаттау) т.б. тапсырмалар жүйесін дайындаса, бұл мүмкіндіктері шектелген балаларды өз ісіне, жұмысына, берілген тапсырмаларды орындауға дағдыларын қалыптастырумен қатар, балаларға үлкен жауапкершілікті сезіне бастауға дайындап, жүктей бастайды. Мысалы, төменгі топтарда ұйымдастырылатын ойындардың өзінде жеке баланың әрекеті барлық ұжымның әрекетімен тікелей байланысты екенін түсіндіру. Яғни, «Кітапханада» ойыны барысында бір бала кітапханашыдан керек кітабын сұрамаса, кітапханашы ол балаға керек кітабын тауып бере алмайтынын, ойын желісі осы жерден үзіліп қалуы мүмкін. Немесе қимылды ойындар барысындағы ойын ережесін қатаң сақтау керектігін түсіндіру. Ал ойын ережесі сақталмаған жағдайда ойын барысы осы жерден үзілетіні туралы түсіндірілумен қатар, ережені сақтамаудың себебі мен салдарын түсіндірудің де маңызы ерекше. Тәжірибе мүмкіндіктері шектелген балалар жүйелі жүргізілетін психологиялық-педагогикалық жұмыстар нәтижесінде компьютерде, қылқаламмен көптеген әдемі туындылар жасай алатынын, т.б. белгілі бір еңбек даярлығын, кейін түрлі өндірісте ұжыммен бірлесе отырып, мүмкіндігіне сай айналыса алатын еңбек түрін анықтай алатынын көрсетіп отыр [55].

Аттестаттау педагогтардың кәсіби шеберлігін арттырудың маңызды, тиімді бағыттарының бірі болып қала береді. Бұл мұғалімнің шығармашылығын ынталандыратын, мұғалімге өзінің шығармашылық әлеуетін қосымша дамытуға өзін-өзі жетілдіруге мүмкіндік беретін процесс. Заң бойынша, педагогикалық қызметкерлер өз біліктілігі мен білімін растауы тиіс (5 жылда бір реттен кем емес). Бұл талап тек мұғалімдерге ғана емес,

сонымен қатар білім саласында жұмыс істейтін барлық тұлғаларға да қатысты. «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуды, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білімнің жалпы орта білім беретін оқу бағдарламаларын, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі, қосымша білімнің білім беру бағдарламаларын және арнайы оқу бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдарында жұмыс істейтін педагог қызметкерлер мен оларға теңестірілген тұлғаларды және білім беру және ғылым саласындағы басқа да азаматтық қызметшілерді аттестаттаудан өткізу қағидалары мен шарттарын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 27 қаңтардағы № 83 бұйрығымен реттеледі.

Педагогикалық саладағы барлық қызметкерлерді 5 білікті санатқа бөледі, атап айтқанда:

- педагог (тиісті бейіндері бойынша арнайы педагогикалық немесе кәсіптік білімі бар тұлға, жұмыс өтіліне талап қойылмайды);
- педагог-модератор («педагог» біліктілік санаты және 2 жылдан кем емес педагогикалық өтілі бар тұлға);
- педагог-сарапшы (педагогикалық өтілі 3 жылдан кем емес «педагог-модератор» біліктілік санаты бар тұлға);
- педагог-зерттеуші («педагог-сарапш» біліктілік санаты бар тұлға, педагогикалық өтілі 4 жылдан кем емес);
- педагог-шебер (5 жылдан кем емес педагогикалық өтілі бар «педагог-зерттеуші» біліктілік санаты бар тұлға)

Әрбір санат бойынша белгілі бір кәсіби талаптар мен кәсіби құзыреттіліктер атап көрсетіледі. Педагог қызметінің табысты болуы мынадай сипаттарға байланысты болмақ: өзгерістерге дайын болу, ұтқырлық, стандартты емес еңбек іс-қимылына қабілеттілік, шешім қабылдауда жауапкершілік және дербестік.

Аттестаттау үш негізгі кезеңнен тұрады: дайындық, негізгі және қорытынды. Аттестаттаудың дайындық кезеңінде педагог жеке басымдықтар мен құндылық-уәждемелік ұстанымдарды ұғынуы тиіс, өзінің кәсіби дамуының жалпы бағыттарын белгілейді және болжайды. Негізгі кезеңде аттестаттаудың кешенді бағдарламасы іске асырылуда, педагогтың әлеуметтік байланысы мен әлеуметтік ұтқырлығы кеңейтілуде. Аттестаттаудың қорытынды кезеңінде түзету-диагностикалық рәсімдер жүргізіледі, ал аттестаттау субъектісі педагогикалық еңбек сапасының нәтижелерін тану туралы шешім шығарады.

Аттестаттау рәсімі педагогтың портфолио, практикалық жетістіктердің компьютерлік бағдарламалар немесе интернет-ресурс (сайт) түрінде оның кәсіби қызметінің нәтижелерін ұсынуынан тұрады [56].

Жұмыс нәтижелері негізінде біліктілік санатын белгілеу мақсатында педагогикалық қызметкерлердің кәсіби қызметін бағалау бойынша әдістемелік ұсынымдар.

Педагогтар бірнеше біліктілік сынақтарынан өтеді. Осындай сынақтардың бірі-компьютерлік техниканы қолдану арқылы тестілеу және

компьютерлік презентация. Компьютерлік техниканы пайдалана отырып тестілеу қазіргі заманғы білім беру технологиялары мен әдістемелер саласында аттестатталушының білімін көрсетуді көздейді. Тестілеу біліктілік емтиханының компоненттерінің бірі болып табылады. Бірақ ол ерікті. Тест сәтті өткен жағдайда педагогқа 10 қосымша балл есептеледі, ал бас тартқан жағдайда жоқ. Тестілеуден өткеннен кейін педагог комиссияға компьютерлік презентациясын ұсынады, өзінің кәсіби қызметі туралы баяндама жасайды. Сонымен қатар, аттестаттау рәсіміне дайындық көп уақытты алады. Нәтижесінде педагогтың сабақтан кейін балалармен қарым-қатынас жасау мүмкіндігі жоғалады.

Жоғарыда атап өткендей, педагогтардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру бойынша ұжымдық қызмет түрі тренингтер болып табылады. Кез келген білім беру мекемесінің педагогтарымен өткізілетін тренингтердің бірін мысалға келтіреміз.

«ДМШ баланың отбасымен өзара қарым-қатынас» тренингі

Тренинг қатысушылары: мектепке дейінгі мекеме педагогтары

Негізгі мақсаты – педагогтардың денсаулығы мүмкіндігі шектеулі балалардың отбасымен өзара қарым-қатынас жасау қабілетін дамыту, психологиялық кедергілерді жою.

Міндеттер:

- педагогтардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру;
- денсаулық мүмкіндіктері шектеулі бала отбасының психологиялық ерекшеліктері туралы түсінік қалыптастыру;
- мектепке дейінгі білім беру ұйымы жағдайында ДМШ баланың отбасына көмек көрсету және қолдау жолдарын талдау және анықтау;
- даму ерекшеліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша тәжірибемен алмасу;
- қатысушыларға психотерапиялық көмек көрсету.

Жабдықтар: компьютер, медиа-проектор, медиа-экран; музыкалық орталық; педагогтарға арналған презентация «Семинар-практикум»; газеттер; ленталар мен шарфтар.

Тренинг барысы:

1. Жаттығу: «Мысық».

Қатысушылар шеңберге тұрады. Жүргізуші газетті шеңбер бойынша беруді сұрайды. Содан кейін бұл газетте кішкентай мысық ұйықтап жатқанын елестетуді ұсынады. Енді газетті бір-біріне өте ұқыпты беру керек, оны үркітпеу үшін. Жаттығу соңында жүргізуші ерекше балалармен қарым-қатынас жасау үшін дәл осындай ұқыпты қарым-қатынасты сақтау маңызды екенін айтады.

2. «Мүгедек баланың анасы» жаттығуы.

Мүгедек баланың анасы рөліне қатысушы таңдалады. Лентаның көмегімен жүргізуші ДМШ балалардың ата-аналары қоғамда қандай шектеулердің туындағанын көрсетеді.

«Мүгедек баланың анасы» жаттығу кестесі

Дене бөлігі (ленталармен байланады) символдық мәніне сәйкес.

Көзі: ата-аналарға өз баласын қабылдау, оның қандай екенін көру қиын; оны қоғамға қосу да қиын.

Ауыз: ата-аналар өз баласы туралы және өзінің қиындықтары мен қажеттіліктері туралы айтудан қорқады.

Құлақ: ата-аналар баланың диагнозын естгісі келмейді және қоғамдық пікірден қорқады.

Ата-аналардың аяғы: алға қарай жүру оларға өте қиын. Олар «қадам жасауға» қорқады, баланы дербес өмірлік қадамдардан да қорғайды. Отбасы құлайды, дамымайды.

Жүргізушінің пікірі: Командалық бірлік сезімі өте маңызды. Оларға әлеуметтік мекемелерге баруда, балаларды мектепке апаруда қарым-қатынас жасау қажет.

3. «Кенгуру» жаттығуы

Ойын басқалармен қарым-қатынас сезімін, эмпатияны дамытады, мінез-құлқындағы агрессивті үрдістерді түзетеді. Қатысушылар белдеріне «кенгуру сөмкесін» асып алады. Ол сол сөмкеге жұмсақ ойыншық - аңдарды отырғызады. «Кенгуру» жүргізушінің командасы бойынша баланы түсірмеуге тырысып, шартты орынға секіреді. Қолмен ұстамайды. Ең жылдам және қамқор кенгуру жеңеді.

Жаттығу «біз сенімен ұқсаспыз...»

Мақсаты: танысу (Егер бір-бірін білмесе) қызығушылықтары бойынша достарды табу үшін бір-бірін білу.

Жаттығу барысы: қатысушылар екі шеңберге – ішкі және сыртқы, бір-біріне бетпе-бет сапқа тұрғызылады. Екі шеңбердегі қатысушылар саны бірдей. Сыртқы шеңбердің қатысушылары өз серіктестеріне сөз тіркесіне қарама-қарсы былай дейді: «Біз сенімен ұқсаспыз...».

Мысалы: Жер ғаламшарында тұрамыз, бір балабақшада жұмыс істейміз және т.б. Ішкі шеңбердің қатысушылары: «біз сенімен ерекшеленеміз...» деп жауап береді.

Мысалы: бізде көздің түрлі түсі, шаш ұзындығы және т.б. бар. Рәсім бойынша ішкі шеңбердің әрбір қатысушысы сыртқы шеңбердің әрбір қатысушысымен бетпе-бет келгенге дейін қайталанады.

Ата-аналарды ағартудың қызықты түрі ақпараттық стенд болып табылады. Ата-аналардың тәрбиешімен, мұғаліммен, мамандармен сұхбаттасу уақыты әрдайым жоқ. Стендтерді ресімдеу кезінде келесі талаптарды ескеру қажет: материал эстетикалық ресімделген болуы тиіс, мазмұны үнемі жаңартылып отырады, әйтпесе ата-аналардың қызығушылығы тез жоғалады, ата-аналарға арналған болжамды материалдың мазмұны өзекті және қажетті болуы тиіс. Ата-аналар инклюзивті білім беру ерекшеліктерімен, ДМШ баланы әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық қолдаудың қажеттілігімен, балаға және т. б. көмек көрсету жолдарымен танысады. Ашық есік күндерін өткізу арқылы ата-аналар басқа балалардың ата-аналарымен жақынырақ танысады.

Ата-аналарға психологиялық-педагогикалық кеңес беру кезінде нақты міндеттер белгіленеді:

- баланың дамуындағы жас және жеке ерекшеліктерін анықтау;
- дамуында бастапқы және қайталама ауытқулардың себебін анықтау;
- ата-аналардың балаға қатысты ұстанымын анықтау (қабылдау-қабылдамау) және ата-аналардың өз баласымен өзара қатынас жасау тәсілдері;
- ата-аналарға педагогикалық және психологиялық көмек көрсету;
- баланың даму заңдылықтары туралы психологиялық-педагогикалық білім саласындағы құзыреттілік деңгейін арттыру;
- баланы тәрбиелеу мен оқытудың жеке бағдарламасын әзірлеу;
- педагогикалық болжауды негіздеу.

Психологпен және педагогпен әңгімелесу баланың әлеуетті мүмкіндіктерін анықтауға, түсінуге мүмкіндік береді. Осының арқасында ата-аналар олар үшін өмірлік маңызы бар белгілі бір мәліметтерді алады.

Сондай-ақ мамандар ата-аналардың қалауы бойынша тәрбиелеудің қандай да бір мәселелерін тандайды және оларды өз дәрістерінде көрсетеді. Кеңес беру - ата-аналарды баланың даму заңдылықтарымен, алғашқы тәрбиелеу мен оқыту принциптерімен, баланың отбасында пәндік-дамыту кеңістігін ұйымдастырумен таныстыруға арналады.

Басқа ата-аналардың дәрістері мен сұрақтарын тыңдай отырып, ата-аналар өз мәселелерін жақсы түсінеді және шешеді. Сонымен қатар, олар танысу және бір-біріне қолдау көрсету мүмкіндігіне ие болады.

Дәрістермен қатар практикалық сабақтар өткізіледі, онда ата-аналар өз балаларына қатысты көптеген мәліметтер алады. Бұл педагогикалық ойын жаттығулары, семинар-практикумдар, педагогикалық практикумдар болуы мүмкін.

Ата-аналарды тәрбиелеудің қандай да бір мәселелерімен толық таныстыруға қалталы-қозғалыстар мүмкіндік береді. Әдетте оларға жүйелі түрде толықтырылып отыратын практикалық ұсыныстары бар тақырыптық материал іріктеледі.

Ата-аналармен жеке қарым-қатынас жасай отырып, ынтымақтастық үшін қажетті ата-аналардың тұлғалық қасиеттері анықталады, отбасына одан әрі көмек көрсету жолдары белгіленеді, баланы тәрбиелеу бойынша нақты ұсыныстар беріледі.

Дөңгелек үстелдер, миға шабуыл, ата-аналар жиналыстары, пікірталастар, балалар мерекелері, бос уақытты өткізу сияқты формаларды қолдануға болады. Оларды дайындауға мамандар, балалар және ата-аналар қатысады.

Педагогтар мен ата-аналардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттырудың келесі бағыты – өзін-өзі жетілдіру және өзін-өзі дамыту. Бүгін мұғалімге кәсіби жетілдіру үлгісін таңдау үшін кең мүмкіндіктер беріледі.

Өзіндік білім алудың нақты түрлері: белгілі бір телебағдарламаларды жүйелі түрде қарау; нақты кәсіби мерзімді басылымдарды оқу; әдістемелік,

кәсіби және пәндік әдебиеттерді оқу; оқытылатын пән, педагогика, психология, кәсіби технологиялар бойынша ақпаратты интернеттен табу; семинарларға, тренингтерге, конференцияларға, әріптестердің сабақтарына қатысу; пікірталастар, кеңестер, әріптестермен тәжірибе алмасу; интерактивті тренингтер процесінде қазіргі заманғы психологиялық әдістемелерді зерделеу; шет тілдерін зерделеу; біліктілікті арттыру курстарынан жүйелі түрде өту; әріптестерінің тарапынан талдау үшін ашық сабақтар өткізу; мектепте, ауданда, қалада және интернетте әріптестермен қарым-қатынас жасау; ақпараттық-компьютерлік технологияларды зерделеу; салауатты өмір салтын жүргізу, спортпен, дене шынықтыру жаттығуларымен айналысу. Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттырудың көптеген тәсілдері бар, ең алдымен бұл жеке тұлғалық тренингтеріне қатысу, кәсіби құзыреттілікті арттыру, икемділік, рефлексивтілік тренингтеріне қатысу арқылы жеке тұлғаны жетілдіру.

- Психологиялық жеңілдету және психологиялық қорғау тәсілдерін дамыту;
- нақты педагогикалық жағдайларды талдау және шешу жолдарын талқылау, кім кінәлі емес, не болып жатыр және оны қалай жеңе алады;
- мінез-құлықтың оң стратегиясы;
- стандартты емес ойлауды қалыптастыру (мысалы, бала тұрғысынан);
- тәжірибе алмасумен бірге жүретін пікірталастарда педагогикалық мәселелерді талқылау;
- педагогикалық жағдайлардың өзіндік талдауы;
- креативтілікті дамыту.

Мұғалімнің өз бетінше білім алуы бойынша әдістемелік тақырыпты таңдауы, мұғалімнің өзінің ғылыми-теориялық даярлығын арттыруға, педагогикалық қызметте қажетті практикалық дағдылар мен машықтарды жетілдіруге, арнайы педагогика мен психология, дидактика, тәрбие теориясы мәселелерін одан әрі зерделеуге, ғылыми-практикалық қызметті талдау мен синтездеуді меңгеруге деген қажеттілігін жетілдіру.

Мұғалімнің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру әртүрлі ғылыми-әдістемелік қызметті көздейді:

- сабақ беру саласында қазіргі ғылыми зерттеулермен үнемі танысу;
- әріптестердің озық тәжірибесін зерттеу;
- оқытудың жаңа бағдарламаларымен және тұжырымдамаларымен танысу;
- біліктілікті арттыру (көбінесе әртүрлі проблемалық курстарда және т.б. оқыту арқылы);
- мұғалімнің біліктілік дәрежесін арттыруға ұмтылуы;
- өз әріптестерінің сабақтарына қатысу, оқыту әдістері, ұйымдастыру мәселелері бойынша пікір алмасу;
- көрмелерге, семинарларға, конференцияларға, дөңгелек үстелдерге және т. б. қатысу.

Өздігінен білім алу мен өзін-өзі дамытудың қазіргі заманғы нысаны электрондық оқыту болып табылады. Ол медиаресурстарды (гипермедиа, электрондық оқулықтар, on-line режиміндегі презентациялар, сандық форматтағы жазбалар, бейнематериалдар) біріктіретін гипермәтіндік құрылым болып табылады.

Педагогтардың өздігінен білім алуының жиі кездесетін түрі-өздігінен білім алудың шығармашылық жоспары. Педагогтердің өздігінен білім алу бағдарламасын жасау және іске асыру бойынша әдістемелік жұмыс бірнеше кезеңдерді қарастырады.

1. Әдістемелік тақырыпты таңдау. Өз жұмыс тәжірибесін талдау. Өзін-өзі жетілдіру тақырыбын таңдау үшін, әдетте, педагог өз алдына сұрақтар қояды: мәселе не? Мәселе қаншалықты өзекті (атап айтқанда, педагог үшін)? Педагог және оның оқушылары үшін осы педагогикалық мәселені шешу кезінде қандай мүмкіндіктер ашылады? Қандай ресурстарға ие болу керек? Қорытынды қандай? Педагогтың кәсіби қызметінің аспектілері, қолданылатын әдістемелері, педагогтың алдыңғы қызметінің нәтижелері талданады.

Өзін-өзі жетілдіру тақырыптарының бірнеше нұсқаларын ұсынамыз: «ДМШ баланы сүйемелдеуді ұйымдастыру», «иммигрант баланы сүйемелдеуді ұйымдастыру», «ДМШ балаға психологиялық-педагогикалық көмек», «инклюзивті білім беруде мамандардың ынтымақтастығы», «ДМШ баланың отбасымен өзара қарым-қатынас», «есту қабілеті бұзылған (көру, сөйлеу, аутистік спектр және т. б.) баламен түзету жұмысының ерекшеліктері», «ДМШ баланы әлеуметтендір», «ДМШ балаға бейімделген бағдарлама құру», «ДМШ балаларға арналған бағалау парақтарын әзірлеу».

2. Диагностикалық даму – бағдарламаның таралуын ұйымдастыру кезеңі. Бұл кезеңде қиындықтарды талдау, қайшылықтарды анықтау, мәселе бойынша әдебиетті зерттеу, нәтижелерді болжау жүргізіледі.

3. Ұйымдастыру-практикалық кезеңі. Бағдарламаны іске асыру бойынша іс-қимыл жоспарын құру, материалдық-техникалық және әдістемелік базаларды дайындау, бағдарлама мен әдістемелерді тікелей іске асыру, аралық нәтижелерді қадағалау.

3. Түзету кезеңі. диагностикалық рәсімдерді жүргізу, іс-қимылдарды түзету, алынған нәтижелерді сипаттау.

4. Қорытынды кезең. Өз педагогикалық қызметінде жұмыс істеген материалдарды қолдану, осы технологияны, әдістемелерді тарату, қорытынды жасау.

Жыл сайын жылдық жоспарға сәйкес педагогтардың өз білімін жетілдіру жоспары жасалады, ол кесте түрінде ұсынылуы мүмкін:

№	Тегі, Аты, Әкесінің аты Нысаны және есеп беру мерзімі	Өздігінен білім алу тақырыбы	Нысаны және есеп беру мерзімі

Жоспарда кім, қандай тақырып бойынша жұмыс істейтіні және қандай нысанда есеп берілетіні нақты анықталады. Өз білімін жетілдіру бойынша есептер педагогикалық кеңестерде тыңдалады, сондай-ақ кез келген әдістемелік іс-шарада талқылануы мүмкін.

Мұғалімнің өзіндік білім алу жоспары.

Оқу жылы	Оқыту мазмұны, өзін-өзі жетілдіру тақырыбы	Нәтижені ұсыну нысаны
2019-2020		
2020-2021		
2021-2022		

Толтыру күні « ____ » _____ 20 ____ жыл

Таңдалған тақырып негізінде мұғалім өз алдына қойылған мәселе бойынша жеке жұмыс жоспарын әзірлейді. Жоспарда көрсетіледі:

- тақырып атауы;
- мақсаттар;
- міндеттер;
- болжамды нәтиже;
- жұмыс кезеңдері;
- әр кезеңді орындау мерзімі.

Тақырып бойынша жұмыс барысында өткізілетін іс-әрекеттер мен іс-шаралар. Бұл дерек көздерін қайдан іздеу керек?

- теледидар;
- газеттер, журналдар;
- әдебиет (әдістемелік, ғылыми-көпшілік, публицистикалық, және т.б.);
- интернет;
- бейне, аудио ақпараттар;
- ақылы курстар;
- семинарлар мен конференциялар;
- мастер-кластар;
- тәжірибе алмасу іс-шаралары.

Педагог жұмысының нәтижесі балалармен жұмысты жетілдіру, оның кәсіби шеберлігін арттыру болып табылады. Білім әрқашанда басқа мәліметтермен толықтырылуы маңызды. Бұл педагогке салыстыруға, талдауға, қорытынды жасауға және осы мәселе бойынша өз пікірін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Бүгінгі таңда мұғалімнің өзін-өзі дамуын жүзеге асыру үшін өзін-өзі жетілдіру және біліктілігін арттыру формалары бар:

Қашықтықтан оқыту курстары Интернет-сайттар <http://pedcampus.ru/>, <http://samopoznanie.ru/>, <http://www.eidos.ru/> бұрыннан өзін тек жақсы жағынан ғана көрсете білді, педагогтердің біліктілігін арттырудың дистанциялық курстарын ұйымдастыру деңгейі, қарастырылып отырған мәселелердің өзектілігі. Онлайн-тренингтер, электронды оқулықтарды апробациялау, мұғалімдерге арналған вебинарлар сайтта өткізіледі.

Желілік педагогикалық қоғамдастықтар <http://pedsovet.su/>, <http://easyen.ru/>, OpenClass.ru, It-n.ru, Campus және т.б. қоғамдастық мүшесі бола отырып, педагогтар басқа педагогтардың әдістемелік жұмыстарын ғана емес, форумдардың жұмысын белсенді бақылап қана қоймай, қауымдастықтың белсенді қатысушылары болуға, өз блогын құруға мүмкіндік алады.

Педагогтердің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін дамытудың белсенді нысаны, тәжірибе көрсеткендей, пәндік онкүндікті өткізуге қатысу болып саналады. Осындай онкүндік шеңберінде әрбір оқытушы ашық сабақтар, шеберлік-сыныптар береді. Өзара сабаққа қатысу және сабақты бірлесе отырып талдау, педагогтардың өзін-өзі дамытуына мүмкіндік береді.

Педагогикалық шеберлік апталарына қатысу жас оқытушылар үшін маңызды. Егер педагог жаңалықтың нәтижелерін бағалай алмаса, өз қызметін талдай алмаса және кемшіліктердің себептерін анықтай алмаса, онда оқытуды жаңа формада деп санауға болмайды. Дәстүрлі түрде өздігінен білім алу - бұл бейіндік пәндер бойынша арнайы мақалалар мен кітаптарды оқу, инклюзивті білім беру саласындағы тақырыптардың кең ауқымын зерделеу. Адамның ақпараттық мәдениеті, коммуникацияның қазіргі заманғы құралдарына бағдарлай білуіне, ақпараттық ресурстарды пайдалануына, өзін-өзі дамытуы мен өзін-өзі жетілдіруіне үлкен мүмкіндіктер береді [57].

Мұғалім өздігінен білім алудың жеке жоспарын және белгілі бір мерзім ішінде қол жеткізілуі тиіс нәтижелердің тізімін міндетті түрде жасап алуы қажет. Мұғалімнің өзін-өзі жетілдірілуін кезең-кезеңмен жоспарлау керек:

- пәнді оқытудың сапасын арттыру;
- әзірленген немесе шығарылған әдістемелік құралдар, мақалалар, оқулықтар, бағдарламалар, сценарийлер, зерттеулер;
- оқытудың жаңа формаларын, әдістерін және тәсілдерін әзірлеу;
- баяндамалар;
- дидактикалық материалдарды, тесттерді, көрнекіліктерді әзірлеу;
- жаңашыл технологиялар бойынша ашық сабақтарды әзірлеу және өткізу, педагогикалық әзірлемелер жиынтығын құру;
- тренингтер, семинарлар, конференциялар, мастер-кластар өткізу, зерттелетін мәселе бойынша тәжірибені жинақтау.

Педагог өзінің өмірлік және кәсіби жолында білімім жеткілікті деп айта алмайды. Ол өмірбақи өзін-өзі дамытады және жетілдіреді [57].

Педагогтердің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттырудың төртінші бағыты – Ресурстық орталықтың қызметін қарастырып көрейік.

«Ресурстық орталық» сөз тіркесінің мәнін қарастырайық. Ресурс (Француз *ressource*-көмекші құрал) деген мағынаны білдіреді [58]. Ресурстар – бұл қаражат, қаражат көздері, қорлар, мүмкіндіктер, құндылықтар. Ресурстар отбасының, адамның әлеуеті. «Орталық» басшылықтың, қандай да бір қызметті басқарудың жоғары органы, қандай да бір қызметті шоғырландыру орны ретінде айқындалады. Біріншіден, ресурстық орталықты ресурстардың шоғырлану орны ретінде анықтауға болады, екіншіден, ресурстық орталық

кәсіби қарым-қатынастарды басқару контексінде қарастырылады. Осы контексте А.В. Лебедевтің көзқарасына сүйенуге болады. Ғалым ресурстық орталықтың қызметін оңтайландыру және олардың ресурстарын күшейту мақсатында желілік құрылымдарды үйлестіретін орган ретінде айқындайды [59].

Ресурстардың мәні: біріншіден, мақсатты стратегияны қоюда; екіншіден, қойылған мақсатқа қол жеткізу үшін отбасы/адам мүмкіндіктеріне сәйкес оңтайлы стратегия әзірлеуде; үшіншіден, сыртқы ортамен (социуммен) өзара қарым-қатынас жасау әрекетін анықтауда.

Стратегиялық шешімдерді әзірлеу және іске асыру белгілі уақытта іріктелетін, жүйеленетін және талданатын ақпаратқа ие болуды көздейді. Ақпаратты жоқ стратегияны әзірлеу мүмкін емес. Сондықтан ақпараттық және зияткерлік ресурстар инклюзивті білім беруді қолдауды жүзеге асыруда, инклюзивті мекемелердің қызметін үйлестіруде, мұғалімдерге, инклюзивті білім беру мекемелерінің мамандарына, ерекше қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелеп отырған отбасыларға әдістемелік көмек көрсету кезінде үлкен маңызға ие.

Қазақстан Республикасының білім беру ұйымдарының ресурстық орталықтарының жұмыс тәжірибесін талдау келесі кезеңдер арқылы жүзеге асады:

1-қадам: білім беру ұйымында осы проблема бойынша үш кезеңді қамтитын тәжірибе аудиті;

2-қадам құжаттарды ресімдеу және мектепті Ресурстық орталықтың жұмыс режиміне ауыстыруға өтінім беру;

3-қадам: Ресурстық орталықтың қызметін ұйымдастыру келесі әрекеттерді көздейді.

Оқу жылына арналған Ресурстық орталықтың жұмыс жоспарын әзірлеу.

Білім беруде Ресурстық орталық жұмысының неғұрлым қолайлы нысандары ретінде: жалпы проблемалар (топтық, жеке, желілік, скайп – кеңес беру және т. б.) белгілі бір проблемалар шеңберінде педагогтарға кеңес беру, берілген саладағы өзекті мәселелерді талқылау, басқа аймақтардағы білім беру ұйымдарымен бейнеконференциялар, семинарлар (оқыту, проблемалық, практикалық және т. б.) жеке жұмыс, мастер-кластар, практикумдар, конференциялар, шығармашылық зертханалар, дөңгелек үстелдер, тренингтер, консилиумдар, әдістемелік көрмелер (брошюралар, бюллетеньдер), жеке тәлімгерлік, іскерлік ойындар ұйымдастыру.

2. Ресурстық орталықтың қызметі.

Ресурстық орталық жоспар негізінде жұмыс істейді, бірақ оның қызметі алдыңғы қатарлы педагогикалық тәжірибені таратумен қатар жұмыстың басқа да бағыттарын қамтиды: әкімшілік (Ресурстық орталық туралы ақпаратты орналастыру және оның базасында қолжетімді ақпараттық арналарда өткізілетін сабақтар, тарату материалдарын құру және тираждау; сабақтар өткізу үшін аудиториялар мен техниканы дайындау және т. б.); аналитикалық (сабақ өткізген балалардың да, педагогтардың да рефлексивтік қызметін жоспарлау және жүргізу), ата-аналарға кеңес беру, педагогтар мен

мамандардың (дефектологтардың, психологтардың, әлеуметтік педагогтардың, тьюторлардың, логопедтердің және т. б.) командалық жұмысы, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жеке сабақтар.

Ресурстық орталық барлық балалар үшін жеке ерекшеліктер мен білім беру қажеттіліктерін зерттеу негізінде білім беру қызметін жүзеге асырады.

2000 жылы Ақтөбе облысында жалпы және арнайы (түзету) білім беру ұйымдарының педагогтарына кеңес беру жөніндегі ресурстық орталық құрылды.

Басым міндеттері:

- даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыру мәселелері бойынша консультациялық-әдістемелік көмек көрсету);

- Олигофренопедагогика саласындағы білім беру бағдарламаларын, әдістемелік ұсынымдарды, зерттеулерді әзірлеу;

- ДМШ балаларды оқытудың тиімді құралдары мен әдістерін енгізу;

- кадрлардың біліктілігін арттырудың мазмұнын, нысандары мен әдістерін жетілдіру;

- облыстың, республиканың тиісті білім беру ұйымдарымен ғылыми-әдістемелік байланыстарды дамыту.

Соңғы 5 жылда Ресурстық орталық облыстың 136 мектебіне консультациялық қолдау көрсетті, 575 педагог консультациялық көмек алды.

2012 жылы Қарағанды қаласының №27 ЖББОМ КММ базасында инклюзивті білім беру ресурстық орталығын дамыту бағдарламасы әзірленді, ол Қарағанды облысының білім басқармасының 09.08.2013 жылғы №308 бұйрығымен бекітілді. Ресурстық орталық аймақтың инклюзивті білім беру үдерістерін әдістемелік, консультациялық және ақпараттық қолдау үшін құрылған. Ресурстық орталық қызметінің қолдауымен қамтылған балалар саны бүгінгі күні 85 адамды құрайды. Ағымдағы оқу жылында ДМШ балаларға көмек көрсететін 17 маман ставкасы бөлінді.

2014-2015 оқу жылынан бастап Ақмола облысы Білім басқармасының бұйрығына сәйкес (13.02.2014 ж. №28) № 19 ОМ Ақмола облысында инклюзивті білім беруді дамыту бойынша облыстық эксперименттік алаң (модельдік Ресурстық орталық) құрылды. Ресурстық орталыққа 21 мектеп тіркелген. Ресурстық орталық қызметінің қолдауымен қамтылған балалар саны - 141. Ағымдағы оқу жылында ДМШ балаларға көмек көрсететін 9,5 маман ставкасы бөлінді.

2015 жылдан бастап Батыс Қазақстан облысында 2 ресурстық орталық жұмыс істейді:

2. Облыстық интеллекті бұзылған балаларға арналған арнайы мектеп-интернаты жанындағы ресурстық орталық 2015 жылғы 2 ақпандағы № 163/1 бұйрығымен құрылды.

3. Облыстық психологиялық-медициналық-педагогикалық кеңес жанындағы ресурстық орталық 2015 жылғы 18 ақпандағы № 9 бұйрықпен құрылды.

ҚР БҒМ Жоғары, жоғары оқу орнынан кейінгі білім және халықаралық ынтымақтастық департаментінің 05.06.2015 жылғы № 03-3/532 өкіміне сәйкес Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде ҚР жоғары оқу орындары үшін инклюзивті білім беру бойынша ресурстық кеңес беру орталығы ашылды, ол даму мүмкіндігі шектеулі және мүгедектігі бар адамдардың білім алуын, психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша барлық жоғары оқу орындарының қызметін үйлестіруге бағытталған. Нәтижесінде Абай атындағы ҚазҰПУ жанынан ҚР жоғары оқу орындары мен превентивті суицидологтар үшін инклюзивті білім беру бойынша ресурстық кеңес беру орталығы құрылды. ҚР жоғары оқу орындары мен Превентивті суицидология үшін инклюзивті білім беру бойынша ресурстық консультативтік орталықтың директоры п.ғ.д., профессор Зульфия Ахметвалиқызы Мовкебаева.

Аталған Ресурстық орталықтың мақсаты ғылыми-практикалық және консультациялық қолдау, инклюзивті білім беруді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді қамтамасыз ету бойынша Қазақстан Республикасы Жоғары оқу орындарының қызметін үйлестіру, сондай-ақ балалар, жасөспірімдер мен жастар арасында суицидтің ерте алдын алу және интервенция саласында ғылыми зерттеулер жүргізу, дағдарыс жағдайында балаларға психодиагностика мен әлеуметтік-психологиялық көмектің жаңа технологияларын енгізу болып табылады.

Орталық қызметінің екінші бағытын жүзеге асыру үшін инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық кадрларды даярлау бойынша ҚР ЖОО - ның қызметін ұйымдастыру және үйлестіру мақсатында орталықтың қызметкерлері инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық кадрларды даярлау жағдайына мониторинг жүргізді; «Дефектология» мамандығы бойынша жаңа білім беру бағдарламалары әзірленді және оқу пәндері енгізілді.

Ресурстық орталық инклюзивті мектепті дамытудың басым бағыттарына сәйкес проблемалық мәселелерді шешеді. Бұл ретте белгілі бір бірлікті сақтау қажет.

Бірінші блок бойынша: Мамандармен жұмыс. Оқыту іс-шараларын жоспарлау былайша көрінеді (6-кесте).

6-кесте – Мамандармен оқыту іс-шараларын жоспарлау

№ сабақ	Сабақты өткізу формасы	Сабақтың тақырыбы
1	Дәріс	Педагогтың инклюзивті құзыреттілігі
2	Дәріс	Даму мүмкіндігі шектеулі балалардың психологиялық ерекшеліктері
3	Практикалық сабақ	Мүгедек балаларды оқытудың арнайы құралдары
4	Дәріс	Даму мүмкіндігі шектеулі балалардың танымдық ерекшеліктері
5	Тренинг	Мүгедек баламен өзара қарым-қатынас жасау

		ерекшеліктері
6	Семинар	Даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыста инновациялық технологияларды қолдану жолдары
7	Тренинг	Отбасы-қоғам-мектеп
8	Практикалық сабақ	Жеке білім беру бағытын құру
9	Тренинг	Даму мүмкіндігі шектеулі баланың отбасымен қарым-қатынас стилі
10	Практикалық сабақ	Мүгедек балаға кедергілерді жеңуге көмектесу
11	Тренинг	Даму мүмкіндігі шектеулі балаларды және оның отбасыларын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастырудың нысандары мен әдістері
12	Тренинг	Біз және біздің балаларымыз қарым-қатынаста
13	Практикалық сабақ	Ата-аналармен қарым-қатынастың педагогикалық технологиялары
14	Тренинг	Әр бала өзінше бірегей!
15	Семинар	баланы қалай жақсы көру керек
16	Практикалық сабақ	Инклюзивті мектепті басқару ерекшеліктері
17	Практикалық сабақ	Инклюзивті мектептің әдістемелік кеңесінің жұмысын ұйымдастыру және жоспарлау
18	Семинар	Инклюзивті мектепті басқарудың заманауи әдістері

Ресурстық орталықтың консультациялық-оқыту қызметі бағдарламасының екінші блогын қарастырайық: ата-аналармен жұмыс. Айта кету керек, денсаулығы шектеулі бала дүниеге келген отбасы күйзеліс жағдайына тап болады және дәрменсіз болады. Көбінесе мұндай отбасылар әлеуметтік жағдайларға бейімделе алмайды және психологиялық дағдарысты еңсере алмайды. Бірте-бірте мұндай отбасының әлеуметтік белсенділігі мен бейімділігі жоғалады, бұл баланың әлеуметтенуіне және оның дамуына теріс әсер етеді. Осыған байланысты, клиенттердің әлеуметтік белсенділігін дамыту жөніндегі ресурстық орталықтың міндеттері:

1. Ата-аналарға бейімделу тәртібін қалыптастыру үшін қажетті ресурс алуға көмек көрсету;

2. Өзіне, өз баласына және қоршаған әлемге қатысты оң көзқарастарды қалыптастыру;

3. Ресурстық орталықтың клиенттерімен олардың әлеуметтік белсенділігін дамыту бойынша жұмыс жүргізу.

Ата-аналар клубының сабақтары аптасына 1 рет ата-аналардың әр тобымен өткізіледі, сабақ уақыты бойынша студияға немесе сабаққа қатысатын балалардың сабақтарына сәйкес келеді. Бұл ата-аналарға өзінің жеке уақытын клубқа баруға мүмкіндік береді.

Ата-аналармен жұмыс ресурстық орталықтың 2 бағыты бойынша жүзеге асырылады:

1. Ата-аналар клубы шеңберінде ата-аналармен және балалармен сабақтарды ұйымдастыру және өткізу.

2. Отбасын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу.

Ата-аналар клубының қызметі шеңберінде ата-аналармен жұмыстың бірінші бағыты бойынша іс-шаралар жоспарын ұсынамыз (7-кесте).

7-кесте – Ресурстық орталықтың ата-аналармен және балалармен кеңес беру-оқыту іс-шараларының жоспары

№	Сабақты өткізу формасы	Сабақтың тақырыбы
1	Дәріс	Даму мүмкіндігі шектеулі балаларға қоғамның кедергілері мен стереотиптері
2	Дәріс	Білім беруді ізгілендіру және инклюзияның артықшылықтары
3	Практикалық сабақ	Балалардың денсаулығын қорғау бойынша ата – аналарға ұсыныстар
4	Дәріс	Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі баланың білім беру ерекшеліктері
5	Семинар	Даму мүмкіндігі шектеулі балада тұрмыстық, коммуникативтік, еңбек және оқу іскерліктерін қалыптастыру
6	Тренинг	Әр түрлі жағдайларда сөйлеу қарым-қатынасын дамыту
7	Дөңгелек үстел	Даму мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеудегі отбасындағы қолданатын тәрбие стильдері
8	Практикалық сабақ	баланың көру мүмкіндігін қалай сақтауға болады
9	Практикалық сабақ	баланың есту мүмкіндігін қалай сақтауға болады
10	Практикалық сабақ	Баланың көзін қорғау бойынша жаттығулар
11	дәріс	Даму мүмкіндіктері шектеулі баланы әлеуметтендіру
12	Практикалық сабақ	Аутист баланың әлеуметтік өзара іс-қимылының ерекшеліктері
13	Тренинг	Көзі көрмейтін баланы өзіне-өзі қызмет көрсетуге, жеке гигиена және мінез-құлық мәдениеті дағдыларына қалай үйрету керек
14	Семинар	Даму мүмкіндігі шектеулі бала тұлғасының дамуына отбасындағы өзара қарым-қатынастардың әсері
15	Тренинг	Ақыл-ойы бұзылған ата-аналар мен балалардың өзара қарым-қатынасының өзгешелігі
16	Конференция	Даму мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеп отырған отбасының психологиялық дағдарыстары
17	Практикалық сабақ	Оралмандардың, мигранттардың балаларын бейімдеу
18	Тренинг	Даму мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеп отырған отбасының социумдағы қарым-қатынас кедергілерін еңсеру
19	Семинар	Даму мүмкіндігі шектеулі баланың білім беру ерекшеліктері
20	Заңгермен кездесу	Даму мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеп отырған отбасын құқықтық қорғау

Аналитикалық функция ресурстық орталық қызметінің аралық және жылдық талдауын жүзеге асыруға, ғылыми-әдістемелік іс-шаралардың рефлексиясына, ұсыныстарды және оларды іске асыру бағдарламаларын әзірлеуге бағытталған (Фомина).

Осылайша, ресурстық орталықтардың ұйымдастырылған қызметі инклюзивті ортада ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқыту үшін қажетті қолдау жүйесін құру, мұғалімдердің, жалпы білім беру ұйымдары мамандарының педагогикалық шеберлігін жетілдіру, мектепке дейінгі мекемелерде, мектептерде, жоғары оқу орындарында балаларды инклюзияға әдістемелік тәсілдерді әзірлеу және сынақтан өткізу, ерекше қажеттіліктері бар балаларға және олардың ата-аналарына көмек көрсету бойынша инклюзивті білім беру жүйесінің маңызды органы болып табылады.

3 Инклюзивті білім беру саласындағы педагог мамандарды басқару жүйесі бойынша әдістемелік ұсынымдар

Осы тақырып бойынша әдістемелік ұсыныстарды ұсынбас бұрын, педагогикалық кадрларды басқару жүйесінің кейбір теориялық және практикалық элементтерін талдаймыз.

Білім беру мекемесі деңгейінде білім беруді басқару объектісі бір ұйымға біріктірілген, нақты білім беру мекемесінің (педагогикалық жүйенің) ережелері мен нормаларына бағынатын және технологиялық, экономикалық, құқықтық, ұйымдастырушылық және корпоративтік талаптарға сәйкес балаларға және өздеріне (жетекші басқару стратегиясына байланысты) білім беру бойынша берілген немесе бірлескен жұмысты орындайтын білім беру қатысушыларының қызметі болып табылады.

Басқару, белгілі болғандай, қызметті басқару, адамдарды басқару, ұйымнан тыс байланысты Басқару, одан әрі - ұйым мен адамдар қызметін, сондай-ақ ұйым байланыстарын басқаруды жетілдіру. Персоналды басқару (лат. *регзопа-жеке*) бұл ретте білім беру ұйымын басқарудың аса маңызды салаларының бірі, оның ерекше «адам өлшемі» деп танылады.

«Персоналды басқару» терминінің өзі өте кең түрде қарастырылады, акцент әртүрлі аспектілерге: экономикалық-статистикалық-философиялық-психологиялық аспектілерге дейін жасалады.

«Персоналды басқару» ұғымын нақтылау үшін қызметкерлерді жұмыспен қамту саласының маңызы зор. Қоғамдық практиканың әртүрлі салаларындағы басқаруды салыстыра отырып, зерттеушілер білім беруді басқаруда келесі ерекшеліктердің болуын атап өтеді: 1) сыртқы тапсырыстың айтарлықтай үлкен (типтік әлеуметтік-экономикалық жүйелермен салыстырғанда) белгісіздігі, бұл білім беру міндеттерін тоталитарлық түсінумен байланысты емес; қоғамның ұйымдасқан білім беру мүмкіндіктерін табиғи қайта бағалауымен; білім беруге сыртқы тапсырысты нақты және толық анықтауға мүмкіндік беретін азаматтық қоғам тетіктерінің қалыптаспауы; 2) білім беру жүйесін басқару субъектілерінің көптігі (әртүрлі деңгейдегі басшылар, педагогтар, білім алушылар); 3) «білім беру қызметтерін өндіруді басқару», «мұғалім — оқушы», «мұғалім — оқушы — ата-ана» өзара іс-қимылының осы үдерісінде есепке алу қажеттілігімен байланысты өзіндік ерекшеліктері. Басқару мақсаты-білім беру мекемесінде табиғатты ашу және жүзеге асыру үшін жағдайларды қамтамасыз ету - білім беру процестерінің жеке - дамытушылық функцияларын, олардың білім беру қатысушыларының барлық мәнін тереңірек түсінуін ескеру маңызды [59].

А.А. Бисенбаева басқарудың адам қызметінің ең күрделі салаларының бірі ғана емес, сонымен қатар кез келген әлеуметтік жүйенің тиімділік деңгейін анықтайтын фактор болып саналатындығын атап көрсетті, себебі кооперативтендірілген индивидтердің іс-қимылдарының бірлігін, өзара байланысын және қажетті мақсаттылығын, яғни үздіксіз жаңартылатын міндеттерді және олар әзірлейтін мақсаттарды қамтамасыз етеді.

Сонымен, басқару — білім беру үрдістерінің бірі, ал «басқару жазықтығы» — педагогикалық шындықтың бір бөлігі (Ш.А. Амонашвили). Педагог, педагогикалық ұжым болып табылатын басқару қызметінің ерекше түрінің ерекшеліктерін анықтай отырып, білім беру мекемесінің педагогикалық персоналын басқару сипаттамасын талдай отырып, қазіргі кезеңдегі білім беру саласындағы әлеуметтік технологиялық мақсатқа сай басқарудың ерекшелігін айқындау маңызды.

Педагогикалық энциклопедиялық сөздікте білім беруді басқару оқу-тәрбие, инновациялық және оларды білім беру жүйесіндегі қамтамасыз ететін үдерістердің мақсаттылығы мен ұйымдасқандығына қолдау көрсететін әлеуметтік басқару түрі ретінде сипатталады.

К.Б. Бердалиев «басқару» түсінігіне адамдардың қызметін жоспарлы ұйымдастыру, оңтайландыру және тұлғаны қалыптастыру арқылы қоғамдық қатынастарды саналы реттеу деген мағынада анықтама береді. Оның пікірі бойынша, басқару – бұл саналы және мақсатқа бағытталған қызмет, сонымен қатар саналы қызмет қана емес, оларды жүзеге асыру шешімдері мен әдістерін дайындаумен байланысты ақпаратты жүйелі алу, өңдеу және пайдалану арқылы қойылған мақсатқа сәйкес белгілі бір жүйенің жұмыс жасауын реттейтін оның бір түрі [60].

Жалпы басқару дегенді – шешім қабылдауға бағытталған, белгіленген мақсатқа сәйкес басқару нысанын ұйымдастыру, қадағалау, реттеу, алынған шынайы ақпарат негізінде талдау жасап, нәтижесінің қорытындысын шығару әрекеті деп түсіндіруге болады. Басқару нысаны биологиялық, техникалық, әлеуметтік жүйелер болуы мүмкін. Әлеуметтік жүйенің бірі ауыл, аудан, облыс, мемлекет көлемін қамтитын білім беру жүйесі деп білеміз. Бұл жерде білім жүйесі ретінде ҚР Білім және ғылым министрлігі, облыстық білім департаменттері, аудандық білім бөлімдерін атаймыз. Ал орта мектеп күрделі қозғалыстағы әлеуметтік жүйе ретіндегі мектепшілік басқарудың нысаны болады. Біз мектепті басқару немесе оның компоненттері туралы айтқанда, оларды жалпы жүйе – орта мектепті басқарудың бөліктері ретінде қарастырамыз. Ол бөліктері тұтас педагогикалық процесс, сынып сабақ жүйесі, мектеп тәрбие жұмысының жүйесі, оқушыларға эстетикалық тәрбие, кәсіптік бағдар беру жүйесі және т.б.

Мектепшілік басқару дегеніміз біртұтас педагогикалық процеске қатыстылардың барынша жоғары нәтижеге жетуді көздеген мақсатты, сапалы өзара әрекеттесуі. Біртұтас педагогикалық процеске қатысушылардың өзара әрекеті мынадай бірізді, өзара байланысты әрекеттер мен қызметтердің тізбегінен тұрады, олар: педагогикалық талдау, мақсат қою және жоспарлау, ұйымдастыру, бақылау, реттеу және түзету.

Қазіргі заманның білім жүйесінің басты ерекшеліктерінің бірі– мемлекеттік басқарудан мемлекеттік–қоғамдық басқаруға өту. Білім беруді мемлекеттік–қоғамдық басқарудың негізгі идеясы – білім проблемеларын шешуде мемлекет пен жұртшылықтың күш-қуатын біріктіру, мұғалімдер, оқушылар мен ата–аналарға оқу процесінің мазмұны мен түрін ұйымдастыру

әдістерін және білім беру мекемелерін таңдауға барынша кең құқық пен еркіндік беру.

Мектептің ең жоғарғы басқару органы жылда бір рет өткізілетін конференция болып есептеледі Оның өкілеттігі өте кең; жалпы мектептік конференция мектеп кеңесін, оның төрағасын сайлайды, олардың қызметінің мерзімін белгілейді. Әрбір оқу орны конференцияда оқу орнының жарғысын қабылдап, нақты жағдайға қарай оқу орнының дамуын, оның міндеттері мен мақсаттарын белгілейді. Сондықтан да бір мектептің Жарғысы екінші мектептікінен өзгеше болуы мүмкін. Мектеп кеңесі алқалы орган болғандықтан дамудың негізгі бағыттарын, оқу-тәрбие процесінің сапасын көтеру шараларын белгілейді [61].

Ұзақ уақыт бойы педагогикалық теория мен тәжірибеде, басқару жас ұрпақты оқыту және тәрбиелеу үрдісінің оңтайлы әлеуметтік-экономикалық және ұйымдастыру-педагогикалық қызмет атқаруын қамтамасыз ету үшін, оның барлық буындарына түрлі деңгейдегі басқару субъектілерінің жүйелі, жоспарлы, саналы және мақсатты түрде әсер етуі деп түсіндірілген болатын (М.И. Кондаков, П.В. Худоминский және т.б.). Ю.В. Васильев педагогикалық басқарудың мәнін түсіндіргенде ол қоғамның талаптары мен мақсаттарын есепке ала отырып жүзеге асырылады және педагогикалық ғылым анықтайтын өз нысандары, үрдістер мен заңдылықтар сипатымен басқарудың басқа түрлерінен бөлек деп көрсеткен. Басқарудың тұрақтылығы мен объект-объектік сипаты ХХ ғасырдың 50-60 жылдарында өзгерістерге ұшырай бастады. Басқарудың мәні тек оңтайлы жұмыс атқару, тұрақтандыруды ұстап отыру ғана емес, сонымен қатар ұйым қызметі мен оның қызметкерлерінің қызметін сандық және сапалық жағынан жетілдіру деп ұғындырылды. Педагогикада гуманистік парадигмалардың, субъектілік көзқарастың күшеюі тек оқыту мен тәрбиелеудің теориясы мен тәжірибесіне ғана емес, сонымен қатар білім беру мекемесін басқаруға өзгерістер енгізді. Оқыту мен тәрбиелеу үдерістерінің анықтамаларында да, басқару үдерісін анықтағанда да негізгі түсінік ретінде «өзара әрекет» пайдаланыла бастады, ол білім беру үдерісінің барлық қатысушыларының белсенді субъективтік ұстанымын білдірді. Басқару – жүйенің оңтайлы жұмыс істеуі және оны қоғамның әлеуметтік тапсырысына сәйкес келетін сапалық тұрғыдан жаңа қалпына ауыстыруды қамтамасыз етуге бағытталған субъектілердің мақсатты түрде белсенді өзара әрекет етуі (К.Я. Вазинаның, Ю.А. Конаржевскийдің, М.М. Поташниктің, П.И. Третьяковтың, Н.Д. Хмельдің, Т.И. Шамованың және т.б. жұмыстарынан).

П.И. Третьяков «Нәтижелер бойынша мектеппен басқару» кітабында [75] басқарудың келесі функцияларын бөлді: 1. ақпараттық-талдау; 2. уәждеу-мақсаттық; 3. жоспарлы-болжамдық; 4. ұйымдастырушылық-атқарушы; 5. бақылау-диагностикалық; 6. реттеу-түзету. Ол басқарудың функциялық буындары қызметінің салыстырмалы дербес түрлері ретінде қарастырылса да, олардың барлығы өзара байланысты және бірыңғай басқарушы циклді құрай отырып, бірін-бірі кезең-кезеңімен ауыстыратынын көрсетті. Ақпараттық-талдау функция үш деңгейдегі ақпарат ағысын көздейді: – әкімшілік-басқарушы (директор, оқу-тәрбие жөніндегі орынбасары, сыныптан тыс және

мектептен тыс жұмыс жөніндегі орынбасары, әкімшілік-шаруашылық бөлімі бойынша орынбасары, диспетчер және басқалары); – ұжымдық-алқалық басқару деңгейі (мектеп кеңесі, педкеңес, әдістемелік кеңес, қоғамдық ұйымдар); – оқушылардың өзін-өзі басқару деңгейі. Ақпараттық-талдау қызметінің тиімді жүйесі П.И. Третьяковтың пікірі бойынша, біріншіден, жүйелі болуға тиіс; оның құрылуы және қызмет етуі кезінде мазмұнын, көлемін, дереккөздерін, ол кімге арналғанын анықтау маңызды.

Уәждеу-мақсаттық функция өзіне басқарудың бірінші кезеңі, оның шығармашылық құрамдас бөлігі болатын мақсаттың таңдауын енгізеді. Мақсаттар дереккөзі және пайда болу тәсілі бойынша адаммен немесе әлеуметтік жүйемен өздігінен қалыптасатын не ішкі, егер сырттан берілсе, сыртқы болу мүмкін. Педагогикалық жүйелерде сыртқы мақсаттар ең маңызды және жаһандық болады, өйткені қоғаммен байланысты. Білім беру мекемесінің мақсаттық бағдарларын анықтағанда «мақсат», «міндет», «мұрат» деген ұғымдарды саралау қажет.

Уәждеу-мақсаттық функцияның негізгі міндеті келесідей: «педагогикалық ұжымның барлық мүшелері оларға жүктелген міндеттер мен жоспарға сәйкес, сондай-ақ жеке және ұжымдық мақсаттарға жетуде қажеттіліктері бойынша жұмысты нақты атқаруға тиіс. Мектеп менеджерлерінің басты міндеті – педагогикалық үдерістің 46 барлық қатысушылары үшін тәсілдерді, керек-жарақты қамтамасыз ету, осы қажеттіліктерді қанағаттандыру» [61]. Жоспарлы-болжамдық функциясы - болжау мен идеалды және нақты мақсаттардың оңтайлы таңдауына, оларға қол жеткізу бағдарламаларын әзірлеуге бағытталған қызмет ретінде жоспарлау да кіреді. Жоспарлы-болжамдық функциясының жетілуі мектептің өзекті («айқайлап тұрған») мәселелерін шешуге бағытталған кешендік мақсаттық жоспарлауды енгізуімен байланысты.

Ұйымдастырушылық-атқарушы функция – білім беру мекемесінің жұмыс сапасына тікелей әсер ететін ерекше кезең. Жоспарланғанды жүзеге асыру үшін көзделгенді атқаратын адамдарды белгілеу, яғни басқару субъектілерін атау, әр субъект нені атқару керектігін тұжырымдау қажет, басқалай айтқанда, оның функционалдық міндеттерін анықтау керек. Автор осы функцияның жүзеге асыруының тиімділігін арттыруының негізгі бағыттарына келесілерді жатқызады: – қызметті ұйымдастыруға жеке-бағдарлық көзқарастарды жүзеге асыру; – мектеп басшыларымен және педагогикалық ұжым мүшелерімен басқару аппаратының ішінде функционалдық міндеттерді ғылыми және тәжірибелік негіздемелік бөлу; – еңбекті тиімді ұйымдастыру; – мектепшілік басқарудың қатыстық автономдық жүйелерін қалыптастыру.

Бақылау-диагностикалық функция немесе мектепшілік бақылау – «диагностикалық негізде мектептің оқу-тәрбие жұмысының бүкіл жүйесінің қызмет етуі мен дамуының жалпы мемлекеттік талаптарға (нормативтерге) сәйкестігін анықтау бойынша қоғамдық ұйымдардың өкілдерімен бірге басшылардың қызмет түрі» [61].

Мектепшілік басқарудың бақылау-диагностикалық функциясы дербес жағдайларында, мектепке көптеген құқықтар мен өкілеттіліктерді бергенде, демек оның жауапкершілігін арттырғанда мұғалім мен оқушының қызметін ынталандыру мақсаттарында бұрынғыдан да айрықша орын алуға тиіс. Бірінші тараптан, мектеп дамытушы және дамушы жүйе ретінде, үнемі мектепшілік бақылауды (өзіндік бақылауды) жүргізеді, бірақ, екінші тараптан, оқушылардың білімдерінің, ептіліктерінің, дағдыларының және тәрбиелілік деңгейінің бірыңғай мемлекеттік базистік деңгейін қамтамасыз ету үшін, мемлекеттік-қоғамдық сараптамаға да жатқызылады. 47 Реттеу-түзету функциясы, яғни педагогикалық жүйені басқару үрдісінде бағдарланған деңгейде қолдау үшін жедел тәсілдер, құралдар мен әсер етулердің көмегімен түзетулерді енгізу жөніндегі қызмет. Реттеудің нақты нысаналары мен түрлері әр алуан және ең бастысы, басқарылатын нысанның ерекшелігімен анықталады. Сонымен, басқарудың барлық функцияларын басқарылатын нысанға ықпал етумен байланысты басқарушы еңбек түрлері ретінде елестетуге болады [62].

Инклюзивті білім беруді дамыту жағдайында білім беру процесін басқаруды күрделендіру мәселесі тағы да өзекті болып отыр. Педагогтан нақты педагогикалық үдерістің вариативті өзгертін жағдайларында жедел бағдарлай білу, оқушыларды оқыту, тәрбиелеу және дамытуға жәрдемдесуге бағытталған педагогикалық ақталған шешімдерді тез қабылдау талап етіледі.

Педагогикалық қызметтің функциялары үнемі өзгеріп отырады және әлеуметтік талаптардың өсуіне байланысты толықтырылады. Осыған байланысты тиісті өзгерістер білім беру мекемесінің персоналды басқару жүйесінде де болуы тиіс. Қызметкерлерді басқару педагогтардың кәсіби ойлауын, шығармашылық белсенділігін қалыптастыруға ықпал ететін, олардың кәсіби жетілдірілуін және т.б. қамтамасыз ететін жағдайлар жасауы тиіс.

Білім беру саласын дамыту барысында білім беруге қатысушылар өзара жан-жақты байланысқа түседі, өндірістік қатынастарды үнемі байытады. Ал бұл өзара іс-қимылды келісуді және ұйымдастыруды көбірек талап етеді. Біртіндеп дамиды, адамдар арасындағы өзара іс-қимылды реттейтін ұйымдастырушылық-басқарушылық қатынастар мен тетіктердің белгілі бір желісі күрделенеді.

Білім беру саласындағы басқару қатынастары мен басқару тетіктері осы саладағы әлеуметтік басқарудың ерекшеліктеріне айналады, өйткені персоналды басқару педагог қызметкерлердің әртүрлі және көп өлшемді қатынастарын өндіреді және жаңғыртады.

Персоналды басқарудың нақты субъектісінде қағидатты жаңа қоғамдық қатынастар құрудың шектеулі мүмкіндіктерін мойындай отырып (өйткені олар - біз, дегенмен, басқару практикасында әртүрлі басқару стратегиялары кең тараған, олардың айырмашылығы және басқару субъектісінің барабар қолдануы, оның ішінде персоналға психологиялық әсер етудің тиісті жиынтықтарын иеленген жағдайда, білім беру тиімділігін арттыру үшін алғышарттар жасайды.

Персоналды басқарудың нақты субъектiсiнде қағидатты жаңа қоғамдық қатынастар құрудың шектеулі мүмкіндіктерiн тани отырып (өйткенi олар - өз қызметi процесiнде оларды өндiретiн және жаңғыртатын адамдардың ерiк-жiгерi мен санасына тәуелдi емес объективтi шындық.), дегенмен, бiз басқарушылық практикада бүгiнде әртүрлi басқару стратегиялары кең тараған фактiнi мойындаймыз, оларды ажыратуы және басқару субъектiсiнiң барабар қолдануы, оның iшiнде персоналға психологиялық әсер етудiң тиiстi жиынтықтарын иеленген жағдайда, бiлiм берудiң тиiмдiлiгiн арттыру үшiн алғышарттар жасайды.

Бiлiм берудiң өзгерген мақсаттары, мазмұны бiлiм беру қатысушыларының өзара iс-қимыл технологияларына өзгерiстер енгiзу қажеттiлiгiн тудырады. Бiлiм беру қатысушыларына өзiне және басқаларға бiлiм беру бойынша, рухани және дене күшiн ашу бойынша қойылған мiндеттердi шешуде басқарушылық көмек көрсету жолдары мен құралдарын белсендi iздеу қазiргi бiлiм беру жағдайының жарқын ерекшелiгiне айналды.

Бiлiм беру ұйымының мақсаттары, стратегиялары, даму жағдайлары мен педагогикалық персоналдың ерекшелiктерi – басты өкiлеттiктердi (бiлiм беру қызметiн көрсету) iске асыратын бiлiм беру ұйымы қызметкерлерiнiң негiзгi штаттық құрамы арасында сәйкестiкке қол жеткiзу – сыртқы жоспарда кадрлық iс-шаралардың белгiлi бiр жиынтығын iске асырудан тұратын басқарудың аса күрделi мiндетi. Бұл жағдайда кадр iс-шаралары деп персоналдың ұйым жұмысының мiндеттерiне сәйкестiгiне қол жеткiзуге бағытталған және ұйымның нақты даму кезеңiн ескере отырып жүргiзiлетiн iс-қимылдар түсiнiледi.

Персоналды басқарудың құрамдас элементтерi бар (екi тармақ): әкiмшiлiк басқару және педагогикалық өзiн-өзi басқару. Бұл элементтер педагогикалық қызметкерлердi басқарудың әртүрлi субъектiлерiмен байланысты, сондай-ақ басқарудың сыртқы және iшкi тетiктерiн (басқарушылық әсер ету), персоналды басқарудың формальды және формальды емес жағын сипаттайды. Педагогикалық қызметкерлердi басқарудың бөлiнген элементтерiн қарастырайық.

Шешiм қабылдауға құқығы бар ұйымның жұмыс iстеуiнiң барлық деңгейлерiндегi желiлiк және функционалдық басшылары мен олардың орынбасарларының жиынтығын ұйым әкiмшiлiгi (лат. Адтийотано - басқарушы) деп атайды. Басқару персоналы өндiрiстiк операцияларды тiкелей орындаумен – бiлiм беру қызметiн көрсетумен айналысатын педагогикалық ұжым мүшелерiнiң тиiмдi еңбегi үшiн алғышарттар мен жағдайлар жасайды.

Ұйымның педагогикалық персоналын басқару бойынша әкiмшiлiк басқару өкiлеттiгiнiң көлемi (лауазымды тұлғаға ресми берiлген құқықтар мен мiндеттер) жетекшiнiң белгiлi бiр басқару функцияларын жүзеге асыруынан тұрады. Бұл ретте, персоналды басқарудың базалық институционалдық функцияларына әдетте, олардың әрқайсысының iске асырылу кезеңдерiн жоспарлау және орындау болып табылады деп пайымдай отырып, ұйымдастыру, ынталандыру, бақылау жатады.

Өз өкілеттіктерін іске асыру үшін білім беру мекемесінің педагогикалық қызметкерлерін әкімшілік басқару белгілі бір ресурстармен беріледі, олар басқару тетіктеріне айналады, яғни олардың көмегімен персоналға қатысты басқарушылық шешімдер іске асырылатын тәсілдермен, орындаушыларға әсер ететін құралдармен беріледі. Осылайша, білім беру мекемесінің басшысы мотивациялау жүйесін (міндеттерді нақты белгілеуден, мекеменің марапаттау саясатын қалыптастырудан бастап, ақшалай сыйақы немесе өндіріп алу шараларын қолдануға дейін) және ұйымдастыру құрылымдарын құра отырып; мекеменің материалдық-техникалық базасын және т.б. пайдалана отырып, белгілі бір ресурстарға билік етуге мүмкіндігі бар.

Педагогикалық қызметкерлерді әкімшілік басқаруды сипаттайтын тағы бір компонент басшының жеке біліктілігі болып табылады.

Жалпы алғанда, әкімші педагогикалық қызметкерлерді басқару субъектісі ретінде білім беру мекемесі қызметкерлерінің ұйым жұмысының міндеттеріне сәйкестігіне қол жеткізуге бағытталған кадрлық іс-шаралар мен қимылдарды өткізуде негізгі жүктемені көтереді: кадрлық құрамның қалыптасуын жауапкершілікпен қамтамасыз етеді, педагогикалық персоналдың жұмысқа қабілеттілігін қолдайды, ұйымдағы кадрлық әлеуетті оңтайландырады.

Персоналды басқарудың ішкі жағы-әрбір педагогтың, жалпы топтың педагогикалық өзін-өзі басқаруы. Педагогикалық персонал басшы тарапынан қызметкерлерді басқару бойынша шешімдерді, командаларды және басқа да басқарушылық әсерлерді іске асыру процесін қамтамасыз етеді. Педагогикалық персонал қызметтік міндеттерін атқару шеңберінде өзіне жүктелген міндеттерді берілген құқықтарды пайдалана отырып іске асырады. Педагогтар өзін-өзі басқаруды танытады.

Жалпы өзін-өзі басқарудың берілген өкілеттіктері негізінде өз мүдделерін, ерекшеліктерін ескере отырып, мәселелерді дербес (өз жауапкершілігімен) шешу үшін қызметкерлердің ұйымдасқан қызметінің жүйесі ретінде анықтауға болады.

Білім беру процесін басқарудағы барлық субъектілердің қатысуы тұлғаның әлеуметтік белсенділігінің қалыптасуын қамтамасыз ететін білім беру ортасының маңызды дамытушы мүмкіндігі болып табылады. Шын мәнінде, білім беру процесінде субъектілер жүзеге асыратын Қызмет, егер оның қатысушылары осы қызмет процесінің өзін уайымдауға тартылса, оған психологиялық тұрғыдан қосылған жағдайда ғана дамытушылық сипатқа ие бола алады. Өзін-өзі басқару білім беру мекемесінде мұғалімдер мен тәрбиешілердің жоғары шығармашылық деңгейімен, педагогтардың, ата-аналардың, оқушылардың мектеп өмірін ұйымдастыруда тиімді өзара әрекеттесумен сипатталатын белсенді педагогикалық орта құруға мүмкіндік береді.

Педагогикалық ұжымдағы өзін-өзі басқару оқушылардың өзін-өзі басқару жағдайына әсер етеді. Педагогикалық өзін-өзі басқару органдарының функцияларының бірі-баланы педагогикалық қателіктерден, авторитарлық педагогиканың айқын қорлауы мен жасырын манипуляциясынан, жаңа

технологиялардың қысымынан, интенсификациядан, компьютерлендіруден, сәтсіз инновациялардан қорғау. Педагогикалық өзін-өзі басқару жеке мүшелер мен жалпы ұжым арасында, қызметкер мен әкімшілік арасында туындайтын қайшылықтарды алдын алуға және шешуге мүмкіндік береді. Өзін-өзі басқару педагогикалық ұжымның ұйымшылдығын қамтамасыз етеді. Педагогикалық ұжымдағы өзін-өзі басқару педагогтардың әлеуметтік қорғалуын арттырады, ұжымда қолайлы психологиялық микроклиматты орнатуға ықпал етеді. Ең бастысы-өзін-өзі басқару педагогтардың субъектілік әлеуетін дамытуға ықпал етеді.

Өзін-өзі басқару бойынша педагогикалық персоналдың өкілеттігі мынадай міндеттерді қамтиды: білім беру процесіне басшылық етеді (негізгі қызмет); әдістемелік қызметпен айналысады, оның мақсаты-білім беру процестерін проблемасыз жүзеге асыру; өз біліктілігін арттыру; басқа педагогтарға бейімделуге көмектеседі; тиімді еңбек пен қызметкерлерді әлеуметтік қорғауды ынталандыру жүйелерін әзірлеуге қатысады.

Әдебиетте педагогикалық өзін-өзі басқару күшін келесі қызмет түрлеріне бағыттау ұсынылады: заң шығару (мектептің жергілікті актілерін әзірлеу, қабылдау және іске асыру); мектепті білім беру процесінің негізгі ұйымдық-құқықтық параметрлерімен қамтамасыз ету (мектептің жұмыс тәртібі, мектеп өміріне қатысушыларды көтермелеу, жазалау және жауапкершілік шаралары, 10-шы және мамандандырылған сыныптарға оқушыларды қабылдау тәртібі); үйлестіру; теңбасқару; келісу; өкілдік; сараптамалық-бағалау [63].

Педагогикалық практикада кең тараған педагогикалық өзін-өзі басқару формалары: пәндік әдістемелік бірлестік; бастауыш сынып мұғалімдерінің бірлестігі; сынып жетекшілерінің бірлестігі; педагог-тәрбиешілердің бірлестігі; қосымша білім беру педагогтарын біріктіру; кәсіби шеберлік мектебі; озық тәжірибе мектебі; педагогикалық студия; педагогикалық шеберхана; шеберлік сыныбы; шығармашылық топтар (шығармашылық бірлестіктер); «Сапа үйірмесі»; уақытша шығармашылық ұжымдар; уақытша ғылыми-зерттеу ұжымдары; жобалау командалары; зерттеуші мектебі; зертханалар; кафедралар; психологиялық-педагогикалық консилиум; сараптамалық топ; авторлық сараптамалық кеңес.

Педагогикалық өзін-өзі басқару педагогикалық қызметкерлерді басқару элементі ретінде нақты педагогтың өзін-өзі басқаруын және топтың өзін-өзі басқаруын көздейді. Адам-әлемді бейнелейтін тұлға ғана емес, сонымен қатар жеке нұсқадағы әлемді қамтитын тұлға да.

Мектепте мұғалім өзін тек белгілі бір жұмысты немесе белгілі бір қызметті орындаушы ретінде ғана емес, өзін көрсетеді. Ол өзінің жұмысы қалай ұйымдастырылғанын, ол қандай жағдайда еңбек ететінін, өз еңбегімен мектепте қандай пайда әкелетінін көрсетеді. Яғни, оның қызметіне байланысты процестерді ұйымдастыруға қатысуға табиғи ұмтылысы бар.

Жеке еңбекті ұйымдастыру принциптерінің бірі - персоналдың өзін-өзі ұйымдастыруы. Өзін-өзі ұйымдастыру күнделікті жұмыста мынадай іс-әрекеттерді кешенді қолдану негізінде басқару міндеттерін орындау

қажеттігінен тұрады: қысқа да, ұзақ да кезеңге қызмет мақсаттарын анықтау; мақсаттарды оған қол жеткізу жөніндегі іс-қимыл жоспарына өзгерту; осы мақсаттарға апаратын іс-шараларды іске асыруға жұмыс уақытын пайдалану.

Өзін-өзі басқару қызметкердің өз кәсіби қызметін-персоналдың өзін-өзі бағалауын іскерлік бағалау процесін болжайды. Қызметкер ұйымның персоналын бағалаудың жалпы схемасы шеңберінде өзіне қатысты бағалаушы болып табылады. Өзін-өзі бағалау ұжымның пікірін еңбек нәтижелілігін жеке бағалаумен салыстыруға және өзін-өзі дамыту бағыттары туралы қосымша ақпарат алуға мүмкіндік береді.

Педагогтың жеке жұмыстың қолданылатын тәсілдері мен әдістерінің пәрменділігін мерзімді тексеруі; орындалған рәсімдер мен операциялардың өзін-өзі бағалауы; анықталған кемшіліктерді жою жөніндегі шаралар жүйесін әзірлеу мақсатында жұмыстың тиімділігіне және алынатын нәтижелерге теріс әсер ететін себептер педагогтың өзін-өзі бақылауының мәнін құрайды.

Өзін-өзі басқарудың маңызды аспектілері - өзін-өзі білім алу (өз бетінше жұмыс жасау арқылы оқу орындарынан тыс педагогтер алатын білім беру) және өзін-өзі дамыту-өзін жеке тұлға ретінде мүмкіндігінше толық жүзеге асыруға бағытталған жеке тұлғаның саналы қызметі. Педагогтың кәсіби өзін-өзі дамуы іс-әрекеттің айқын саналы мақсаттарының, идеалдарының, жеке бастың ұстанымдарының болуын көздейді. Өзін-өзі дамытудың қажетті компоненті жеке дамудың өзіндік талдау, өзін-өзі бақылау болып табылады.

Мекеме басшысы педагогикалық персоналға өзін-өзі басқарудың әртүрлі формаларының қалыптасуына, оның ішінде делегациялаушы және партисипативті басқару құрылымдарына, болып жатқан оқиғалар туралы субъектілерді ақпараттандыруға, педагогтарды білім беру процесін жоспарлауға және кадрлық іс-шараларды іске асыруға, ұжымдық талқылау әдістерін пайдалануға ықпал етеді, тиісті материалдық-техникалық жағдайлар жасау, қызметкерлерді оқыту, олардың қоғамдық еңбегін ынталандыру, педагогтердің өзін-өзі басқаруы мүмкін деңгейге дейін мектептің ұйымдастыру мәдениетін дамытуды қамтамасыз ету.

Білім беру мекемесінің педагогикалық персоналын басқарудың бөлінген құрамдас элементтері (әкімшілік басқару және педагогикалық өзін-өзі басқару) өзара байланысты. Персоналды басқарудың екі тармағының арасында өзара іс-қимыл жүзеге асырылады, жүйелердің бір-біріне бір мезгілде әсер ету процесі, бірлескен қызмет кезіндегі мақсаттар, орны, әрекет ету тәсілі бойынша келісу (үйлестіру). Өзара іс-қимыл персоналды басқару субъектілері ретінде әкімшілік пен педагогтар арасындағы өкілеттіктерді, функцияларды, өзара міндеттемелерді бөлу негізінде туындайды.

Әкімшілік басқару мен педагогикалық өзін-өзі басқару арасындағы байланыс білім беру мекемесіндегі ұйымдастырушылық мәдениет деңгейіне, сондай-ақ нақты басқарушылық жағдайға (міндеттерге) байланысты болады. Әртүрлі жағдайларда білім беру мекемесінің педагогикалық персоналын басқаруда бір нәрсе, басқа элемент маңызды болады. Ең бастысы-көп талап етілген элемент. Осылайша, педагогикалық қызметкерлерді басқарудың полиқұрылымдылығы туралы айтуға болады.

Сонымен, білім беру мекемесі – басқару нысандары мен субъектілері-осы жүйенің құрамдас бөліктері болатын күрделі динамикалық өзін-өзі басқару жүйесі.

Дегенмен, мектеп басшылығы білім беру мекемесінің өзін-өзі басқару жүйесіне айналуына ықпал етуі тиіс. Сонда сұрақ туындайды: Бұны қалай жасау керек? Әкімшіліктің міндеті бүкіл педагогикалық ұжымның жоғары білікті үйлесімді жұмысын қамтамасыз ету болып табылады. Педагогикалық кадрларды және жалпы оқу орнын басқару бойынша бірнеше ұсыныстар ұсынамыз.

Бірінші кезекте, білім беру мекемесінің нормативтік-құқықтық қорғалуын қамтамасыз ету қажет. Осы мақсатта Жарғыға түзетулер енгізеді (ОВЗ балалармен жұмысты ұйымдастыру туралы тармақ қосылады), білім беру бағдарламасын бейімдейді, ата-аналармен, қоғамдық және медициналық ұйымдармен шарттар жасасады.

Инклюзивті білім беру үдерісін ұйымдастыру үшін қажетті іс-шара материалдық-техникалық қамтамасыз ету болып табылады. Сәулет ортасын құрмастан (пандустардың, лифттердің, тұтқалардың, арнайы жабдықталған санитарлық тораптардың болуы, есік ойықтарының кеңеюі, мектепке, балабақшаға бейімделген кіреберістер, парттардың, демалыс аймақтарының орналасуы және т.б.) және арнайы жабдықтардың (Электр көтергіштердің, компьютерлік және бағдарламалық қамтамасыз етудің, лингафондық кабинеттердің және т.б.) инклюзияны іске асыру мүмкін емес.

Келесі қажетті қадам – медицина қызметін қамтамасыз ету – ортопед, невропатолог-медицина қызметкерлерінің қосымша бірліктерінің болуы.

Бұдан әрі мамандар: тәрбиешілер, дефектологтар, педагог-психологтар, тьюторлар үшін штаттық жүктемеелер талап етіледі. Кейбір оқу орындары тьюторлар үшін тәрбиешілердің жарты жүктемесін және тьютор баланы бүкіл оқу процесіне ілестіру үшін ата-аналарға қосымша ақы төлеуді пайдаланады, бірақ бұл жеткіліксіз. Бұл мәселені білім беру мекемелері дербес шеше алмайды, мемлекеттің көмегі қажет. Мамандардың жұмысысыз инклюзивті білім беруді іске асыру мүмкін емес.

Сондай-ақ арнайы тамақтануды ұйымдастыру қажет. Сол немесе басқа да бұзушылықтары бар балалар теңгерімді сауықтыру тамақтануын қажет етеді, сондай-ақ оны қабылдау үшін қолайлы жағдайлар қажет, яғни үстелді ыңғайлы жабдықтау (арбамен жүру мүмкіндігі), ересектерге көмек көрсетуді ұйымдастыру, балалардың тілектестік қарым-қатынасын қалыптастыру және т.б.

Ақпараттық ресурсты құру маңызды сәт болып табылады. Ақпараттық ресурстың бірнеше түрі бар. Бұл когнитивті, әдістемелік және практикаға бағытталған ресурстар.

Когнитивтік ресурс материалдық тасығыштарда тіркелген инклюзивті білім беру саласындағы біліммен байланысты: Қазақстанда және шетелде инклюзивті білім беруді ұйымдастыру мен жүзеге асырудың түрлі аспектілерін талдауға арналған конференциялар, семинарлар жинақтарында, журналдарда, оқу құралдары мен оқулықтарда. Бұл ресурсты инклюзивті

білім беру процесінің барлық қатысушылары қолданады: мұғалімдер, дефектологтар, тәрбиешілер, психологтар, ата-аналар.

Когнитивті ресурсты жинақтау бағыттарының бірі нақты білім беру мекемесінің психологиялық-педагогикалық паспортын әзірлеу болып табылады. Паспортта осы мекеменің инклюзивтік білім беру қызметінің негізгі параметрлері ұсынылады: оқу мекемесі туралы мәліметтер (атауы, мекен-жайы, инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың аты-жөні, олардың кәсіби дайындық дәрежесі, осы процеске енгізілген балалар туралы мәліметтер, серіктес-ұйымдар туралы ақпарат және басқа да маңызды ақпарат).

Ресурстың келесі түрі – әдістемелік. Бұл ресурстар тобына осы оқу орнының барлық педагогтары мен мамандары инклюзивті білім беру үдерісінің түрлі аспектілері туралы барлық жинақталған әдістемелік әзірлемелер жатады.

Практикаға бағдарланған ресурс ерекше даму мүмкіндігі бар балалар мен олардың ата-аналарына психологиялық-педагогикалық көмек көрсету мен өзара әрекеттестіктің түрлі практикалық тәжірибесін жинақтаумен байланысты. Ресурстың бұл түрін құру жеке Бақылау күнделігін пайдаланумен байланысты. Инклюзивті білім беру процесіне қатысушылар онда тәрбиеленушілер туралы барлық мәліметтерді: мінез-құлықтың, құрдастарымен және қоршаған адамдармен қарым-қатынас жасаудың ерекшеліктерін белгілейді.

Мұндай эмпирикалық материалды жинақтау арнайы диагностикалық зерттеулерді жоспарлау, дамыту, түзету жұмыстарын және басқа да іс-шараларды ұйымдастыру үшін қажет. Практикаға бағытталған ресурсты дамыту жеке даму траекториясын енгізуге бағытталған, ол:

- икемді бейімделген оқу жоспары;
- ұжымдық және жеке оқыту үшін бейімделген жалпы білім беру бағдарламалары;
- психологиялық қызметтің жұмыс бағдарламалары. Оқу мерзімінің ұлғаюымен оқытудың индивидуалды вариативті бағдарламасы;
- компьютерлік технология;
- кәсіби қызмет түрлерінің алауантүрлілігі.

Жеке оқу жоспары әр оқу жылының басына оқушылардың жағдайын кешенді психологиялық-педагогикалық талдау нәтижелері негізінде құрылады және әрбір жұмыс бағыты бойынша оқушылармен жыл бойы өткізу жоспарланып отырған іс-шаралар кешенін қамтиды. Бұл кешенге: емдеу-қалпына келтіру шаралары (емдік дене шынықтыру, психотерапиялық сүйемелдеу және т. б.) кіруі мүмкін.); нақты оқу бағдарламасын, игерілетін материалдың болжамды көлемін және оқу мерзімдерін (оқу материалының қарқыны, меңгеру жылдамдығы) көрсете отырып, оқу-қалпына келтіру іс-шаралары); кәсіби бағдар бойынша іс-шаралар; микроэлеуметтік ортаны оңтайландыру бойынша іс-шаралар (ата-аналармен, сыныптастармен жұмыс); қажетті тұрмыстық дағдылар мен өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын

қалыптастыру бойынша іс-шаралар; баланың болашақ өз бетінше өмір сүруге және еңбекке психологиялық дайындығы.

Жоспар жобасы мектептің психологиялық-педагогикалық консилиумымен талқыланып, бекітіледі және балалардың өзгеру динамикасын ескере отырып, жыл бойы түзетілуі мүмкін. Осылайша, мектепте бір-бірінен көлемі, күрделілік дәрежесі, материалды баяндау қарқынымен ерекшеленетін оқу бағдарламаларының бірнеше нұсқасы болуы тиіс; сол немесе өзге де оқу бағдарламасы қалыптасқан сыныптар мен топтардың құрамына байланысты қолданылады.

Демек, дайындық деңгейі мен оқу мерзімі әр білім алушы үшін қатаң жеке болып табылады. Баланы сыныптан сыныпқа ауыстыру туралы шешімді педагогикалық кеңес мектеп психологиялық-педагогикалық консилиумының ұсынысы негізінде қабылдайды.

Күрделі, бірақ өте маңызды міндеттердің бірі-ерекше білім беру қажеттілігі бар бала оқитын сынып сабағының жоспарын бейімдеу міндеті. Бір жағынан, бұл барлық оқушыларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларға қолжетімді бірыңғай жоспар. Екінші жағынан, ол жасына сәйкес келетін, бірақ белгілі бір даму деңгейіне бағытталған қызметті қамтиды. Сабақ жоспары барлық оқушылар үшін қолжетімді болуы тиіс. Осы мақсатта түрлі деңгейлік технологияларды пайдалану қажет. Педагогикалық практикада бүгінгі күні бағалауға оқушылардың оқуға уәждемесін арттыру және мұғалімдерге көмек көрсету арқылы білім беру мақсаттарына қол жеткізу құралы ретінде келеді.

Инклюзивті сыныпта бағалау келесі критерийлерге сәйкес болуы тиіс:

- сабақ жоспары мен оқыту әдістемелерінің бейімделуіне көмектесу;
- не болғанын немесе қол жеткізілмегенін анықтау үшін қажет;
- бағалау әдістемесі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ерекшеліктерін ескеруі тиіс;
- ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларды бағалаудың нәтижесі жеке білім беру бағдарламасын әзірлеу болуы тиіс.

Педагогикалық кадрларды басқарудағы маңызды сәт инклюзивті білім беру процесін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру және жүзеге асыру болып табылады. Ол үшін мекеме директоры психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу тобын құру туралы бұйрық шығарады, оған мектептегі инклюзивті үдерістерді қамтамасыз етуге жауапты әкімшілік өкілі; педагогикалық (педагог-психолог, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс істейтін мұғалімдер, тьюторлар) және мектептің басқа да қызметкерлері кіреді.

Оқытудың барлық кезеңінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу тобы оқытудың неғұрлым қолайлы әдістері мен тәсілдерін таңдау, әрбір баланың жағдайын бағалауға және жалпы оның даму динамикасын бағалауға сәйкес ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларға арналған сыныптардың оқу бағдарламаларын бейімдеу бойынша жұмысты жүзеге асырады.

Мектеп әкімшілігі интегративті (инклюзивті) оқыту мен тәрбиелеудің ұйымдастырылуы, жай-күйі мен сапасы үшін жауапты. Баланың әлеуметтік-жеке бейімделу деңгейі туралы тұтас түсінік жасау мақсатында "Баланың әлеуметтік даму картасы" пайдаланылады. Онда мынадай мәліметтер көрсетіледі:

- эмоционалдық даму және мінез-құлық ерекшеліктері;
- баланың өзіндегі және оның құрдастарының қимыл-қозғалыс және сөйлеу сипатындағы проблемаларына қарым-қатынасының сипаты;
- топта бейімделу кезеңінің ерекшеліктері;
- ересектермен және құрдастарымен өзара қарым-қатынасты дамытудың өзіндік ерекшеліктері;
- овладение коммуникативтік дағдыларды меңгеруі;
- қоршаған шындық туралы түсініктердің жай-күйі және олардың әртүрлі қызмет түрлерінде бейнеленуі.

«Баланың әлеуметтік даму картасы» зерттелетін балалар санатының Әлеуметтік даму деңгейі туралы жеткілікті объективті ақпарат алуға мүмкіндік беретін педагогтар, ата-аналар үшін сауалнама болып табылады. Сауалнама бір бала үшін жеке толтырылады. Егер түзету жұмыстарына бірнеше маман мен отбасы мүшелері қатысса, онда олардың әрқайсысына «баланың әлеуметтік даму картасын» толтыру қажет. Бұл бала туралы толық ақпарат алуға, оның жеке ерекшеліктерін әр түрлі ересектермен қабылдау ерекшелігін көруге мүмкіндік береді.

Педагогикалық кадрларды басқарудағы маңызды сәттер кадр саясатындағы өзгерістер болып табылады. Бұған дейін атап өткендей, тьюторлардың, дефектологтардың, логопедтердің, педагог-психологтардың жаңа штат бірліктерін енгізу қажет. Келесі маңызды қадам-педагогикалық ұжым мүшелері мен ата-аналардың біліктілігін арттыру. Осы мақсатта түрлі іс-шаралар өткізілуі мүмкін:

- инклюзивті білім беру үдерісін ұйымдастыру мен жүзеге асырудың әртүрлі мәселелері бойынша кеңестер;
- ДМШ балалармен жұмыс істеу мәселелері, ДМШ балалардың психологиялық ерекшеліктері, балалардың даму үдерісінде орнын толтыру мүмкіндіктері мен оларды іске қосу жолдары, ДМШ балалармен және олардың ата-аналарымен өзара іс-қимыл және қарым-қатынас ерекшеліктері, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру мәселелері және т.б. бойынша семинарлар, шеберлік сыныптары;
- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарымен және қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының ата-аналарымен Ата-аналар жиналысы және ақпараттық-ағартушылық жұмыс;
- қоғамдық ұйымдармен және серіктес ұйымдармен бірлескен іс-шаралар;
- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуға, тәрбиелеуге және дамытуға, педагогтар үшін стреске төзімділікті арттыру мақсатында педагогтарға арналған тренингтер және т. б.

Педагог өзінің кәсіби біліктілігін арттыру қажеттілігін түсінуі үшін белгілі бір жағдайлар жасау қажет. Педагогтың төмендегідей мүмкіндіктері болуы керек:

- жүйелі түрде біліктілікті арттыру курстарынан өту;
- заманауи әдістемелік, педагогикалық әдебиеттерді үйрену;
- оқу семинарларына, практикумдарға және т. б. қатысу;
- пікірталасқа қатысу, әріптестермен тәжірибе алмасу;
- білім беру қызметінің ашық байқауларына қатысу;
- ақпараттық-компьютерлік технологияларды үйрену;
- кәсіби шеберлік конкурстарына қатысу;
- әріптестермен қарым-қатынас жасау және өзінің педагогикалық әзірлемелерін орналастыру үшін Интернетке қол жеткізу;
- өз білімін жетілдіру бойынша жұмысты жүзеге асыру;
- ақпаратты өз бетінше зерттеу;
- мастер-класс.

Барлық білім беру ұйымдарындағы кез-келген үдерісті басқару қажет, барлығы басқарудың классикалық логикасы негізінде құрылуы тиіс: білім беру ұйымдарындағы жағдайды проблемаға бағыттап талдау – мақсатты тұжырымдау-жоспарлау-ұйымдастыру-басшылық жасау және бақылау. Инклюзивті білім берудің өткір мәселелерінде дәстүрлі үйреншікті басқару ғылыми-педагогикалық басшылық сияқты маңызды функциямен толықтырылады. Шын мәнінде, өзіне педагогтармен бірге әр түрлі бейіндегі мамандар (медицина қызметкерлері, психологтар, дефектологтар және т.б.) кіретін команда құру жауапкершілігін алғаннан кейін, әкімші барлық сабақтас мәселелерден хабардар болуды үйренуі тиіс. Басқарушыға шектес ғылымдардың педагогикамен қиылысатын жерін анықтайтын негізгі мәселелердің басын барынша толық ашу жеткілікті. Онсыз сауатты басқарушылық шешімдерді қабылдау мүмкін емес [64].

Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі «Білім туралы» №319 Заңының 3-бабында білім беруді басқарудың демократиялық сипаты, білім беру жүйесі қызметінің ашықтығы Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі принциптері болып табылады делінген, ал екінші тарау Қазақстан Республикасы Үкіметінің, жергілікті өкілдік және атқарушы органдардың білім беру саласындағы уәкілетті органдарының білім беру саласындағы құзыреті, білім жүйесін басқаруды ақпаратпен қамтамасыз ету, білім беру саласындағы мемлекеттік кепілдіктер, тәрбиелеу және оқыту тілі анықталатын білім беру жүйесін басқаруға арналады.

Еліміздегі білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының мақсаттарының бірі – бұл білімді басқарудың мемлекеттік-қоғамдық жүйесін қалыптастыру. Сондай-ақ бұл бағдарлама арқылы білім берудегі менеджментті жетілдіру, соның ішінде корпорациялық басқару қағидаларын енгізу, білім беруде мемлекеттік-жекеменшіктік серіктестік жүйені қалыптастыру, білім беруді дамыту мониторингі жүйесін жетілдіру, сонымен қатар, барлық талаптарды ескеріп, білім беру статистикасын жасау сияқты мәселелерді шешу болжанады және онда 2020

жылға таман орта білім беретін мекемелердің жалпы санына шаққанда инклюзивті білім беру үшін жағдайлар жасағандардың үлесі – 70% болу керек екендігі көрсетілген және т.б.

«Басқару» түсінігі жалпы және әмбебап түсінікке жатады, сондықтан педагогикалық әдебиеттерді талдау оған анықтама берудің бірыңғай тәсілінің жоқ екендігін көрсетіп отыр, себебі әр түрлі, кейде бір-біріне қайшы келетін тәсілдер бар. Педагогикалық энциклопедиялық сөздікте білім беруді басқару оқу-тәрбие, инновациялық және оларды білім беру жүйесіндегі қамтамасыз ететін үдерістердің мақсаттылығы мен ұйымдасқандығына қолдау көрсететін әлеуметтік басқару түрі ретінде сипатталады. Әлеуметтік басқарудың жалпы заңдылықтарына бағына отырып, білім беруді басқарудың ұйымдасқан оқу-тәрбие үдерісінің нақты жағдайында әлеуметтік маңызды мақсаттар қою және оған қол жеткізудің тәсілдерімен байланысты спецификалық ерекшеліктері болады.

В.Б. Полуянов менеджменттің адам қызметінің әр түрлі саласында қолданылуына байланысты, «менеджмент» түсінігі әлемдік және отандық әдебиетте кең мағынада түсіндіріледі деп атап көрсетті. Менеджментті оның көмегімен кәсіби дайындалған мамандар ұйымдарды қалыптастырып, мақсаттарды қою және оларға қол жеткізу тәсілдерін әзірлеу арқылы оларды басқаратын интеграциялық үдеріс ретінде сипаттауға болады. Ол философиялық, әлеуметтік, педагогикалық және экономикалық әдебиеттерге талдау жасаған кезде, «менеджмент» түсінігінің мәні мен мазмұнын анықтау тәсілдерінің әр түрлі екендігін атап көрсетеді. Бірақ функция (қызмет түрі), ғылым және өнер, үдеріс, адамдар санаты, басқару органы немесе аппараты ретінде менеджмент олардың негізгілері болып табылады. Сонымен қатар, В.Б.Полуянов басқару жөніндегі кәсіби білімдер оның мүлде әр түрлі үш құралын жете түсінуді талап етеді деп есептейді. Біріншісі – бұл ұйымдастыру, басқару иерархиясы, мұнда негізгі құрал – адамға жоғарыдан ықпал ету (қызметті ынталандырудың, жоспарлаудың, ұйымдастырудың және бақылаудың негізгі функцияларының, сондай-ақ материалдық игіліктерді бөлудің және т.б. көмегімен). Екіншісі – басқару мәдениеті, яғни қоғам, білім беру мекемесі, адамдар тобы әзірлеген және мойындаған құндылықтар, әлеуметтік нормалар, мақсаттар, мінез-құлық ерекшеліктері. Үшіншісі – бұл өнімдер мен қызметтерді сату-сатып алуға негізделген нарық, нарықтық қатынастар [65].

С.А. Езопова көрсеткендей, қазіргі таңда менеджмент оларға қол жеткізу мақсаттары мен тәсілдерін анықтау арқылы ұйымдастыруды, басқаруды жасауға бағытталған қызмет ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, ұйымның бойларында олардың мінез-құлқындағы айырмашылықтарға себепші болатын ерекше дара қасиеттері бар адамдардан тұратындығын естен шығармау қажет. Сондықтан менеджмент көбіне басшының жағдайдың ерекшелігін бағалай алу және осыған байланысты ұйымдағы адам әлеуетін ескере отырып, оны дамыту жолдарын анықтай алу қабілеті байқалатын басқару өнері ретінде. Менеджментті қызмет және өнер ретінде анықтау

қоғамда көп ғасырлық басқарушылық тәжірибенің бар екендігі туралы айтуға мүмкіндік береді [66].

Жалпы білім беретін мектептің педагогикалық қызметкерлерін басқару моделі 3 компонентті қамтуы мүмкін: ұйымдастыру-мазмұнды, технологиялық және кәсіби-кадрлық. Ұйымдастыру-мазмұнды: 1. қызметтің мақсаты, нәтижелері, мазмұны; 2. Тиімділік өлшемдері; 3. Басқарудың негізгі объектілері.

Технологиялық: мектеп қызметкерлерін басқарудың педагогикалық шарттары: педагогикалық қызметкерлерді басқарудағы жеке тұлғаға бағытталған, гуманистік, адамоцентрикалық тәсілдердің үйлесуі; Педагогикалық ынтымақтастық және басқарудағы өзара іс-қимыл принципі; педагогикалық ұжымда жағымды психологиялық климатты қалыптастыру; педагогтардың кәсіби өсу жағдайын қамтамасыз ету.

Инклюзивті білім берудің субъектілері: Қазақстан Республикасының Үкіметі, Парламент және т.б. атынан мемлекет басқарады және өз кезегінде, инклюзивті білім беруді басқару органдарынан, инклюзивті білім беру жүйесінің инфрақұрылымынан (ғылыми-әдістемелік орталықтар, ресурстық орталықтар, жөндеу, жабдықтау қызметтері және т.б.), және инклюзивті білім беру желісінен тұрады – инклюзивті білім беру жүйелерінің және оларды жүзеге асыратын білім беру мекемелерінің жиынтығы.

Инклюзивті білім берудің объектілері. Инклюзивті білім беру жүйесінің басқару объектілеріне Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңының тұжырымдамасы бойынша – әр түрлі деңгейдегі және бағыттағы өзара әрекет ететін сабақтас инклюзивті білім беру бағдарламаларын жүзеге асыратын желілер, яғни білім беруді басқару органдарының және оған бағынатын мекемелер мен ұйымдардың жиынтығы.

Сонымен, инклюзивті білім беру жүйесі үшін мемлекет пен қоғам, ал инклюзивті білім беру желісі үшін білім беруді басқару органдары басқару субъектісі болып табылады. Әр түрлі деңгейдегі және бағыттағы сабақтас білім беру бағдарламаларын жүзеге асыратын инклюзивті білім беру мекемелерінің жиынтығы тиісті деңгейдегі білім беру желісі ретінде түсініледі. Кез келген жүйе сияқты, инклюзивті білім беру желісі: құрамымен (элементтер жиынтығы), құрылымымен (элементтер арасындағы байланыс), мақсаттарымен және функцияларымен сипатталады. Сонымен қатар, кез келген жүйе секілді инклюзивті білім беру желісі кейбір сыртқы ортада жұмыс жасайды және сыртқы орта қойған шектеулермен, мысалы, мемлекеттік білім беру стандарттарымен, білім берудің қолжетімділігі талаптарымен және т.б. сипатталады.

Инклюзивті білім беруді басқару құрылымын білім беру мекемелерін білім беру желісіне топтастыруға арналған үш негізді ажыратамыз. Инклюзивті білім беруді басқару құрылымына жататындар: – аумақтық құрылым: Республика, өңірлер, коммуналдық құрылымдар, жергілікті білім беру; – деңгейлік құрылым: мектепке дейінгі білім беру; бастауыш жалпы білім беру; негізгі жалпы білім беру; орта жалпы; орта кәсіптік; жоғары кәсіптік, жоғары оқу орнынан кейін кәсіптік білім беру; – бейіндік құрылым:

инклюзивті жалпы білім беретін мекеме үшін – бейіндік, мүгедектерге, жетім тұлғалар және т.б., кәсіби үшін – аумақтық еңбек нарықтарының қажеттіліктеріне сәйкес мамандықтар мен кәсіптердің бейіндік бағытталуы. Сонымен, инклюзивті білім беруді басқаруға авторлық түсіндірме беруге тырысамыз.

Инклюзивті білім беруді басқару – басқару субъектісінің басқару объектісіне ғылыми негізделген қызметтер арқылы даму мүмкіндігі шектеулі жандардың тең дәрежеде білім алуын жүзеге асыруға мақсатты әсері. Инклюзивті білім беру желісі моделінің компоненттерін бөлшектей отырып, басқару пәндерін тізімдеу мүмкіндігін аламыз. Жоғарыда айтылғандар негізінде, келесілер басқару субъектілерінің пәндері болып табылады: – инклюзивті білім берудің сыртқы және негізгі пәні инклюзивті білім беру қызметтеріне сұраныс (тікелей басқару – ақпарат, насихат, кәсіптік бағдарлау және т.б.; жанама басқару – ЕБҚ бар түлектердің сұранысын басқару арқылы кадрлар даярлау);

инклюзивті білім берудің ішкі және қосалқы пәні: білім беру мекемелерінің құрамы; инклюзивті білім беру желілерінің құрылымы (тұтастай алғанда ИБЖ, білім беруді органдарын және инфрақұрылымды қосқанда); – инклюзивті білім беру мекемелерін ресурстық қамтамасыз ету: мотивациялық, кадрлық, ғылыми-әдістемелік, қаржылық, материалдық-техникалық, нормативтік-құқықтық, ақпараттық. Инклюзивті білім беруді басқарудың аталған мәндері кез келген жүйенің барлық маңызды сипаттамаларын: мақсаттарын, құрамын, құрылымын, функцияларын және шектеулерін қамтиды. Басқарушылық функцияларды жүзеге асыру және қамтамасыз ету үшін – жоспарлау, ұйымдастыру, басшылық жасау, бақылау үшін – инклюзивті білім беруді басқару жүйелері құрылады. Олардың әрқайсысының аясында өзара байланысты, сол сияқты біршама дербес компоненттерді: адами, материалдық, техникалық, ақпараттық, нормативтік-құқықтық және т.б. компоненттерді қарастыруға болады. Инклюзивті білім беруді басқару әр түрлі иерархиялық деңгейде: жалпы мемлекеттік, өңірлік, жергілікті және білім беру мекемесі деңгейінде ерекше. Әр түрлі негіздемелерге және осы анықтамаларда баса назар аударылатын аспектілерге қарамастан, объектінің қойылған мақсатқа қарай қозғалуын қамтамасыз ету үшін басқару субъектісі жүргізетін қызметтің ерекше түрін басқару ретінде тану ортақ болып табылады. Басқару проблемаларының әр түрлі аспектілерін түсіндіріп баяндаған кезде, жүйенің құрылымдық ерекшеліктерін ескеру қажет. Кез келген деңгейдегі күрделі жүйені аса күрделі емес бөліктердің – қосалқы жүйелердің ұйымдасқан біртұтас жиынтықтығының ерекше бейнесі ретінде елестетуге болады. Әрбір қосалқы жүйе одан сайын қарапайым жүйені құрайтын өзара байланысты бірқатар компоненттерді қамтиды. Мұндай иерархиялық нақты жағдай үшін басқару объектісін анықтауға мүмкіндік береді. Басқарудың кез-келген жүйеде емес, тек себеп-салдарлық байланыстардың жоғары деңгейі және бір күйден екінші күйге өту жиі байқалатын күрделі жылжымалы жүйелерде ғана болуы басқаруға тән ерекшелік болып табылады. Сонымен, инклюзивті білім беру

бойынша бұрын қарастырылған, келтірілген мәліметтер бұл тақырыпты тек бір жақты, педагогикалық-психологиялық тұрғыдан ғана қарастырады, ал шын мәнінде бұл мәселені шешу жолдарын басқарушылық іскерліктен іздеу қажет деп ойлаймыз.

«Басқару механизмі» түсінігінің мазмұнына көзқарастардың келесі бағыттарын бөліп көрсетуге болады:

– қойылған мақсаттарға қол жеткізуге арналған басқару субъектісінің басқару объектісіне ықпал ету әдістері мен құралдары жиынтығы;

– басқару жүйесінің құрылысы (тізбектер құрылымының, оның компоненттері арасындағы өзара байланыстардың жиынтығы);

– басқару жүйесінің даму және жұмыс жасау тәсілдері (басқару жүйесі элементтерінің өзара әрекет ету тәсілдері);

– басқару жүйесінің әлеуметтік-экономикалық жағдайының (олардың жүйелі өзгеруінің) жиынтығы. Басқару механизмінің құрылымы туралы мәселе қазіргі таңда үлкен пікірталасты тудырып отырса, ал инклюзивті білім беруді басқару механизмінің құрылымына қатысты – мүлде зерттелмеген болып шықты. «Механизм» түсінігіне байланысты жоғарыда берілген анықтамаларға сүйенсек, басқару механизмі – бұл әдіс-тәсілдердің өзара байланысы мен өзара әрекеттестігінде басқару нысанына мақсатты ықпал етудің әр түрлі құралдарын (қағидалар, әдістер, құралдар, құндылықтар) қамтитын, яғни басқарушылық қызметті жүзеге асыруға арналған жүйе ретінде қарастырыла алатын және қарастырылуы тиіс өте кең әрі күрделі түсінік. Басқару механизмінің мәнін анықтаудың жүйелі тәсілі оның үдерістік құрамдас бөлігін жоққа шығармайды, себебі басқару механизмінің жекелеген элементтері арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды қамтамасыз ететін белгілі бір қадамдарды (рәсімдер, әрекеттер) жүйелі түрде іске асырмай басқару механизмін жүйе ретінде жүзеге асыру мүмкін емес. Басқару теорияларын, жалпы заңдар мен қағидаларды білу қателіктердің алдын алуға көмектеседі. Басқарудың мәнін, әсіресе әлеуметтік басқарудың мәнін, оның ішкі құрылымын түсіну білім беруді басқарудың, соның ішінде инклюзивті білім беруді басқарудың тұтас көрінісін жасауға көмектеседі.

Мектеп басқару жүйесіне оқушы, мұғалім, әкімшілік мүшелерінен тұратын адам ресурстары, оқу-тәрбие процесі, түрлі әдістемелік бірлестіктер, өзін-өзі басқару ұйымдары, шығармашылық және ізденістік топтар жатқызылады. Дәстүрлі басқаруда аталған құрылым субъектілері және «басқару объектілері» сипатында болып, объекіден-объектіге» қарай бағытталады және жүйенің ішкі құрылымдарына сәйкес субъектілік және объектілік сипаттары өзгеріп отырады [67].

Жалпы білім беретін мектептің педагогикалық қызметкерлерін басқару моделіне 3 компонент кіреді: ұйымдастырушылық-мазмұндық, технологиялық және кәсіби-кадрлық. Ұйымдастыру-мазмұндық: 1. Қызметтің мақсаты, нәтижелері, мазмұны; 2. Тиімділік өлшемдері; 3. Басқарудың негізгі объектілері.

Технологиялық: мектеп персоналын басқарудың педагогикалық шарттары: педагогикалық қызметкерлерді басқарудағы жеке тұлғаға

бағытталған, гуманистік, адамға бағдарланған тәсілдердің үйлесімі; басқарудағы педагогикалық ынтымақтастық және өзара іс-қимыл принципі; педагогикалық ұжымда жағымды психологиялық климатты қалыптастыру; педагогтардың кәсіби өсу жағдайын қамтамасыз ету. 2. Кадрлармен жұмыс жүйесі; 3. Басқару формалары, құралдары, әдістері, стилі.

Кәсіби-кадрлық: 1. Мектеп басқарушыларының кәсіби құрамы; 2. Басқарушылардың кәсіби құзыреттілігіне қойылатын қосымша талаптар: кәсіби қасиеттер мен талаптарды өзін-өзі бағалау; кәсіби мақсатты болжаудың қалыптасуы; іс-әрекет бағдарламасын әзірлеу, оны жүзеге асыру, талдау және түзету қабілеті. 3. Басқарушылар мен педагогтардың біліктілігін арттыру шарттары.

Бірінші және қажетті құрамдас бөлік ретінде мақсаттардың кіші жүйесі моделінің ұйымдық-мазмұнды компонентінің құрылымына қосылуы, ең алдымен, жүйелік тәсіл талаптарына сәйкес дәл осы мақсат жүйе құраушы фактор болып табылатындығымен шартталған. Ол қызметті болжау және жоспарлау үшін бастапқы негіз болады, қабылданған шешімдерді орындаудың ұйымдастырушылық нысандарын, тәсілдерін, құралдарын анықтайды, бақылау (сараптама) және нақты нәтижелерді бағалау нормасы болып табылады, оның барлық қатысушыларының педагогикалық процесін, мінез-құлқын және қызметін реттеуге және түзетуге мүмкіндік береді".

Мақсатты компонент инновациялық мектеп қызметінің жүйесінде осы модельді іске асыруға арналған мақсаттар мен функциялардың объективті негізделген, логикалық, үйлесімді және сабақтастық иерархиясын білдіреді. Бұл ретте мұндай иерархияның стратегиялық деңгейі Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында тұжырымдалған әлеуметтік тапсырысты орындауға бағытталған мектептің базалық мақсатын құрайды: «Экономиканың тұрақты өсуі үшін сапалы білімге қол жеткізуді қамтамасыз ету жолымен білім берудің бәсекеге қабілеттілігін арттыру, адами капиталды дамыту» [68].

Кең мағынада бұл мақсат қазіргі тұлғаның жалпы білім беру құралдарымен қалыптасуына байланысты. Мақсаттардың келесі деңгейі – тактикалық-мектептің басқару жүйесінің мақсатын анықтайды. Бұл мақсат сапалы білім беру процесінің оңтайлы жағдайын қамтамасыз ету болып табылады, ол арқылы мектеп басқа әлеуметтік институттармен өзара іс-қимылда жеке тұлғаны қалыптастырады. Бұл деңгей мектеп ұйымының әлеуетті мүмкіндіктерін ескеретін ерекше, ұйымдастырушылық мақсаттарды қамтиды.

Соңында, үшінші деңгей – арнайы-ерекше мақсаттарды көрсетеді, яғни жеке, функционалдық, жедел, қысқа мерзімді, басшыларға және бағыныштыларға қатысты жалпы мақсаттарды нақтылайды, қалыптасқан жеке және кәсіби бағытталған қажеттіліктер негізінде жеке танылатын және ұсынылған мақсаттармен байланысты.

Ұйымдастыру-мазмұндық компонент, сонымен қатар қызметтің негізгі мазмұнын, сондай-ақ басқару объектілерін, яғни білім беру процесінің негізгі

қатысушыларын (педагогтарды, Педагогикалық қызметті жүзеге асыратын басқа да түрлі мамандарды-педагогикалық персонал мен оның кәсіби құралымдарын) айқындауды қамтиды. Модельдің технологиялық компоненті мектеп персоналын басқарудың педагогикалық шарттарын қамтиды: педагогикалық қызметкерлерді басқарудағы жеке тұлғаға бағытталған, гуманистік, адамға бағдарланған тәсілдердің үйлесімі; басқарудағы педагогикалық ынтымақтастық және өзара іс-қимыл принципі; педагогикалық ұжымда жағымды психологиялық климатты қалыптастыру; педагогтардың кәсіби өсу жағдайын қамтамасыз ету.

Сонымен қатар, мұнда басқару формалары, құралдары, әдістері, стилі, сондай-ақ персоналмен жұмыс істеу жүйесі енгізілген: мектептің кадрлық саясаты, таңдау (педагогикалық кадрларға қажеттілікті есептеу, мамандар мен лауазымдардың модельдері), бағалау (педагогикалық кадрларды бағалау әдістері, олардың кәсіби әлеуетін бағалау, жеке үлесін бағалау, педагогтар мен мамандарды аттестаттау жүйесі), орналастыру (мектептегі және одан тыс мансаптың үлгілік модельдері, қызметтік мансапты жоспарлау, еңбек жағдайлары мен төлемі, кадрлар қозғалысы), бейімделу (сынақ мерзімі, жас педагогтарды бейімдеу, тәлімгерлік және кеңес беру, адами ресурстарды дамыту), оқыту (кәсіптік даярлау және қайта даярлау, қызметкерлердің біліктілігін арттыру, жалпы әдістемелік жұмыс).

Кадрлық компонент мектеп басқарушыларының кәсіби құрамын, басқарушылардың кәсіби құзыреттілігіне қойылатын қосымша талаптарды, сондай-ақ басқарушылар мен педагогтардың біліктілігін арттыру шарттарын қамтиды [69].

Білім беру мекемесіндегі педагогтармен жұмыс, егер ол біртұтас жүйе ретінде ұйымдастырылған болса, ең тиімді. Оның табысы педагогтардың кәсіби дамуына қызығушылығына, мекемеде білім беру үдерісін ұйымдастыру ұжымының қанағаттануына байланысты. Мұғалім өз жұмысына көп қанағаттанса, соғұрлым ол өз шеберлігін жетілдіруге қызығушылық танытады. Білім беру ұйымы басшысының алдында мұғалімге оның кәсіби дайындығын белсендіруге көмектесу міндеті тұр. Жұмыстың мазмұны педагогтардың сұраныстарына жауап беру және мұғалімнің жеке тұлғасының өзін-өзі дамуына ықпал ету үшін білім беру мекемесіндегі жұмыс әр мұғалімнің кәсіби қиындықтарын ескере отырып жоспарланады. Оны жоспарлау алдында оның әрбір буынына олардың қызметінің мұғалімнің педагогикалық және кәсіби шеберлігінің өсуіне әсері тұрғысынан терең талдау жасалады [69].

Білім беру ұйымындағы педагогикалық кадрлармен жұмыс дегеніміз-білім беру ұйымы басшысының, оның орынбасарларының, мұғалімдермен, тәрбиешілермен пәндік әдістемелік бірлестік басшыларының кәсіби құзыреттілігін, педагогикалық шеберлігін, біліктілігін арттыру, отандық және шетелдік мектептердің озық педагогикалық тәжірибесінің озық идеяларын кеңінен пайдалана отырып, инновациялық негізде мекеменің жұмыс істеуін қамтамасыз ететін жұмысқа қабілетті, бәсекеге қабілетті ұжымды біріктіру жөніндегі қызметі, олардың зияткерлік, физикалық, эмоционалдық, этикалық

және басқа да мүмкіндіктеріне қарамастан барлық оқушылар үшін кедергісіз орта құруға бағытталған қызметі деп тісінеміз.

Педагогикалық кадрлармен жұмыста біртұтас жүйе ретінде жетекші рөл әдістемелік кеңеске жатады, оның жұмысын білім беру ұйымының басшысы басқарады. Ол білім беру мекемелері мен педагогтердің шығармашылық бірлестіктерінің әр түрлі қызметтерінің жұмысын ғылыми негізде қайта ұйымдастыруды үйлестіруге арналған. Сонымен, әдістемелік кеңес кадрларды аттестаттау, педагогтердің біліктілігін арттыру кестесін жоспарлау, олардың кәсіби шеберлік конкурстарына қатысуы, даму бағдарламасын әзірлеу және оны іске асыру, әдістемелік семинарлар өткізу және т.б. бойынша жұмысқа белсенді қатысады [69].

Басшының міндеттерінің бірі-мектептің болашағы туралы ойлау. Бұл, ең алдымен, мұғалім кадрларымен байланысты. В.А. Сухомлинский былай деп жазды: «Педагогикалық ұжым-бұл мектептің өзегі. Мектеп тәрбие ошағы ретінде, аға ұрпақтың өскелең ұрпаққа моральдық және идеялық ықпалының күші ретінде, сан қырлы рухани өмірдің орталығы ретінде тек педагогикалық ұжымда өмір сүреді». Өте маңызды үшін ғана емес, мұғалімдер, олар артында ондаған жылдар бойы педагогикалық еңбек сознавали өзінің жоғарғы мақсаты, бірақ мен жаңадан келген мектепке, кешегі студенттер дорожили абыроймен және лайықты ұстаздар, сала алды тәрбиелеу ғана емес білетін, белсенді, деятельных, оптимистік пікірлес адамдар. Ал ол үшін тек педагогикалық дарындылыққа ғана емес, өмірлік ұстаным, кәсіби қадір-қасиетке ие болу керек [70].

Кадрлар кез келген мектептің негізі болып табылады. Мектеп тек мұғалімдер болғандықтан ғана өмір сүреді және жұмыс істейді. Олар оның өнімін жасайды, мектептің мәдениетін, оның ішкі ахуалын қалыптастырады, оларға мектептің әлеуметтік миссиясы байланысты. Осыған байланысты білім беру ұйымының басшысы кадрлармен өз жұмысын әрбір жеке адамның мінез-құлқы мен қызметінің оң нәтижелерін дамытуға ықпал ететін және оның әрекеттерінің теріс салдарын жоюға тырысатындай етіп құруы тиіс. Қызметкерлерді басқару гимназия мақсаттарына жету үшін қызметкерлердің мүмкіндіктерін пайдаланумен байланысты. Кадр жұмысы келесі элементтерді қамтиды:

- кадрларды іріктеу және орналастыру;
- кадрларды оқыту және дамыту;
- орындалған жұмыс үшін өтемақы;
- жұмыс орнында жағдай жасау;
- кәсіподақтармен қарым-қатынасты қолдау және еңбек дауларын шешу.

Ешқандай менеджмент, қаржы және техника балаларға білім, мәдениет және рухани құндылықтар әлеміне жолсерік болып қалатын шебер-мұғалімдерді алмастырмайды. Қызықты мақсаттарды қоюға, гимназияны қайта құрудың тамаша жоспарларын әзірлеуге, онда ең заманауи жабдықтарды орнатуға болатын құпия емес, бірақ егер педагогтар толық қайтарыммен жұмыс істегісі келмесе, мұның бәрі бекер болады [63].

Мұғалімнің шығармашылық әлеуетін анықтау, оның тәжірибесін зерттеу, ұжымның басқа педагогтары үшін құндылықты көру, ұжымның жекелеген мүшелері арасында тығыз қарым-қатынасты орнату-бұл қарапайым міндет емес. Білім беру ортасын құру қажет, онда кейбір мұғалімдер оларға қажетті озық педагогикалық тәжірибені қабылдай алатын, ал басқалары өзін-өзі көрсету, өзінің кәсіби және шығармашылық әлеуетін ашу мүмкіндігін алатын болады.

Бүгін мұғалімнің өзін-өзі бағалау және өзін-өзі талдау дағдыларын қалыптастыруға көптеген көзқарастар бар. Мұғалімдер «білім – білік – дағды» формуласына сенбейсіз, және мұғалім жанының барлық асылдығын өлшеуге болатын құрал жоқ, қайталанатын оқу үрдісінде оның шығармашылығының қайталанбас сәттері.

Екінші жағынан, мұғалімнің «табыс досьесі» болуы керек, онда мұғалімнің өмірінде болып жатқан барлық қуанышты, қызықты және лайықты көрініс табады [71].

Директор жұмысының жеке және өте маңызды бағыты-жас мамандарға көмек. Соңғы жылдары неумолим статистикасы: білім беру ұйымдарының педагогикалық құрамының «қартаюын» көрсетеді. Білім беру саласындағы мемлекеттің әлсіз саясаты, атап айтқанда, білім берудің әлеуметтік-экономикалық қорғалмауы, қағаз бастылықпен, қажетсіз есептермен, анықтамалармен, балаларға да, балалардың дамуына да қатысы жоқ құжаттармен айналысуы және т. б.

Осы орайда білім беру ұйымдарының бірінші кезектегі міндеттерінің бірі мұғалімнің қиын жолын таңдайтын жас мамандардың жан-жақты қолдауы болып табылады. Соңғы уақытта мектепке келетін жас мамандардың саны өте аз. Сондықтан да олардың ұжымда пайда болуы – бұл басшы мен педагогтар үшін де қуаныш.

Сонымен қатар, кейбір жас педагогтардың өз жұмысына қанағаттанбауы кейде әкімшіліктің және ең алдымен білім беру ұйымы басшысының ар-ожданына жатады. Білім беру ұйымы басшысының міндеті-жас педагогтарға жаңа ұжымға бейімделуге көмектесу, олардың таңдаған жолында көңілдері толмайтындай етіп жасау.

Жас мұғалімдер теориялық жағынан жаңа педагогикалық технологиялар мен психологиялық білімді меңгерген. Олардың әрқайсысының мектепте жұмыс істеуге дайындықтарының әртүрлі деңгейі, мәдениет деңгейі, әркімнің адамгершілік құндылықтарын түсінуі, өзінің құндылықтық бағдарлары бар. Осы ерекшеліктерді ескере отырып, білім беру мекемесінің әкімшілігі жас мұғалімге құрметпен, мейірімді, ұқыпты, сенімді қарым-қатынасты негізге ала отырып, жұмыс жасауы тиіс.

Кейбір жас мұғалімдер үлкендердің тәжірибесін тез меңгереді, басқалары бұл қиынға соғады. Мұғалімнің табысқа жетуіне, өз қызметіне қанағаттануына, еңбектің бекер емес екенін сезінуіне не көмектеседі? Мұғалімнің кәсіби білімін бірінші орынға қоюға болады. Бірақ тәжірибе көрсеткендей, тек білім жеткіліксіз.

Жас мұғалімдермен қарым-қатынаста шыдамдылық пен басшылыққа алу қажет. Мұғалім сабақ жоспарларын алдын ала талқылауға көмектеседі, олардың қалай іске асқанын көруге және нәтижелерді талқылауға тиіс. Жастардың жетістіктері туралы ұжымда үнемі айтылады, сөз сөйлеуге, қандай қиындықтарға тап болатыны туралы айтуға мүмкіндік береді [72].

Тәжірибелі мұғалім де жақсы көмекші және тәлімгер бола алады. Әріптестердің сабақтарына қатысу жас маман үшін нағыз мектеп болып табылады. Өз жұмысының алғашқы жылында әріптестерінен және әкімшіліктен қолдау таппаған мұғалімдер өздерін тағдырға тасталған сезінеді.

Мұндай мұғалім қандай шығармашылыққа қабілетті емес. Бұл үшін жас мұғалімдерге мақсатты түрде көмек көрсету керек.

Ол үшін білім беру мекемесінде жас мұғалім мектебін ұйымдастыруға болады. Жас мұғалімдермен жұмыс барысында әртүрлі формалар қолданылады: дәрістер, пікірталастар, тәжірибе алмасу, бірақ мақсаты-бастауыш мұғалімді нақты біліммен қаруландыру, теорияны практикада қолдануды көрсету. Егер үйретпесе, түсіндірмесе, көмектеспесе, мұғалімнен жоғары нәтиже талап етуге болмайды. Жас мұғалімнің педагогикалық қателіктерін алдын алу, оның кәсіби жетілмегендігінің салдарын барынша азайту – «Жас педагог мектебі» қызметінің мақсаты болып табылады.

Жас мамандармен жұмысты ұйымдастырудағы орталық буын – оларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету, әдістемелік көмек көрсету, сондай-ақ олардың жалпы және кәсіби мәдениетін арттыру. Жас педагогке жаңартылған педагогикалық тәжірибе жағдайында жұмыс істеуге, оны өзінің Жеке және кәсіби резервтерін пайдалануға, тұтас педагогикалық қызметтің жеке жүйесін құруға үйрету қажет. Бүгінгі күні педагогтардың жеке мүмкіндіктері мен жеке сұраныстарына оқу үрдісін бағыттау қажеттілігі өсті [72].

Гимназия басшысының маңызды міндеттерінің бірі жас педагогтың оқу-тәрбие ортасына кәсіби бейімделуін ұйымдастыру болып табылады. Бұл мәселені шешуге мектеп тәлімгерлігі жүйесін құру көмектеседі. Қазіргі заманғы мектепке гуманистік құндылықтарды практикада жүзеге асыруға, инновациялық үдерістерге саналы түрде қосылуға психикалық және технологиялық қабілетті, білікті, өз бетінше ойлайтын педагог қажет.

Тәлімгердің міндеті-жас мұғалімге өзін-өзі жүзеге асыруға, тұлғалық қасиеттерін, коммуникативтік және басқарушылық біліктерін дамытуға көмектесу. Бірақ тәлімгерді тағайындау кезінде білім беру ұйымының әкімшілігі тәлімгерлік – бұл еріктілік қағидатына негізделген қоғамдық тапсырма екенін есте сақтау керек және келесілерді ескеру керек: педагог-тәлімгер жоғары кәсіби қасиеттерге, коммуникативтік қабілеттерге ие болуы, әріптестер, оқушылар (тәрбиеленушілер), ата-аналар арасында ұжымда беделге ие болуы тиіс.

Әрбір білім беру мекемесінде өз дәстүрлері, жас Педагог кадрларымен жұмыс істеу жүйесі қалыптасады, нәтижесінде жас маманның одан әрі кәсіби қалыптасуына ықпал ететін формалар мен әдістер таңдалады.

Оқу жылы бойы тәлімгерлік дәстүрлерін қалыптастыру бойынша жүйелі жұмыс жүргізу:

- ЖОО-да оқу кезінде меңгерілген балалардың дамуын педагогикалық сүйемелдеудің мазмұны мен әдістерін, ата-аналар мен мектеп педагогтарының іс-тәжірибедегі өзара іс-қимылын пысықтау;;

- педагогикалық ұжымды біріктіруге және педагогикалық тәжірибені бір ұрпақтан екіншісіне беруге бағытталған тәсілдерді меңгеру.

Дарынды педагогтармен, инновациялық қызмет тәжірибесімен және оның жемістерімен танысу жас маманның педагогикалық идеалын қалыптастыруда, кейде оны түзетуде маңызды рөл атқарады.

Осылайша, педагогикалық кадрлармен жұмыс-Білім беру мекемесін басқарудың маңызды құрамдас бөлігі және білім беру ұйымының стратегиялық мақсаттарына сәйкес құрылады және оның тактикалық мақсаттарына түзетіледі. Стратегиялық мақсаттар, ал ізімен және тактикалық, дүниетаныммен, философиямен және басшылық принциптерімен тығыз байланысты.

Кадрлық жұмыс-бұл педагогтармен жұмыс істеу мақсаттары, құндылықтары және принциптері, бұл білім беру ұйымының стратегиялық мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған педагогикалық ұжыммен жұмыстың барлық аспектілеріне қатысты ережелер, нормалар мен қағидаттар жиынтығы. Кадрлармен жұмыс гимназия әкімшілігінің ықпалымен ғана емес, сонымен қатар гимназияның даму деңгейіне байланысты. Кадр саясатының жай-күйі бойынша білім беру ұйымының қандай даму кезеңінде екенін айтуға болады [73].

Мектеп-қоғамда болып жатқан барлық өзгерістерге мұқият жауап беретін тірі организм, сондықтан тұрақты және тиімді даму үшін тұрақты ұйымдастырушылық өзгерістер мен алға жылжу қажет.

Мектепшілік басқару әдістерін және формаларын іске асыру көптеген факторларға байланысты. Олар: мектептің алдына қойған мақсаттары мен міндеттері, мамандарды іріктеп алу, оларды тәрбиелеу, оқу-тәрбие жұмысының деңгейі, әсіресе мектеп директорының, оның орынбасарларының теориялық дайындығы, педагогикалық шеберлігі, стилі, т.б.

Мектеп басқару әдістері – бұл барлық ұжым мүшелерінің бірлесіп тұтас педагогикалық процестің мақсаттарының, принциптерін және мазмұнын іске асыруда басқару тәсілдерінің жүйесі.

Басқару әдістерінің жетекші функциялары педагогикалық іс-әрекетті тиімді ұйымдастыру, оған дем беру, ұжымның ықпалдық әсері. Әдіс педагогикалық және оқушылар ұжымының, ата-аналар жұртшылығының күшін, олардың ынтымақтастығын біріктіруге игі әсер етеді.

Бірінші кезекте, білім беру мекемесінің нормативтік-құқықтық қорғалуын қамтамасыз ету қажет. Осы мақсатта Жарғыға түзетулер енгізеді (ЖВЗ балалармен жұмысты ұйымдастыру туралы тармақ қосылады), білім беру бағдарламасын бейімдейді, ата-аналармен, қоғамдық және медициналық ұйымдармен шарттар жасасады.

Инклюзивті білім беру үдерісін ұйымдастыру үшін қажетті іс-шара материалдық-техникалық қамтамасыз ету болып табылады. Сәулет ортасын құрмастан (пандустардың, лифттердің, тұтқалардың, арнайы жабдықталған санитарлық тораптардың болуы, есік ойықтарының кеңеюі, мектепке, балабақшаға бейімделген кіреберістер, парттардың, демалыс аймақтарының орналасуы және т.б.) және арнайы жабдықтардың (Электр көтергіштердің, компьютерлік және бағдарламалық қамтамасыз етудің, лингафондық кабинеттердің және т. б.) инклюзияны іске асыру мүмкін емес.

Келесі қажетті кадам – медицина қызметін қамтамасыз ету – ортопед, невропатолог-медицина қызметкерлерінің қосымша кеңестерінің болуы.

Бұдан әрі мамандар: тәрбиешілер, дефектологтар, педагог-психологтар, тьюторлар үшін штаттық ставкалар талап етіледі. Кейбір оқу орындары тьюторлар үшін тәрбиешілердің жарты ставкасын және тьютор баланы бүкіл оқу процесін ілестіру үшін ата-аналарға қосымша ақы төлеуді пайдаланады, бірақ бұл жеткіліксіз. Бұл мәселені білім беру мекемелері дербес шеше алмайды, мемлекеттің көмегі қажет. Мамандардың жұмысынсыз инклюзивті білім беруді іске асыру мүмкін емес.

Сондай-ақ арнайы тамақтануды ұйымдастыру қажет. Әртүрлі ауытқулары бар балалар сауықтыру тамақтануын қажет етеді, сондай-ақ оны қабылдау үшін қолайлы жағдайлар қажет, яғни үстелді ыңғайлы жабдықтау (арбамен жүру мүмкіндігі), ересектерге көмек көрсетуді ұйымдастыру, балалардың тілектестік қарым-қатынасын қалыптастыру және т. б.

Ақпараттық ресурсты құру маңызды сәт болып табылады. Ақпараттық ресурстың бірнеше түрі бар. Бұл когнитивті ресурс, әдістемелік және практикалық-бағытталған.

Когнитивтік ресурс инклюзивті білім беру саласындағы материалдық тасымалдаушыларда: конференциялар, семинарлар жинақтарында, журналдарда, Оқу құралдары мен оқулықтарда, Қазақстанда және шетелде инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың және жүзеге асырудың әртүрлі аспектілерін талдауға арналған білімдермен байланысты. Бұл ресурсты инклюзивті білім беру процесінің барлық қатысушылары қолданады: мұғалімдер, дефектологтар, тәрбиешілер, психологтар, ата-аналар.

Когнитивті ресурсты жинақтау бағыттарының бірі нақты білім беру мекемесінің психологиялық-педагогикалық паспортын әзірлеу болады. Паспортта осы мекеменің инклюзивтік білім беру қызметінің негізгі параметрлері ұсынылады: оқу мекемесі туралы мәліметтер (атауы, мекен-жайы, инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың аты-жөні, олардың кәсіби дайындық дәрежесі, осы процеске енгізілген балалар туралы мәліметтер, серіктес-ұйымдар туралы ақпарат және басқа да маңызды ақпарат).

Ресурстың келесі түрі-әдістемелік. Бұл ресурстар тобына осы оқу орнының барлық педагогтары мен мамандары инклюзивті білім беру үдерісінің түрлі аспектілері туралы барлық жинақталған әдістемелік әзірлемелер жатады.

Практикалық-бағдарлы ресурс ерекше даму мүмкіндігі бар балалар мен олардың ата-аналарына психологиялық-педагогикалық көмек көрсету мен өзара әрекеттестіктің түрлі практикалық тәжірибесін жинақтаумен байланысты. Ресурстың бұл түрін құру жеке бақылау күнделігін пайдаланумен байланысты. Инклюзивті білім беру процесіне қатысушылар онда тәрбиеленушілер туралы барлық мәліметтерді: құрдастарымен және қоршаған адамдармен қарым-қатынас жасаудың ерекшеліктерін белгілейді.

Дамудың жеке траекториясы:

- икемді бейімделген оқу жоспары;
- жеке оқыту бағдарламасы;
- ұжымдық және жеке оқыту үшін бейімделген жалпы білім беру бағдарламалары;
- психологиялық қызметтің жұмыс бағдарламалары; Оқу мерзімінің ұлғаюымен жеке вариативті оқыту бағдарламасы;
- компьютерлік технологиялар.

Жеке оқу жоспары әр оқу жылының басына оқушылардың жағдайын кешенді психологиялық-педагогикалық талдау нәтижелері негізінде құрылады және әрбір жұмыс бағыты бойынша оқушылармен жыл бойы өткізу жоспарланып отырған іс-шаралар кешенін қамтиды. Бұл кешенге: емдеу-қалпына келтіру шаралары (емдік дене шынықтыру, психотерапиялық сүйемелдеу және т. б. кіруі мүмкін); нақты оқу бағдарламасын, игерілетін материалдың болжамды көлемін және оқу мерзімдерін (оқу материалын меңгеру жылдамдығы, қарқыны) көрсете отырып, оқу-қалпына келтіру іс-шаралары; кәсіптік бағдар беру жөніндегі іс-шаралар; микроәлеуметтік ортаны оңтайландыру жөніндегі іс-шаралар (ата-аналармен, сыныптастармен жұмыс); қажетті тұрмыстық дағдылар мен өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын қалыптастыру жөніндегі іс-шаралар; баланы болашақ өз бетінше өмір сүруге және еңбекке психологиялық даярлау.

Күрделі, бірақ өте маңызды міндеттердің бірі-ерекше білім беру қажеттілігі бар бала оқитын сынып сабағының жоспарын бейімдеу міндеті. Бір жағынан, бұл барлық оқушыларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларға қолжетімді бірыңғай жоспар. Екінші жағынан, ол жасына сәйкес келетін, бірақ белгілі бір даму деңгейіне бағытталған қызметті қамтиды. Сабақ жоспары барлық оқушылар үшін қолжетімді болуы тиіс. Осы мақсатта түрлі деңгейлік технологияларды пайдалану қажет. Педагогикалық практикада бүгінгі күні бағалауға оқушылардың оқуға уәждемесін арттыру және мұғалімдерге көмек көрсету арқылы білім беру мақсаттарына қол жеткізу құралы ретінде келеді.

Мектеп әкімшілігі интегративті (инклюзивті) оқыту мен тәрбиелеудің ұйымдастырылуы, жай-күйі мен сапасы үшін жауапты. Баланың әлеуметтік-жеке бейімделу деңгейі туралы тұтас түсінік жасау мақсатында «аланың әлеуметтік даму картасы» пайдаланылады. Онда мынадай мәселелер көрсетіледі:

- эмоционалдық даму және мінез-құлық ерекшеліктері;

- баланың өзіндегі және оның құрдастарының қимыл-қозғалыс және сөйлеу сипатындағы проблемаларына қарым-қатынасының сипаты;
- топта бейімделу кезеңінің ерекшеліктері;
- ересектермен және құрдастарымен өзара қарым-қатынасты дамытудың өзіндік ерекшеліктері;
- коммуникативтік дағдыларды меңгеру;
- қоршаған шындық туралы түсініктердің жай-күйі және олардың әртүрлі қызмет түрлерінде бейнеленуі.

«Баланың әлеуметтік даму картасы» зерттелетін балалар санатының әлеуметтік даму деңгейі туралы жеткілікті объективті ақпарат алуға мүмкіндік беретін педагогтар, ата-аналар үшін сауалнама болып табылады. Сауалнама бір бала үшін жеке толтырылады. Егер түзету жұмыстарына бірнеше маман мен отбасы мүшелері қатысса, онда олардың әрқайсысына «баланың әлеуметтік даму картасын» толтыру қажет. Бұл бала туралы толық ақпарат алуға, оның жеке ерекшеліктерін әр түрлі ересектермен қабылдау ерекшелігін көруге мүмкіндік береді.

Педагогикалық кадрларды басқарудағы маңызды сәттер кадр саясатындағы өзгерістер болып табылады. Бұған дейін атап өткендей, тьюторлардың, дефектологтардың, логопедтердің, педагог-психологтардың жаңа штат бірліктерін енгізу қажет.

Келесі маңызды қадам-педагогикалық ұжым мүшелері мен ата-аналардың біліктілігін арттыру. Осы мақсатта түрлі іс-шаралар өткізілуі мүмкін:

- инклюзивті білім беру үдерісін ұйымдастыру мен жүзеге асырудың әртүрлі мәселелері бойынша кеңестер;
- ДМШ балалармен жұмыс істеу мәселелері, ДМШ балалардың психологиялық ерекшеліктері, балалардың даму үдерісінде орнын толтыру мүмкіндіктері мен оларды іске қосу жолдары;
- ДМШ балалармен және олардың ата-аналарымен өзара іс-қимыл және қарым-қатынас ерекшеліктері, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастыру мәселелері және т.б. бойынша семинарлар, мастер-кластар;
- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарымен және қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының ата-аналарымен ата-аналар жиналысы және ақпараттық-ағартушылық жұмыс;
- қоғамдық ұйымдармен және серіктес ұйымдармен бірлескен іс-шаралар;
- ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуға, тәрбиелеуге және дамытуға, педагогтар үшін стреске төзімділікті арттыру мақсатында педагогтарға арналған тренингтер және т. б.

Педагог өзінің кәсіби біліктілігін арттыру қажеттілігін түсінуі үшін белгілі бір жағдайлар жасау қажет. Педагогтың мүмкіндігі болуы керек:

- жүйелі түрде біліктілікті арттыру курстарынан өту;
- заманауи әдістемелік, педагогикалық әдебиеттерді оқу;

- сабаққа арналған семинарлар, практикумдарға қатысу және т. б.;
- пікірталасқа қатысу, әріптестермен тәжірибе алмасу;
- білім беру қызметінің ашық байқауларына қатысу;
- ақпараттық-компьютерлік технологияларды үйрену;
- кәсіби шеберлік конкурстарына қатысу;
- әріптестермен қарым-қатынас жасау және өзінің педагогикалық әзірлемелерін орналастыру үшін Интернетке қол жеткізу;
- өз білімін жетілдіру бойынша жұмысты жүзеге асыру;
- ақпаратты өз бетінше зерттеу;
- мастер-класс.

Жалпы білім беретін мекеменің педагогикалық кадрларын басқару, егер осындай басқарудың педагогикалық жағдайлары кешені қамтамасыз етілсе, тиімді болады. Қызметтің бұл саласы әр түрлі мектеп қызметтері мен мамандарының тиімді ынтымақтастығы моделін құруда кең ауқымды. Модельдің негізіне жүйелік, оптимизациялық, коммуникациялық-диалогтық, жеке тұлғаға бағытталған тәсілдер алынған.

Жалпы білім беретін мектептің педагогикалық қызметкерлерін басқару моделіне 3 компонент кіреді: ұйымдастырушылық-мазмұнды, технологиялық және кәсіби-кадрлық. Ұйымдастыру-мазмұнды: 1. Қызметтің мақсаты, нәтижелері, мазмұны; 2. Тиімділік өлшемдері; 3. Басқарудың негізгі объектілері.

Технологиялық: мектеп персоналын басқарудың педагогикалық шарттары: педагогикалық қызметкерлерді басқарудағы жеке тұлғаға бағытталған, гуманистік, адамға бағытталған көзқарасты ұштастыру; басқарудағы педагогикалық ынтымақтастық және өзара әрекеттестік принципі; педагогикалық ұжымда жағымды психологиялық климатты қалыптастыру; педагогтардың кәсіби өсу жағдайын қамтамасыз ету. 2. Кадрлармен жұмыс жүйесі; 3. Басқару формалары, құралдары, әдістері, стилі.

Кәсіби-кадрлық: 1. Мектеп басқарушыларының кәсіби құрамы; 2. Басқарушылардың кәсіби құзыреттілігіне қойылатын қосымша талаптар: кәсіби қасиеттер мен талаптарды өзін-өзі бағалау; кәсіби мақсатты болжаудың қалыптасуы; іс-әрекет бағдарламасын әзірлеу, оны жүзеге асыру, талдау және түзету қабілеті. 3. Басқарушылар мен педагогтардың біліктілігін арттыру шарттары.

Соңында, үшінші деңгей – арнайы-ерекше мақсаттарды көрсетеді, яғни жеке, функционалдық, жедел, қысқа мерзімді, басшыларға қатысты жалпы мақсаттарды нақтылайды, қалыптасқан жеке және кәсіби бағытталған қажеттіліктер негізінде жеке танылатын және ұсынылған мақсаттармен байланысты.

Кадрлық компонент мектеп басқарушыларының кәсіби құрамын, басқарушылардың кәсіби құзыреттілігіне қойылатын қосымша талаптарды, сондай-ақ басқарушылар мен педагогтардың біліктілігін арттыру шарттарын қамтиды [74].

Білім беру ұйымындағы педагогикалық кадрлармен жұмыс дегеніміз-білім беру ұйымы басшысының, оның орынбасарларының, мұғалімдермен, тәрбиешілермен пәндік әдістемелік бірлестік басшыларының кәсіби құзыреттілігін, педагогикалық шеберлігін, біліктілігін арттыру, отандық және шетелдік мектептердің озық педагогикалық тәжірибесінің озық идеяларын кеңінен пайдалана отырып, инновациялық негізде мекеменің жұмыс істеуін қамтамасыз ететін жұмысқа қабілетті, бәсекеге қабілетті ұжымды біріктіру жөніндегі қызметі, олардың зияткерлік, физикалық, эмоционалдық, этикалық және басқа мүмкіндіктеріне қарамастан барлық оқушылар үшін кедергісіз орта құруға бағытталған.

Педагогикалық кадрлармен жұмыста біртұтас жүйе ретінде жетекші рөл әдістемелік кеңеске жатады, оның жұмысын білім беру ұйымының басшысы басқарады. Ол білім беру мекемелері мен педагогтердің шығармашылық бірлестіктерінің әр түрлі қызметтерінің жұмысын үйлестіруге арналған. Әдістемелік кеңес білім беру мекемесінің бас консультативтік органы болып табылады. Әдістемелік кеңес кадрларды аттестаттау бойынша жұмысқа, педагогтардың біліктілігін арттыру кестесін жоспарлауға, олардың кәсіби шеберлік конкурстарына қатысуға, даму бағдарламасын әзірлеуге және оны іске асыруға, әдістемелік семинарлар өткізуге және т. б. белсенді қатысады [74].

Кадрлар кез келген мектептің негізі болып табылады. Мектеп тек мұғалімдер болғандықтан ғана өмір сүреді және жұмыс істейді. Олар оның өнімін жасайды, мектептің мәдениетін, оның ішкі ахуалын қалыптастырады, оларға мектептің әлеуметтік миссиясы байланысты. Осыған байланысты білім беру ұйымының басшысы кадрлармен өз жұмысын әрбір жеке адамның мінез-құлқы мен қызметінің оң нәтижелерін дамытуға ықпал ететін және оның әрекеттерінің теріс салдарын жоюға тырысатындай етіп құруы тиіс.

Кадр жұмысы келесі элементтерді қамтиды:

- кадрларды іріктеу және орналастыру;
- кадрларды оқыту және дамыту;
- орындалған жұмыс үшін өтемақы;
- жұмыс орнында жағдай жасау;
- кәсіподақтармен қарым-қатынасты қолдау және еңбек дауларын шешу.

Мұғалімнің шығармашылық әлеуетін анықтау, оның тәжірибесін зерттеу, ұжымның басқа педагогтары үшін құндылықты көру, ұжымның жекелеген мүшелері арасында тығыз қарым-қатынасты орнату-бұл қарапайым міндет емес.

Жас мұғалімдер теориялық жағынан жаңа педагогикалық технологиялар мен психологиялық білімді меңгерген. Олардың әрқайсысының мектепте жұмыс істеуге дайындықтың әртүрлі деңгейі, мәдениет деңгейі, әркімнің адамгершілік құндылықтарын түсінуі, өзінің құндылықтық бағдарлары бар. Осы ерекшеліктерді ескере отырып, білім беру мекемесінің әкімшілігі жас мұғалімге құрметпен, мейірімді, ұқыпты, сенімді қарым-қатынасты негізге ала отырып, жұмыс жасауы тиіс.

Кейбір жас мұғалімдер үлкендердің тәжірибесін тез меңгереді, басқалары бұл қиынға соғады. Мұғалімнің табысқа жетуіне, өз қызметіне қанағаттануына, еңбектің бекер емес екенін сезінуіне не көмектеседі? Мұғалімнің кәсіби білімін бірінші орынға қоюға болады. Бірақ тәжірибе көрсеткендей, тек білім жеткіліксіз.

Жас мұғалімдермен қарым-қатынаста шыдамдылықты басшылыққа алу қажет. Мұғалім сабақ жоспарларын алдын ала талқылауға көмектеседі, олардың қалай іске асқанын көруге және нәтижелерді талқылауға тиіс. Жастардың жетістіктері туралы үнемі ұжымда айтылады, сөз сөйлеуге, қандай қиыншылықтар туралы айтуға мүмкіндік береді [75].

Ол үшін білім беру мекемесінде Жас мұғалім мектебін ұйымдастыруға болады. Жас мұғалімдермен жұмыс барысында әр түрлі формалар қолданылады: дәрістер, пікірталастар, тәжірибе алмасу, бірақ мақсаты-бастауыш мұғалімді нақты біліммен қаруландыру, теорияны практикада қолдануды көрсету. Егер үйретпесе, түсіндірмесе, көмектеспесе, мұғалімнен жоғары нәтиже талап етуге болмайды. Жас мұғалімнің педагогикалық қателіктерін алдын алу, оның кәсіби жетілмегендігінің салдарын барынша азайту – «жас педагог мектебі» қызметінің мақсаты.

Тәлімгердің міндеті-жас мұғалімге өзін-өзі жүзеге асыруға, тұлғалық қасиеттерін, коммуникативтік және басқарушылық біліктерін дамытуға көмектесу. Бірақ тәлімгерді тағайындау кезінде білім беру ұйымының әкімшілігі тәлімгерлік – бұл еріктілік қағидатына негізделген қоғамдық тапсырма екенін есте сақтау және мыналарды ескеру қажет: педагог-тәлімгер жоғары кәсіби қасиеттерге, коммуникативтік қабілеттерге ие болуы, ұжымдағы әріптестердің, оқушылардың (тәрбиеленушілердің), ата-аналардың арасында беделге ие болуы тиіс.

Дарынды педагогтармен, инновациялық қызмет тәжірибесімен және оның жемістерімен танысу жас маманның педагогикалық идеалын қалыптастыруда, кейде оны түзетуде маңызды рөл атқарады.

Осылайша, педагогикалық кадрлармен жұмыс- білім беру мекемесін басқарудың маңызды құрамдас бөлігі және білім беру ұйымының стратегиялық мақсаттарына сәйкес құрылады және оның тактикалық мақсаттарына түзетіледі. Стратегиялық мақсаттар тактикамен, дүниетаныммен, философиямен және басшылық принциптерімен тығыз байланысты.

Кадрлық жұмыс - бұл педагогтармен жұмыс істеу мақсаттары, құндылықтары және принциптері, бұл білім беру ұйымының стратегиялық мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған педагогикалық ұжыммен жұмыстың барлық аспектілеріне қатысты ережелер, нормалар мен қағидаттар жиынтығы. Кадрлармен жұмыс гимназия әкімшілігінің ықпалымен ғана емес, сонымен қатар гимназияның даму деңгейіне байланысты. Кадр саясатының жай-күйі бойынша білім беру ұйымының қандай даму кезеңінде екенін айтуға болады [75].

Инклюзивті білім беру жағдайында білім беру мекемесінің педагогикалық кадрларын басқарудың маңызды аспектілерінің бірі

психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум (ПМПК) құру және басқару болып табылады.

Психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум - бұл жеке білім беру бағдарламасына сәйкес ДМШ баланы психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді жүзеге асыратын, сондай-ақ инклюзивті білім беру ортасының барлық субъектілерін сүйемелдеуді жүзеге асыратын тұрақты жұмыс істейтін, жалпы мақсаттармен біріктірілген, мамандардың үйлестірілген ұжымы.

Білім беру мекемесінің ПМПК мамандарының құрамына ПМПК жазылған білім беру маршрутын жүзеге асыру және жүргізу бойынша барлық жұмысты ұйымдастыратын және үйлестіретін маманнан басқа, психолог, логопед және дефектолог баламен тікелей жұмыс істейтін мамандар - тәрбиешілер немесе мұғалімдер, сүйемелдеу маманы (тьютор), әлеуметтік педагог, ұзартылған күн тобының педагогы, қосымша білім беру педагогтары, медбике немесе шарт негізінде шақырылған дәрігер кіруі мүмкін. ПМПК төрағасы болып ОТЖ жөніндегі оқу ісінің меңгерушісі немесе психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу қызметінің басшысы, басқа әкімшіліктен тағайындалуы мүмкін.

Білім беру мекемесі консилиумының негізгі міндеттеріне (әдеттегідей құрдастарының ортасына енгізілген ДМШ балаларды алып жүру проблемалары ғана емес, сонымен қатар олардың балалар қоғамдастығындағы әлеуметтік бейімделуінің ерекшеліктері, балалар тобындағы қарым-қатынасы және жалпы ЖБ) жатқызуға болады.:

- ДМШ балаға мамандандырылған көмек көрсетудің режимдік сәттерін қоса алғанда, мамандардың түзету-дамыту жұмысының тактикасы мен нақты технологияларын анықтау және енгізілген баланың балалар ортасы мен жалпы білім беру мекемесінде бейімделуіне ықпал ететін ұйымдастыру іс-шараларын өткізу қажеттілігі;

- Бірінші кезекте баланың әлеуметтік және білім беру бейімделу процестеріне, оның құрдастары ортасына және жалпы балалар қоғамдастығына шынайы қосылуына қатысты қабылданатын іс-шаралардың тиімділігін іске асыру және динамикалық бағалау.

Өзінің мәні бойынша осы әртүрлі жекелеген мамандардың барлық қызметі Жеке білім беру бағдарламасының құрамдас бөлігі ретінде психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің ерекшеліктерін анықтау — оның аса маңызды бөлігі болып табылатын баланың жеке білім беру бағытының бірыңғай көрінісіне жинақталуы тиіс. Бұл баланың консилиумдық талқылауының ең маңызды міндеттерінің бірі.

Негізінен сыныпта балаларды бағыттау функциясы психологпен орындалуы тиіс. Дәл осы оның кәсіби құзыреттілігінде тұлғааралық қарым-қатынасты, коммуникативтік ерекшеліктерді, балалар ұжымындағы қарым-қатынас пен эмоционалдық атмосфераның басқа да аспектілерін бағалау болады.

Жалпы консилиум мамандарының қызметін бір-бірінің заңды түрде бірқатар дәйекті кезеңдерден тұратын деп қарастыруға болады. Нақты

практикада, әрине, мұнда келтірілген жұмыс стратегиясымен кейбір алшақтықтар болуы мүмкін, олар отбасының өңірлік, этникалық және әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерімен және т. б. анықталуы мүмкін.

Жалпы консилиум қызметінің кезеңдері психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің негізгі кезеңдерімен толығымен сәйкес келеді.

Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуын кешенді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу және оларды жеңу жолдары бойынша бағдарламаны мысалға келтіреміз, оны білім беру мекемесінің әкімшілігі педагог кадрларды басқару процесінде пайдалана алады.

Бағдарламаның мақсаты:

Осы бағдарламада түзету-дамыту процесі мынадай қағидаттарды ескере отырып жүзеге асырылады:

- баланың мүдделерін сақтау. Принцип баланың проблемасын барынша пайдамен және баланың мүддесінде шешуге бағытталған маманның ұстанымын анықтайды.

- Жүйелілік. Принцип диагностиканың, түзетудің және дамудың бірлігін, яғни денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалардың даму және түзету ерекшеліктерін талдауға жүйелі тәсілді, сондай-ақ әр түрлі бейіндегі мамандардың жан-жақты көп деңгейлі тәсілін, олардың бала проблемаларын шешудегі іс-қимылдарының өзара іс-қимылы мен келісімділігін қамтамасыз етеді;

- Үздіксіздік. Принцип балаға және оның ата-аналарына (заңды өкілдеріне) проблеманы толық шешкенге немесе оны шешуге көзқарасты анықтағанға дейін көмектің үздіксіздігіне кепілдік береді.

- Вариативтілік. Принцип дене және (немесе) психикалық дамуында әртүрлі кемшіліктері бар балалардың білім алуы үшін вариативті жағдайлар жасауды болжайды.

- Көмек көрсетудің ұсынымдық сипаты. Принцип денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарының (заңды өкілдерінің) заңнамамен кепілдік берілген құқықтарының сақталуын қамтамасыз етеді, оның ішінде ата-аналармен (заңды өкілдермен) денсаулық мүмкіндігі шектеулі балаларды арнаулы (түзету) білім беру мекемелеріне (сыныптарға, топтарға) жіберу (ауыстыру) туралы мәселені міндетті түрде келісуді қоса алғанда, балалардың білім алу нысандарын, білім беру мекемелерін тандау, балалардың заңды құқықтары мен мүдделерін қорғау.

Инклюзивті білім беру бағдарламасын іске асыру кезеңдері

1 - кезең (дайындық) - инклюзивті білім беру бағдарламасын іске асыруға уәждемені қамтамасыз ететін жағдайлар жасау _____ күні көрсетілсін.

2 кезең (мазмұнды-ұйымдастырушылық) - инклюзивті білім беруді ұйымдастыру бойынша қызметтің нормативтік-құқықтық базасын зерделеу.

3 кезең (аналитикалық) - инклюзивті білім беруде оң жұмыс тәжірибесін талдау.

Жұмыс бағыттары

Инклюзивті білім беру бағдарламасы өзара байланысты бағыттарды қамтиды. Бұл бағыттар оның негізгі мазмұнын көрсетеді:

– *диагностикалық жұмыс* Денсаулық мүмкіндігі шектеулі балаларды уақытылы анықтауды, олардың кешенді тексерілуін және білім беру мекемесі жағдайында оларға психологиялық-медициналық-педагогикалық көмек көрсету бойынша ұсыныстар дайындауды қамтамасыз етеді;

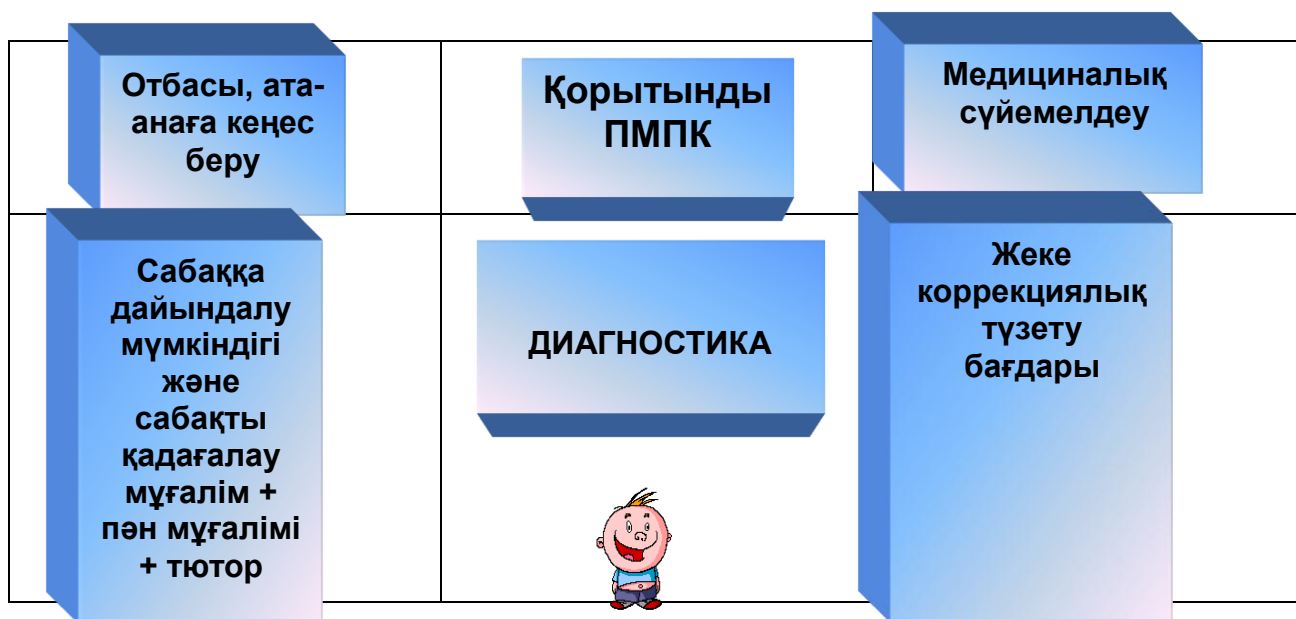
– түзету-дамыту жұмысы білім беру мазмұнын меңгеруде және жалпы білім беретін мекеме жағдайында денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалардың дене және (немесе) психикалық дамуында кемшіліктерді түзетуде уақтылы мамандандырылған көмекті қамтамасыз етеді; білім алушыларда әмбебап оқу іс-әрекеттерін (тұлғалық, реттеушілік, танымдық, коммуникативтік) қалыптастыруға ықпал етеді.);

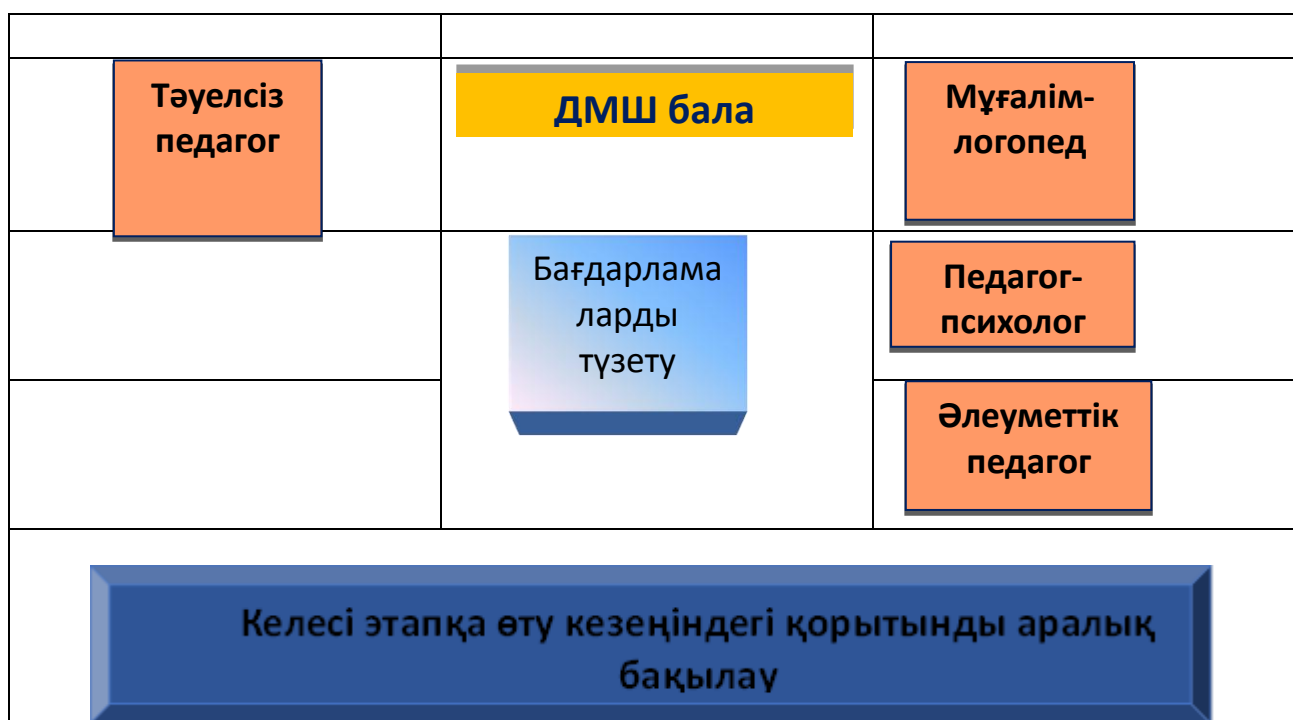
– консультативтік жұмыс білім алушыларды оқытудың, тәрбиелеудің, түзетудің, дамытудың және әлеуметтендірудің сараланған психологиялық-педагогикалық жағдайларын іске асыру мәселелері бойынша денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балаларды және олардың отбасыларын арнайы сүйемелдеудің үздіксіздігін қамтамасыз етеді;

– ақпараттық-ағартушылық жұмыс балалардың осы санаты үшін білім беру процесінің ерекшеліктеріне байланысты мәселелер бойынша, білім беру процесінің барлық қатысушыларымен, білім алушылармен (дамуында кемшіліктері бар, сол сияқты жоқ), олардың ата-аналарымен (заңды өкілдерімен), педагогикалық қызметкерлермен түсіндіру қызметіне бағытталған.

ДМШ балаларды алып жүруді ұйымдастыру процесінде білім беру мекемесінің әкімшілігі арнайы қызмет көрсету үшін басқа мекемелердің мамандарын тарту керек, өйткені бұл осы балалардың әлеуметтенуіне жағымды әсер етеді.

Мектеп ПМПК мамандарымен жалпы білім беретін мектепте ДМШ балаларды кешенді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің ұйымдастыру үлгісі.





Білім беру мекемесінің деңгейі:

Ішкі құжаттар: Жарғы, ережелер (психологиялық кабинет туралы, инклюзивті білім беруді ұйымдастыру туралы, логопедиялық пункт туралы, психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум туралы және т. б.) (8, 9-кестелер).

Кадрлық қамтамасыз ету:

8-кесте – Психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум (қолдау кеңесі)

№	Маман	Білімі	Біліктілігі	Тарификация
1	Мұғалім-логопед	жоғары	Бірінші санат	ставка
2	Педагог-психолог	жоғары		ставка
3	Әлеуметтік педагог	высшее	Бірінші санат	еңбекті қосымша фонд арқы төлеу
4	Мұғалім	Орта-арнаулы	Екінші санат	ставка
5	Тәуелсіз педагог	жоғары	Бірінші санат	еңбекті қосымша фонд арқы төлеу

9-кесте – Мұғалімдердің біліктілігін дамыту

Заманауи білім беру технологияларын пайдалану тиімділігінің негізгі көрсеткіштері	2018	2019	2020
Инклюзивті білім беру бойынша инновациялық қызметке қатысатын педагогтардың пайызы			
«Білім беру мекемесінде мүмкіндігі шектеулі баланың дамуын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу» білім беру бағдарламасы бойынша біліктілікті арттырудан өткен мұғалімдердің пайызы.			
ДМШ балаларға арналған бағдарламаларды іске асыратын			

Бағдарламалық-әдістемелік қамтамасыз ету

Мектептің білім беру бағдарламасы, жеке оқу жоспарлары, түзету-дамыту оқыту элементтері бар жалпы білім беру бағдарламалары, жеке бағдарламалар, түзету маршруттары, жеке даму траекториялары, сүйемелдеудің кешенді бағдарламалары.

Сабақта және сабақтан тыс уақытта оқу жұмысын саралауды және дараландыруды қамтамасыз ететін оқыту құралдарын пайдалану көзделеді: оқулықтар, жұмыс дәптерлері:

– Сабақта және сабақтан тыс уақытта түзету-дамыту жұмыстары: Р.Д. Тригер, Е.В. Владимирова «сөйлеу дыбыстары, сөздер, ұсыныстар» - Бұл не? Жеке және топтық түзету сабақтарына арналған оқулық-дәптер: 3 дәптерде - Смоленск: «Ассоциация XXI ғасыр» баспасы, 1998.

– С.Г. Шевченко «Табиғат және Біз»: жеке және топтық түзету сабақтарына арналған оқу құралы. - Смоленск: «XXI ғасыр Ассоциациясы» баспасы, 1998ж.

Материалдық-техникалық және қаржылық-экономикалық қамтамасыз ету, арнайы түзету сабақтарын өткізуге арналған объектілер:

Логопедиялық пункт

Педагог-психолог кабинеті

Педагог-психолог кабинетін жабдықтау: компьютер, магнитофон, теледидар, DVD қосымша, балалардың даму бұзылуының алдын алу, диагностикалау және түзету үшін практикалық материалдар жиынтығы; мектептегі психологиялық жұмыстарға арналған практикалық материалдар; ойыншықтар мен үстел ойындары (доптар, қуыршақтар, пирамидалар, кубиктер, лото, домино және т.б.) жиынтығы; балалар шығармашылығына арналған материалдар жиынтығы (құрылыс материалдары, пластилин, бояулар, түрлі-түсті қарындаштар, фломастерлер, қағаз, желім).

Ұйымдастыру техникасымен қамтамасыз ету (компьютер, ноутбук, бейне жапсырма, музыкалық орталық), медиатека.

Мамандандырылған спорт құралдары: сенсорлық доптар, кубиктер, кеглдер, кисттік тренажерлер (резеңке), гантельдер, гимнастикалық таяқтар, ортопедиялық жолдар, гимнастикалық құралдар, гимнастикалық қабырғалар, қатты гимнастикалық орындықтар, доп: толтырылған, теннис, баскетбол, волейбол, футбол, гимнастикалық таяқтар, балаларға арналған орындықтар, өрмелеуге арналған арқан, гимнастикалық маттар, кеглдер, пластикалық шеңбер, шаңғылар (бекіткіштермен және таяқшалармен)), жаттығу баскетбол қалқаны, волейбол торы, роликтер, швед қабырғасы, дәрі қобдишасы.

10-кесте – Күтілетін нәтиже

Күтілетін нәтиже	Өлшеуіштер, көрсеткіштер
Білім алушылардың үлгерімі мен	ДМШ білім алушылардың оқу

мотивациясын арттыру	жетістіктерінің мониторингі, олардың білім беру нәтижелерінің тұрақтануы немесе өсуі
«Жас таланттар» фестивалінің моделін іске асыруға қатыстыру»	Жобалық қызмет, әлеуметтік жобалар мен әлеуметтік маңызы бар қызметке қатысу, шығармашылық конкурстарға қатысу, ҒПК
Педагогикалық үдерісті ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етуді дамыту	Ғылыми-әдістемелік әзірлемелер; ДМШ балаларды сүйемелдеу бойынша Әдістемелік ұсынымдардың электрондық базасы, әдістемелік зертхананың жұмысы.
ДМШ балаларды сүйемелдеу бойынша заманауи білім беру және денсаулық сақтау технологияларын кешенді қолдану бойынша педагогтардың кәсіби құзыреттілігінің тұрақты өсуі	Мектепшілік және қалалық семинарлар, ДМШ балалардың мәселелері бойынша дөңгелек үстелдер, ашық сабақтар, мастер-кларстар, жұмыс тәжірибесін жинақтау, әдістемелік портфолио.
ДМШ балаларды сүйемелдеу бойынша Инновациялық тәжірибені тарату бойынша әдістемелік зертхана ретінде мектеп имиджін қалыптастыру	Мектептің білім беру ортасының жайлылығына Мониторинг жүргізу; мектеп сайтындағы ақпарат; кітапханада арнайы әдебиеттің болуы; мектептің медиатеінде электрондық басылымдардың болуы; жарнамалық буклеттерді шығару; мектептің және әлеуметтік серіктестердің бірлескен іс-шаралары.

Осылайша, мектеп персоналын басқару жүйесін жетілдіру үшін педагогикалық қызметкерлердің әлеуетін дамыту бойынша бірқатар іс-шараларды жүзеге асыру қажет, бұл тек білім беру процесінің ғана емес, сонымен қатар жалпы мектеп қызметінің тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамыту және еліміздің барлық азаматтарының сапалы білім алуына және өзін-өзі жүзеге асыруына тең қолжетімділікті қамтамасыз ету уақытың талабы.

Инклюзивті білім беру жүйесі қазіргі таңда елімізде ғана емес, сондай-ақ әлемдік деңгейде заманауи болып табылатын өзекті мәселе.

Бұл тақырып осы уақытқа дейін педагогикалық жағынан ғана зерттелді, ал инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың педагогикалық-психологиялық құзыреттілігінің жолдары мен бағыттары, осы саланы басқару аспектілерінің назардан тыс қалып отыруы инклюзивті білім беру жүйесіндегі шешімін таппаған бірқатар сұрақтардың туындауына алып келді. Тақырыптың өзектілігі де осында.

Зерттеу барысында көптеген анықтамаларға шолу жасай отырып, «инклюзивті білім беру процесі» және «инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі», «психологиялық-педагогикалық құзыреттілік», «инклюзивті білім беру процесін басқару» ұғымдарына түсініктеме берілді.

Жұмыста инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың атап айтсақ, педагогтардың, дефектологтардың, әлеуметтік-педагогтардың, психологтардың, инклюзивті процесті басқаратын мектеп директоры және оның орынбасарларының, ата-аналардың т.б. педагогикалық-психологиялық құзыреттіліктері қарастырылды. Инклюзивті білім беру процесін басқаруды дамыту жолдарын қарастыратын басқару механизмдерін жетілдірудің басым бағыттары келтіріліп, тәжірибелік ұсыныстар берілді.

Жоғарыда қарастырылған инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттырудың жолдары мен бағыттарын айқындауға мүмкіндік берілді.

Құзыреттіліктің компоненттері: мотивациялық (инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың тұлғааралық кәсіби маңызды қасиеттерінің қалыптасуы); когнитивтік (ақпараттық-коммуникациялық технологияларының құралдары мен кәсіби мәселелерді шешуге қажет білімдер мен дағдысы, көлемі және сапасы); еріктік (кәсіби мәселелерді шешудің тәжірибесі, өнімі, жігерлілік танытуы)

Біздің ойымызша, инклюзивті білім беру дегеніміз – даму мүмкіндігі шектеулі оқушылардың барлық қалыпты тұлғалармен бірдей деңгейде білім алуына қол жеткізуі және бұл үдеріс білім берудің барлық деңгейлеріне қатысты болу қажет. Ал инклюзивті білім беруді басқару – субъектінің басқару объектісіне ғылыми негізделген қызметтер арқылы даму мүмкіндігі шектеулі жандардың тең дәрежеде білім алуын жүзеге асыруға мақсатты ықпал ету.

Бүгінгі күнге дейін қалыптасқан тұжырымдамалар тақырыпты басқару тұрғысынан қарастырмағандықтан, инклюзивті білім беруді басқару түсінігінің мәнін ашу үшін инклюзивті білім беретін ұйымның басқару сызбасы қарастырылып, осы білім берудің мақсаты мен міндеттері,

құрылымы, функциялары және басқару субъектілері мен объектілері айқындалды. Сонымен қатар инклюзивті білім беруді басқару механизмінің логикалық-құрылымдық сызбасы құрастырылып, ұсынылды. Бұл жерде инклюзивті білім беруді басқару механизмі басқару қағидаларынан, әдістерінен, тетіктері мен құндылықтарынан тұратын біртұтас жүйе екендігі анықталды.

Инклюзивті білім беру дене бітіміне, психикалық, интеллектуалдық, мәдени, этникалық, тілдік және өзге ерекшеліктеріне қарамастан ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру кеңістігіне енгізуді, олардың сапалы білім беруде кедергілерді жоюды және әлеуметтік ортада бейімделуін және ықпалдасуын көздейді. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар; мигранттар мен оралмандар отбасыларының, аз ұлттар балалары; қоғамға әлеуметтік бейімделуде қиындықтары бар балалар жатады.

Қазақстандық білім беру жүйесі үшін инклюзивті білім беруді іске асыру тәжірибесі жаңа бағыт болып табылады, осыған байланысты көптеген субъективті және объективті проблемалар, тәуекелдер мен мәселелер туындайды. Сондай-ақ мүгедек балалар санының ұлғаюының жағымсыз тенденциялары, оларды оқыту мен тәрбиелеудің нашар ұйымдастырылуы және соның салдарынан мүмкіндігі шектеулі адамдардың денсаулығы мен дамуына одан әрі қоғамның толыққанды азаматтары болуға мүмкіндік бермейтін залалдық әлеуметтену бар. Бұл инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру мәселелерін елеулі зерттеуді талап етеді.

Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігінің мәнін, құрылымын, мазмұнын анықтау мақсатында біз психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктің мәнін, инклюзивті білім беру процесінің мәні мен ерекшеліктерін анықтадық. Психологиялық-педагогикалық құзыреттілік деп интеграцияланған ұғымды түсінеміз – педагогикалық және дамытушылық қызметті жоғары деңгейде ұйымдастыруға мүмкіндік беретін тұлғаның психологиялық-педагогикалық білімінің, іскерліктері мен қасиеттерінің жиынтығы болып табылатын кәсіби құзыреттіліктің негізі деп ұғынамыз.

Біздің түсінігімізде инклюзивті білім беру үдерісі-бұл қалыпты дамушы балалар мен ерекше даму мүмкіндіктері бар балаларды (эмоциялық, зияткерлік, сенсорлық, этникалық және т.б.) бірлесіп оқыту және тәрбиелеу процесі, онда барлық балалардың жеке қажеттіліктері ескеріледі және олардың толыққанды дамуы мен өзін-өзі жүзеге асыруы үшін қолайлы жағдайлар жасалады. Барлық әлеуметтік саланы дамытудың гуманистік бағыты жағдайында кез келген білім беру процесі инклюзивті болуы тиіс деп айтуға болады.

Ғылыми-практикалық жұмыстарды талдау инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігінің мәні, құрылымы мен мазмұнына қатысты авторлық ұстанымдарды анықтауға мүмкіндік берді.

Біз инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігіне жалпы анықтама бердік. Бұл ұғым ретінде біз жеке тұлғаның психологиялық және педагогикалық дайындығын түсінеміз, олардың дене, зияткерлік, сенсорлық, эмоциялық, этникалық ерекшеліктеріне қарамастан барлық балаларды оқытуды, тәрбиелеуді және дамытуды жүзеге асыруға, сапалы және қолжетімді білім беруді қамтамасыз ету мақсатында мамандармен, қоғамдық және басқа да ұйымдардың өкілдерімен өзара қарым-қатынас жасауға міндеттерді жүзеге асыратын қасиеттердің жиынтығы деп анықтаймыз .

Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігінің құрылымдық компоненттері ретінде мотивациялық, когнитивті және іс-әрекет компоненттері жатады. Біз мотивациялық компонентті кәсіби қызметтің құндылық бағдарларының, мағынасы мен уәждерінің жиынтығы, инклюзивті білім беру құндылықтарын қабылдау ретінде қарастырамыз. Когнитивті компонент инклюзивті білім беру саласында теориялық және әдістемелік білім жиынтығы ретінде көрініс береді. Инклюзивті білім беру процесін жүзеге асыру үшін аналитикалық-болжамдық, жобалық, түзету-педагогикалық және коммуникативтік дағдылар жиынтығы ретінде әрекет ету маңызды.

Біз инклюзивті білім беру үрдісінің келесі қатысушыларының: білім беру мекемесінің басшысы, оның орынбасарлары, мұғалімдер, дефектолог, педагог-психолог, әлеуметтік педагог және ата-аналардың құзыреттіліктерін қарастырып, ұсындық.

Білім беру мекемесі басшысының маңызды психологиялық-педагогикалық құзыреттіліктеріне мыналар жатады: білім беру мекемесінде инклюзивті білім беру ортасын құруға бағыттау; білім беру мекемесін сәулеттік өзгерту қажеттілігін, білім беру бағдарламаларын, әдістемелік құралдарды бейімдеу мүмкіндіктерін түсіну; инклюзивті білім беру саласындағы шетелдік және отандық нормативтік-құқықтық құжаттарды білу; инклюзивті білім берудің теориялық-әдіснамалық және әдістемелік негіздерін білу; инклюзивті білім беру үдерісінде педагогикалық ұжымның қызметін ұйымдастыра білу; жалпы білім беру мекемесінің педагогикалық процесіне ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды қосуды ұйымдастыру бойынша педагогикалық ұжымға қолдау көрсете білу (мотивациялық, педагогикалық, әдістемелік, психологиялық, басқарушылық); инклюзивті білім беру үдерісін ұйымдастырудың табыстылығын талдау, диагностикалау, түзету, бақылау жасай білу; инклюзияны іске асыру барысында қоғамдық ұйымдардың өкілдерімен, ата-аналармен, балалармен өзара іс-қимыл жасай білу, келіссөздер жүргізу, даулы жағдайларды шешу, әріптестерді конструктивті ұсыныстарға, шешімдерге ынталандыру және т.б.; инклюзивті үдерістерді жүзеге асыруға және көмектесуге қабілетті білікті педагог кадрларды, мамандарды тарта білу.

Директор орынбасарларының маңызды психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі: инклюзия идеяларын қабылдау, білім беру жүйесін реформалау жағдайында оның құндылығы мен қажеттілігін ұғыну; инклюзивті білім беру

саласындағы шетелдік және отандық нормативтік-құқықтық құжаттарды білу; инклюзивті білім берудің теориялық-әдіснамалық және әдістемелік негіздерін білу; балалардың жас, психологиялық ерекшеліктерін және ауытқушылық дамуын, ағзаның компенсаторлық мүмкіндіктерін білу; қауіпсіздік техникасының негіздерін білу; білім беру бағдарламалары мен технологияларының бейімделуіне жәрдемдесу, мұғалімдерге көмек көрсету; ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар мен олардың ата-аналарына әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру және жүзеге асыруға жәрдемдесу; инклюзивті білім беруді насихаттау бойынша ағартушылық, алдын алу жұмыстарын ұйымдастыру және жүргізу, педагогикалық ұжым, ата-аналар, қоғам арасында оны жүзеге асырудың ерекшеліктері мен тәсілдерін меңгеру; оқыту, тәрбиелеу, әлеуметтендіру, өзін-өзі іске асыру мақсаттарына қол жеткізу үшін инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың ынтымақтастығын ұйымдастыра және жүзеге асыра білу; мұғалімдердің, сынып жетекшілерінің, үйірмелер, секция басшыларының барлық оқушылар үшін кедергісіз орта құруға кәсіби қызметін үйлестіре және бағыттай білу; инклюзивті білім беру процесінің сапалы ұйымдастырылуын бақылауды жүзеге асыра білу.

Мұғалімнің психологиялық-педагогикалық құзыреттілігіне мыналар жатады: мұғалімнің әрбір тұлғаның құндылығын сезінуі және қабылдауы; денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балаларды табысты әлеуметтендіру үшін инклюзивті білім берудің маңыздылығын түсіну; инклюзивті білім беру процесін жүзеге асыруға терең жеке мүдделілік; оқушылар ұжымында мүгедек балаларға қоғамның тең құқылы мүшелері ретінде сенім, қайырымдылық атмосферасын құруға ұмтылу; жалпы, жас ерекшелік және арнайы педагогика мен психологияның теориялық-әдіснамалық негіздерін, жеке әдістемелерді, оқушылардың даму деңгейінің диагностикасын білу; туындайтын психологиялық-педагогикалық проблемалар, кедергілер мен қауіп-қатерлерді білу, инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың негізгі концепцияларын, технологияларын және ерекшеліктерін білу; ерекше даму мүмкіндіктері бар балалардың психологиялық, жас және жеке ерекшеліктерін, бұзылу түрлерін білу, арнайы технологияларды, вариативтік тәсіл негізінде педагогикалық қызметті ұйымдастыру мен жобалаудың әдістерін білу; инклюзивті білім берудің педагогикалық міндеттерін шешу үшін қажетті ақпаратты қабылдау, қайта өңдеу, сақтау және жаңғырту қабілеті; инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық қызметтің рефлексиясына қабілеттілік; инклюзивті мектептің педагогикалық үдерісінде нақты кәсіби міндеттерді шешу қабілеті; оқушылар ұжымының даму деңгейін, жеке тұлғаның дамуын, жеке оқушылардың оқытылуы мен тәрбиелілігін, тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктерін, отбасы мен социум микроклиматын, инклюзивті білім беру жағдайында жалпы педагогикалық процестің жағдайын диагностикалауды жүзеге асыру қабілеті; оқушылардың, ата-аналардың, пән мұғалімдерінің, әкімшіліктің, қоғамдық ұйымдар өкілдерінің қажеттіліктерін ескере отырып, инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық қызметті құрастыру қабілеті; инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыруға ықпал ететін

педагогикалық процесс субъектілерімен конструктивті өзара іс-қимылды жүзеге асыру қабілеті; оқу бағдарламаларын ерекше қажеттіліктері бар балалардың мүмкіндіктеріне бейімдеу қабілеті; ерекше мүмкіндіктері бар балалармен өзара қарым-қатынас жасай білу, ерекше білім беру мүмкіндіктері бар білім алушылардың жетістіктерін бағалай білу, ерекше білім беру мүмкіндіктері бар балаларды оқыту және тәрбиелеу процесінде арнайы әдістемелік құралдарды меңгеру, арнайы түзету әзірлемелерін және түзету білім беру технологияларын меңгеру.

Арнайы педагогтың (дефектологтың) психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі инклюзивті білім беру процесінде: ерекше білім беру мүмкіндіктері бар балаларды толыққанды әлеуметтендіру үшін инклюзивті білімнің маңыздылығын түсіну; инклюзивті білім беру жүйесінде туындайтын проблемаларды, тосқауылдар мен қатерлерді, инклюзивті білім беру жағдайында ерекше мүмкіндіктері бар балаларды оқытудың негізгі технологияларын, әдістерін, нысандарын, құралдарын білу; балалардың психофизиологиялық, жас ерекшеліктерін, ауытқушылық түрлерін, организмнің компенсаторлық мүмкіндіктерін білу; ерекше мүмкіндіктері бар балалардың одан әрі дамуын болжай білу, білім беру бағдарламасын меңгеруге түзетулер енгізу; жалпы білім беретін мекемеде балалармен диагностикалық, оңалту, түзету-дамыту жұмыстарының әдістері мен тәсілдерін меңгеру; баланың дамуының бұзылу ерекшелігін ескере отырып жеке білім беру бағдарын құра білу, оқыту және тәрбиелеу процесінде мамандандырылған сүйемелдеуді қамтамасыз ету; бұқаралық мектепте ерекше білім беру мүмкіндіктері бар оқушылардың жалпы оқу іскерліктері мен дағдыларын дамыту іскерліктерін; білім беру инклюзивті үрдісінің қатысушыларымен ынтымақтаса білу; басқа мамандар мен ата-аналар үшін құжаттама жүргізе білу, әдістемелік ұсыныстар жасай білу.

Инклюзивті білім беру үдерісінде педагог-психологтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі: ҚР инклюзивті білім беру жүйесінің қазіргі жағдайын, инклюзивті білім беру үдерісін ұйымдастырудың негізгі принциптерін, технологияларын, әдістерін, нысандарын, құралдарын білу; сабақтың құрылымын, жүргізілуін және құрылысын білу; түзету жұмысының негізгі міндеттері мен бағыттарын, психологиялық сүйемелдеуді жүзеге асыру тәсілдерін білу; Оқу-тәрбие қызметін жобалау, жүзеге асыру және талдау, барлық балалардың қажеттіліктерін ескере отырып түзетулер енгізу; ерекше қажеттіліктері бар балаларды алып жүруді жүзеге асыру процесінде психодиагностикалық құралдарды пайдалана білу; мамандармен, балалармен және олардың ата-аналарымен бірлескен қызметті ұйымдастыра білу, олармен нәтижелі қарым-қатынас орнату, мектеп және мектептен тыс ортадағы проблемалық және даулы жағдайларды шешу; білім беру инклюзивті үдерісіне қатысушылармен кеңес беру қызметінің дағдыларын меңгеру; оларға көмек көрсетуге нақты ұсыныстар әзірлеу және жеткізу; жеке білім беру бағытын, түзету-дамыту сипатындағы бағдарламалар мен әдістемелерді әзірлей білу; балалардың психикалық даму перспективаларын болжай білу; балалармен, оның ішінде ерекше денсаулық мүмкіндіктері бар балалармен, девиантты

мінез-құлықты балалармен, дарынды балалармен және т. б. коррекциялық жұмысты жүзеге асыру; инклюзивті білім беру процесінің барлық қатысушыларының психикалық және психологиялық денсаулығының қауіпсіздігін қамтамасыз ететін инклюзивті білім берудің қолайсыз, ықтимал проблемасы, кедергілері мен тәуекелдерінің алдын алуға бағытталған алдын алу іс-шараларын ұйымдастыра білу; жеке және топтық психологиялық-педагогикалық консультациялар жүргізе білу; инклюзивті білім беру процесінің ерекшелігін ескере отырып, білім беру бағдарламаларының, педагогикалық технологиялардың, шешімдердің, ұсыныстардың, әдістемелердің, іс-шаралардың барабарлығы мен тиімділігіне психологиялық сараптама жасай білу; мектеп ұжымдары мен педагогикалық ұжымның әлеуметтік-психологиялық ахуалын бағалау және мониторинг жүргізе білу.

Біздің ойымызша, инклюзивті білім беру процесінде әлеуметтік педагогтың маңызды құзыреттілігі: инклюзивті білім беру философиясын түсіну және қабылдау; инклюзивті білім беру ортасы жағдайында тұрған ДМШ балалардың жас және тұлғалық дамуының психологиялық-педагогикалық заңдылықтары мен ерекшеліктерін білу; инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың оңтайлы тәсілдерін таңдай білу, сондай-ақ инклюзивті білім берудің қалыпты және бұзылған дамуы бар балаларды бірлесіп оқыту үшін әлеуметтік-педагогикалық жұмыстар жүргізу; барлық білім беру процесінің барлық субъектілері арасында әлеуметтік-педагогикалық өзара іс-қимылдың әр түрлі тәсілдерін қолдану, ДМШ балаларға құндылық қарым-қатынасқа бағытталған жалпы инклюзивті білім беру; Инклюзивті білім беру кеңістігі жағдайында түзету-дамыту ортасын құру және барлық балаларды дамыту және әлеуметтендіру үшін білім беру ұйымында бар ресурстарды пайдалану; қалыпты және ауытқуы бар балаларды бірлесіп оқыту мәселелері бойынша кәсіби өз-өзін білім беруді жүзеге асыру; психикалық және психофизиологиялық дамудың жеке, жас ерекшеліктерін ескере отырып, әлеуметтік-педагогикалық қызметті жүзеге асыру, әртүрлі жас кезеңдерінде және денсаулықтың әртүрлі мүмкіндіктерімен адамның іс-әрекеті мен мінез-құлқын реттеу ерекшеліктерін ескере отырып, дағдысын меңгеру; қиын өмірлік жағдайдағы тұлғаларға әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсету үшін өзара іс-қимыл моделін әзірлеу және оны іске асыру тетіктерін енгізу; ҚР нормативті-құқықтық заңнамасына сәйкес қоғамның әлеуметтік өмірінің қауіпсіздігін қамтамасыз ету үшін қажетті дағдыларды қолдана білу; тиімді басқару шешімін қабылдау және әлеуметтік-педагогикалық қызмет субъектілерімен өзара іс-қимылдың тиімді желісін құру үшін білімді, іскерлікті және тәжірибені құрылымдай білу.

«Ерекше бала» ата-аналарының маңызды психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі: даму мүмкіндігі шектеулі баланың тұрғылықты жері бойынша жалпы білім беретін мекемеде сапалы білім алу құқығын білу; тәрбиелеу және оқыту ерекшеліктерін білу, баланың қалыпты және патологиядағы психикалық және жеке даму ерекшеліктерін білу, баланың жас ерекшеліктерін білу, педагогикалық әсер ету тәсілдерін, технологияларын және дамуында ауытқушылықты ескере отырып, түзету тәсілдерін пайдалану, баланың

қажеттілігін түсіну қабілеті және оларды ақылға қонымды қанағаттандыру үшін жағдай жасай білу, баланың қабілетіне және әлеуметтік жағдайға сәйкес оның білімі мен ересек өмірге кіруін саналы жоспарлай білу; өзін-өзі білім алу және өзін-өзі дамытуға мүмкіндік жасау.

Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру жолдары мен бағыттарын айқындай отырып, біз әрбір қатысушының осы процесті жетілдірудің ерекшеліктерін ескердік. Құзыреттілікті арттырудың 4 бағыты бөлінді: сыртқы арнайы ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттыру; ішкі арнайы ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттыру; өз бетімен білім алу және өзін-өзі дамыту және Ресурстық орталықтың қызметі.

«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы, білім беру ұйымдары (университеттер, педагогикалық институттар, білім беру орталықтары), Әлеуметтік сала, мәдениет саласы ұйымдары (кітапханалар, мұражайлар, даму орталықтары) және т. б. ұйымдастыратын сыртқы арнайы ұйымдастырылған психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті арттыруды жүзеге асырудың негізгі жолдары: біліктілікті арттыру курстары, тағылымдамалар, коучинг, онлайн-офлайн-семинар-вебинарлар, конференциялар, қашықтықтан оқыту, олимпиадалар, конкурстар және т. б. болып табылады.

Біліктілікті арттыру курстарын ұйымдастыру мынадай қағидаттарға сүйенеді: оқытудағы белсенділік принципі; оқу және практикалық қызметті интеграциялау; тапсырыс берушінің (тыңдаушы немесе тыңдаушылар тобы) біліктілікті арттыру мазмұны мен нысандарын таңдауы; дидактикалық негіздердің инвариантылығы; білімді логикалық - мағыналық модельдеу негізінде макро - және микронавигациялау; стратегиялық менеджмент принциптері. Біліктілікті арттыру курстарының мазмұны инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың теориялық және практикалық аспектілерімен, ДМШ баламен, оның ата-аналарымен өзара әрекеттесумен, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді ұйымдастырудың ерекшеліктерімен және т. б. байланысты.

Коучингтердің, семинарлардың, конференциялардың, конкурстардың, олимпиадалардың тақырыптары мен мазмұны инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыруға бағытталған және сәйкесінше басты тақырыпқа – инклюзивтік білім беруге, оны ұйымдастырудың тәсілдері мен ерекшеліктеріне байланысты. Оқу құралында осы жұмыс түрлерінің үлгілік бағдарламалары қарастырылды, оларды ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсыныстар берілді.

Біліктілікті арттырудың осы бағыты бойынша ата-аналармен жұмыс мүгедек балалардың ата-аналарының қоғамдық бірлестіктерінің қызметі, ата-аналар клубтары, кеңес беру, алдын алу және ағарту жұмыстары арқылы ұсынылған.

Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттырудың екінші бағыты білім беру мекемесінің өзінде әдістемелік жүйені құрумен байланысты. Модельдің

негізінде педагогтың оқыту әрекеті мен принципі жатыр. Жүйені қалыптастыруда мектептің инклюзивтік білім беру ортасы маңызды орынға ие.

Инклюзивті білім беруді іске асыру бойынша педагогтардың құзыреттілігін дамытуға бағытталған әдістемелік жүйе қызметінің негізгі нысандары: инклюзивті білім беруді енгізу мәселелері бойынша тұрақты жұмыс істейтін семинарлар; тұрақты жұмыс істейтін семинар-практикумдар; жеке және топтық консультациялар ұйымдастыру; мастер-кластар; ашық сабақтар; педагогтардың өздігінен білім алуы; аттестаттау; педагог қызметкерлердің барлық санаттары үшін біліктілікті арттыру курстарынан өту; ашық іс-шаралар, семинарлар, тренингтер, дөңгелек үстелдер өткізу және т. б. Әдістемелік құралда білім беру мекемесінің әдістемелік жүйесінің барлық нысандарының үлгі мазмұны ұсынылған.

Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың құзыреттілігін арттырудың үшінші бағыты-өздігінен білім алу және өзін-өзі дамыту. Бұл бағыт педагогтардың тек әдістемелік тақырып аясында ғана емес, кең ғылыми-әдістемелік қызметін болжайды: оқыту саласындағы қазіргі заманғы ғылыми зерттеулермен үнемі танысу; әріптестердің озық тәжірибесін зерделеу; оқытудың жаңа бағдарламалары мен тұжырымдамаларымен танысу; біліктілікті арттыру (көбінесе әртүрлі проблемалық курстар және т. б. арқылы оқыту); мұғалімнің біліктілік дәрежесін арттыруға ұмтылысы; кәсіби-әдістемелік білім мен іскерлікті кеңейту мен тереңдетуге, пәндік дайындық деңгейін жетілдіруге бағытталған өз білімін жетілдіру; өз әріптестерінің сабақтарына қатысу, арнайы әдебиеттерді оқу, ұйымдастыру, оқыту әдістері мәселелері бойынша пікір алмасу; көрмелерге, семинарларға, конференцияларға, дөңгелек үстелдерге, дистанциялық курстарға, пәндік онкүндерге және т. б. қатысу.

Өзіндік білім алудың маңызды кезеңдері: пәнді оқыту сапасын арттыру; әзірленген немесе басып шығарылған әдістемелік құралдар, мақалалар, оқулықтар, бағдарламалар, сценарийлер, зерттеулер; оқытудың жаңа нысандарын, әдістері мен тәсілдерін әзірлеу; баяндамалар, сөз сөйлеу; дидактикалық материалдарды, тестілерді, көрнекіліктерді әзірлеу; жеке, жаңашыл технологиялар бойынша ашық сабақтар әзірлеу және өткізу, педагогикалық әзірлемелер жиынтығын құру; оқу-әдістемелік құрал-жабдықтар, оқулықтар, бағдарламалар, сценарийлер, зерттеулер;; тренингтер, семинарлар, конференциялар, мастер-кластар өткізу, зерттелетін мәселе бойынша тәжірибені жинақтау.

Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттырудың төртінші бағыты Ресурстық орталықтың қызметімен байланысты. Ресурстық орталықтарды құру бойынша маңызды қадамдар:

1. Ресурстық орталық болуға үміткер ұйымға аудит жүргізу, құжаттарды кейіннен ресімдеу және ресурстық орталық режиміне аударуға өтінім беру.
2. Ресурстық орталықтың қызметін ұйымдастыру: жоспарды әзірлеу, жоспарға

сәйкес түрлі бағыттар бойынша қызмет көрсету. 3. Қызмет нәтижелерін таныстыру.

Ресурстық орталық қызметі бес негізгі бағытқа бөлінеді: 1. Педагогикалық ұжымдардың қызметін ғылыми және әдістемелік қамтамасыз ету; 2. Инклюзивті процеске қатысушыларын психологиялық қолдау; 3. Білім беру жүйесінің түрлі деңгейлерінің өзара іс-қимыл процесін жобалау. 4. Ерекше білім беру қажеттілігі бар баланы жалпы білім беру ортасына қосу процестерін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу және жеке оқытудың тәжірибелік-бағдарлы технологияларын әзірлеу; 5. Инклюзивтік білім беру ортасының құрамдас бөліктері мен мазмұндық толтырылуын модельдеу.

Персоналды басқарудың ішкі жағы-әрбір педагогтың, жалпы топтың педагогикалық өзін-өзі басқаруы. Педагогикалық персонал басшы тарапынан қызметкерлерді басқару бойынша шешімдерді, командаларды және басқа да басқарушылық әсерлерді іске асырады, басқару процесін қамтамасыз етеді. Педагогикалық персонал қызметтік міндеттерін атқару шеңберінде өзіне жүктелген міндеттерді берілген құқықтарды пайдалана отырып іске асырады. Педагогикалық практикада кең тараған педагогикалық өзін - өзі басқару формалары: пәндік әдістемелік бірлестік; бастауыш сынып мұғалімдерінің бірлестігі; сынып жетекшілерінің бірлестігі; педагог-тәрбиешілердің бірлестігі; қосымша білім беру педагогтарының бірлестігі; кәсіби шеберлік мектебі; озық тәжірибе мектебі; Педагогикалық студия; педагогикалық шеберхана; Мастер-класс; қызығушылықтары бойынша педагогтардың шығармашылық шағын топтары (шығармашылық бірлестіктер); «сапа үйірмесі»; уақытша шығармашылық ұжымдар; уақытша ғылыми-зерттеу ұжымдары; жобалау командалары; зерттеуші мектебі; зертханалар; кафедралар; психологиялық-педагогикалық консилиум; сараптамалық топ; авторлық сараптамалық кеңес.

Инклюзивті білім беру саласында педагогикалық кадрларды басқару жүйесін әзірлеу бойынша әдістемелік ұсынымдар ретінде біз төмендегілерді ұсынамыз:

1. Инклюзивті білім беру ортасын құруға барлық педагогикалық ұжымды ынталандыру;

2. Инклюзивті білім беру процесін жүзеге асыру үшін нормативтік - құқықтық және материалдық-техникалық базаны әзірлеу және құру;

3. Қарқынды кадрлық саясат (медицина қызметкерлерінің, тәрбиешілердің, дефектологтардың, педагог-психологтардың, тьюторлардың қосымша бірліктерінің болуы);

4. Инклюзивті білім берудің теориясы мен практикасы саласында ақпараттық ресурстарды құру;

5. Бейімделген оқу жоспарларын, бағдарламаларын, сабақ конспектілерін және оқыту әдістемелерін әзірлеуге басшылық жасау және бақылау жасау;

6. Инклюзивті білім беру процесін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің ұйымдастырылуын және жүзеге асырылуын бақылау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. «Қазақстан – 2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты, 14 желтоқсан 2012ж.
2. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы//<http://edu.gov.kz>
3. Оралбекова А.К. Информационно-коммуникационные технологии как ресурсы инклюзивного образования //Матер. IXмеждународ. науч. конф. молодых ученых Казахстан в международном образовательном пространстве. – Алматы, 2017. – С. 216-220
4. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдері. -Астана, 2015. -152б.
5. Коджаспирова Г.М., А.Ю. Коджаспиров. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. -325с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. -225с.
7. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов //Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М., 2007. С. 12–20.
8. Абульханова-Славская К.А. Проблема соотношения личности, индивидуальности субъекта Институт психологии РАН. Москва, 2012. 185с.
9. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. №9. – С. 55-60
10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь. М., 2015. -350 с.
11. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994. -185с.
12. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы качества образования. – М.: Уфа Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. -34-38 б
13. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. 2017. 360с.
14. Кенжебеков Б.Т. Жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру: дисс. ...пед. ғыл. докт.: Қарағанды, 2005. –267 б.
15. Ермағанбетова М.А. Проблемы обновления профессиональной деятельности учителя в условиях изменений парадигмы образования
<https://www.dissercat.com>
16. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников
<file:///C:/Users/user%201/Downloads/professionalnaya-kompetentnost-i-sistema-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-i-upravlencheskih-rabotnikov.pdf>
17. Самарцева Е.Г. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detey>
18. Шумиловская Ю.В. Проблемы и перспективы подготовки будущих учителей технологии к работе с лицами с ограниченными возможностями.

Сборник трудов. - Москва, 2004. -210 с.

19. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2013. – №2. – С.6-11.

20. Оралханова И. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: док.дисс. –Алматы, 2014. – 163с.

21. Б.Б. Телжанқызы «Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негіздері» канд. диссер. авторефераты, Алматы. 2006. -25б.

22. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.

23. Алехина, С. Инклюзивные процессы в образовании // Специальная педагогика. - 2016. - №3. - С. 20 - 22.

24. С.С. Жубакова мен Б.С. Байменова Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдерді элеуметтік-педагогикалық жұмысқа даярлаудың ерекшелігі БҚМУ Хабаршысы №4. -2015. -19б.

25. Бабанский Ю. Педагогика Москва: Образование, 2001. - 95с.

26. Куликова Т.И. Содержание и структура профессиональной компетентности классного руководителя//Фестиваль педагогических идей. Открытый урок <https://urok.1sept.ru/статьи/574924/>

27. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. М., 2004. - 14 с.

28. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения – М., 1990. – 328с.

29. Аристотель Политика. - // Сочинения в 4-х томах. М., Мысль, 1983. Т.4. Перевод С.А. Жебелева

30. Nirje V. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19-23.

31. Саламанка декларациясы (Саламанка, Испания 1994 жыл)

32. Абаева Ғ Арнайы педагогика және психология негіздері. –Алматы. 2013.-145 б.

33. Малофеев Н.Н. История становления развития национальных систем специального образования (социокультурный аспект) // Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назарова. - М., 2000. - Т. 2. - 22с

34. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования: принята Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки в культуры (ЮНЕСКО)14.12.1960.

35. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт //Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики . - Тамбов: Грамота, 2012. № 12. – С. 162-167.

36. Кравченко Н.В. Особенности профессионального образования молодежи с особыми образовательными потребностями в скандинавских странах. – Дисс...к.п.н. – М., 2014. - 258.

37. Валиевская Е. Школьное образование в Германии. -2011 <http://www.gogetaway.com/page/shkolnoe-obrazovanie-v-germanii>

38. Овчинникова Т.С. К вопросу изучения опыта инклюзивного образования зарубежом // www.google.ru/webhp hl=ru/&gws_rd=ssl#newwindow=1&q=)
39. Сулейменова Р.А. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования Республики Казахстан// Открытая школа. - №7. – сентябрь, 2012. -40с.
40. Қасқабасов С.Қ. Ойөріс Алматы, 2009. – 160 б.
41. «Мүгедектердің құқықтары туралы конвенцияны ратификациялау туралы» Қазақстан Республикасының Заңы. Астана, 2014 ж. 9 желтоқсан.
42. Қазақстан Республикасының «Білім» туралы Заңы. 2011. 24 қазан
43. Википедия // [http:// wikipedia.org](http://wikipedia.org)
44. Адаева Н.А. Инклюзивтік білім берудің басқарушылық аспектілері / Н.А. Адаева // III Международная научно-практическая конференция. «Инновации в образовании: поиски и решения» (26-27 мая 2016 г.).- Астана, 2016. – С.63-65.
45. Никитина М.И. Дифференцированное и инклюзивное обучение // Специальная педагогика. - 2015. - №6. - С. 84 - 90.
46. Хафизуллина И.Н.Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2005. – 22 с.
47. Панасенкова М.М. Организационно-педагогические условия совершенствования системы повышения квалификации педагогов учреждений интернатного типа канд.дисс. – Ставрополь, 2005. - 260 с.
48. Сунцова А.С. Теория и технологии инклюзивного образования:учебное пособие. –Ижевск:Изд-во: «Удмуртский университет», 2013. –110 с
49. Коджаспирова Г.М., А.Ю. Коджаспиров. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. -345 с.
50. Беляева М.А. Дифференциация социальной работы и социально-педагогической деятельности с позиций теории производства человека/ Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. №3. – С.4
51. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2009. – 240 с.2, с. 28
52. Золотовская Л.А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии. //Материалы Международной научно-практической конференции. -М., 2008.<http://naukarus.com/psihologo-pedagogicheskaya-kompetentnost-kak-uslovie-professionalizma-pedagoga-vysshey-shkoly>
53. Что такое коучинг. Лайф коучинг. Бизнес коучинг <https://www.mikosoft.kz/pages.html?id=136>
54. Алехина, С. Инклюзивные процессы в образовании //Специальная педагогика. - 2016. - №3. - С. 20 - 22. 108
55. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов// Социологические исследования. 2003. – №5. – С. 100-106.
56. Пискунова Е.В., Лисовская Н.Б., Трощина Е.А. Аттестация педагогических работников как способ оценки профессиональной деятельности // Вестник Герценовского Университета, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург – 2011 – № 12 – С. 19-24., с. 22
57. Методические рекомендации по оценке профессиональной деятельности

педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы / Под ред. В.Ю. Ереминой, Г.А. Игнатъевой. – 2015. - 60 с.

58. Коренева Л. Б. республикалық ресурстық орталықтардың қызметі өңірлік білім беру жүйесін дамыту факторы ретінде. //kriro.ru"upload/docs/monitoring/OtchetRRC2011.doc)

59. Сущность управленческой деятельности в системе образования <https://articlekz.com/article/5819>

60. Бердалиев К.Б. Стратегиялық менеджмент //К. Б. Бердалиев. Алматы: ҚР Жоғары оқу орындарының қауымдастығы, 2011. - 317 б.

61. В.Б.Полуянов Теория и практика маркетинга в управлении профессиональным образованием Дисс...д.п.н. – Екатеринбург, 2014. – 258с.

62. Мальцева Т. И. Білім беру мекемесінің персоналды басқару жүйесі // Білім беруді дамытудың мәселелері мен перспективалары: II халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. ғыл. конф. (Пермь қ., мамыр 2012 ж.). - Пермь: Меркурий, 2012. -С. 43-44. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2292/>).

63. Бахишева С.М. Қазіргі мектепті басқарудың педагогикалық менеджменті Орал. 2008. -152 с.

64. Мектепке дейінгі ұйымда инклюзивті білім беру. Әдістемелік құрал -Астана, -2014.

65. Шамова, Т.И. Давыденко, Т М., Шибанова, Г.Н. Білім беру жүйесін басқару. – М., 2007. – 384 б., с. 254

66. Езопова С.А. Менеджмент в дошкольном образовании М: Академия, 2003. -320 с.

67. Белоусова А. Білім беру ұйымының қызметкерлерін басқару педагогикалық ұғым ретінде //ЮУрГУ хабаршысы. - №15. – 2005. – С. 89-95).

68. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы Астана, 2010. 7 желтоқсан.

69. Панышина Т.В., Ж.Ж.Айтпаева Педагогикалық менеджмент. Алматы, 2012.

70. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива /В.А. Сухомлинский. - М.: Молодая гвардия, 1975. – 238 с.

71. Копылова И.А. Самообразование педагога как условие профессионального роста [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 51-54. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8462/>)

72. Тарасова О.Г. педагогтың өздігінен білім алуы-оқу үрдісінің басты құраушысы //Концепт ғылыми-әдістемелік электрондық журналы. – 2017. – Т. 5. – С. 156-159.

73. Инновацияларды басқару: Инновациялық үдерістерді ұйымдастыру негіздері: оқу құралы / А. А. Харин, И. Л. Коленский; Ю.В. Шленованың редакциялығымен. – М., 2009. – 252 б. -165 б.

74. Кузьмин С.В. Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения: Методические рекомендации. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008. – 156 с.

75. Захарова Л.Н. Педагогтың психологиялық дайындығы /Н. Новгород: ННГУ, 2003-214 б., с.56

Мазмұны

	Кіріспе.....	3
1	Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі туралы түсінігі	8
2	Инклюзивті білім беру үдерісіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін жетілдіру бағыттары мен жолдары.....	68
3	Инклюзивті білім беру саласындағы педагог мамандарды басқару жүйесі бойынша әдістемелік ұсынымдар	151
	Қорытынды.....	187
	Қолданылған әдебиеттер тізімі.....	196

Введение

Модернизация системы образования Республики Казахстан имеет гуманистическую направленность, особое место в которой занимает образование детей с особыми образовательными потребностями в массовых организациях образования. Во многих стратегических документах государственной образовательной политики нашей республики большое внимание уделяется вопросам развития инклюзивного образования (Государственная Программа развития образования РК на 2011-2020 годы, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах» и др.)

Вопросы развития инклюзивного образования, включения детей и молодежи с особыми образовательными потребностями в образовательную среду напрямую зависит от профессиональных возможностей и личностных качеств участников образовательного процесса. Для эффективной реализации инклюзивного образования необходимо создать гибкую образовательную среду, для того чтобы удовлетворить образовательные потребности всех детей, независимо от их способностей и возможностей. Современный педагог, специалисты образовательного процесса, родители должны быть готовы приспосабливаться к индивидуальным потребностям учащихся, создавая условия для их полноценного развития и саморазвития, уметь взаимодействовать друг с другом. В связи с чем, возникает необходимость развития у них психолого-педагогической компетентности.

Естественно, что обеспечить качественное образование, воспитание, развитие и социализацию подрастающего поколения, независимо от их физических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей, должны специалисты, владеющие глубокими педагогическими, психологическими и методическими знаниями и умениями, способные творчески решать профессиональные задачи в инклюзивном пространстве. В то же время, сами родители и дети должны обладать определенными психолого-педагогическими компетенциями, чтобы легче интегрироваться в образовательную массовую среду и в социум вообще.

Однако в настоящее время в Казахстане процесс развития инклюзивного образования сталкивается с огромным количеством проблем как экономического, социального характера, так и психолого-педагогического, связанного с профессиональной неготовностью педагогов осуществлять инклюзию, также недостаток психолого-педагогических знаний родителей (как ребенка с особыми образовательными потребностями, так и нормотипичных сверстников), учащихся тормозят процесс инклюзии. Казахские педагоги в большинстве случаев недостаточно методически подготовлены осуществлять инклюзивное образование, в силу как объективных причин (переполненность классов, слабая материальная база,

отсутствие специалистов – дефектологов, логопедов, тьюторов, усвоение ГОСО, отсутствие разноуровневых программ и др.), так и субъективных, связанных с низким уровнем психолого-педагогической компетентности педагогов во взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями и планирования, организации, проектирования педагогического процесса в условиях инклюзивного образования.

В настоящее время в республике отсутствует система управления педагогическими кадрами в сфере инклюзивного образования, направленная на развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса с учетом потребностей инклюзивного образования. Не внедрена концептуальная модель развития психолого-педагогических компетенций участников образовательного процесса.

В то же время, в Государственной программе развития образования и науки на 2016-2019 годы отмечается, что будет увеличено количество школ, организующих инклюзивное образование до 70% [1]. А для организации качественного образовательного процесса необходим целый ряд профессиональных компетенций педагогов, главным механизмом развития которых выступает система управления педагогическим кадрами в сфере инклюзивного образования.

Таким образом, актуальность данных методических рекомендаций обусловлена:

- значимостью системы управления педагогическими кадрами всех уровней образования;

- отсутствием на сегодняшний день фундаментального исследования, рассматривающего в целостности все компоненты профессиональной деятельности педагогических кадров всех уровней образования с учетом потребностей инклюзивного образования;

- в целом, востребованностью повышения психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса в контексте реализации Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы.

Анализ предшествующих научных исследований, проведенных в мире, посвященных проблеме повышения психолого-педагогической компетентности участников образовательного инклюзивного процесса свидетельствует о слабом научном осмыслении данного вопроса. Несмотря на интерес педагогов, психологов, социологов к вопросам интеграции в социальную среду лиц с различными нарушениями развития, исследования проблемы повышения психолого-педагогической компетентности в условиях инклюзивного образования малочисленны, имеются противоречия во взглядах на качественную оценку интеграционного процесса и фрагментарность его практического осуществления в современных условиях.

Изучение зарубежного опыта инклюзивного образования показал, что все страны находятся на различных этапах внедрения инклюзивного образования. Это, прежде всего, зависит как от уровня развития стран, так и

сложности и многофакторности процессов инклюзии, которые нельзя внедрить мгновенно.

Вопросами инклюзивного образования за рубежом занимались Salisbury C.L., Palombaro M.M., Hollowood W.M., Shea T.M., Bauer A.M., Trow, M. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р., М.М. Семаго, Н.Я. Семаго., В. О. Косс и др. [2-7].

Они разрабатывали систему принципов реализации идей инклюзивного обучения, а также путей развития практики инклюзивного обучения детей с инвалидностью.

В Казахстане инклюзивное образование стало внедряться только с 2011 года, но уже имеются серьезные исследования по данной проблеме: разработана Концепция развития инклюзивного образования в Казахстане, формируются методологические основы, создаются Ресурсные Центры по всей республике, разрабатываются методические рекомендации по важным вопросам модернизации системы образования. Инклюзивное образование в Казахстане вышло из рамок эксперимента и стало педагогической реальностью.

Большой вклад в формирование теоретико-методологических и методических основ развития инклюзивного образования вносят такие казахстанские ученые, как: Мовкебаева З.А., Сулейменова Р.А., Ерсарина А.М., Елисеева И.Г. и др. [8-13]. В этих работах раскрываются условия реализации, организация, возможности, методологические подходы развития инклюзивного образования.

Для нашего исследования в рамках проекта особый интерес представляют труды по социальной и коррекционной педагогике российских ученых (Кантор В.З., Никулина Г.В., Камаев И.А., Позднякова М.А., Романов П.В., Семенова К.А., Слюсарева Е.С., Соломин В.П., Шумиловская Ю.В. [14-24].

Среди казахстанских ученых следует отметить следующих авторов: Халыкова Б.С., Каткенов К.А., Жалмухамедова А.К., Денисова И.А., Боброва В.В. и др. [25-29].

Исследованиям детей с ограниченными возможностями в психологическом аспекте посвящены труды Намазбаевой Ж.И., Алмагамбетовой А. Н., Искаковой М.С., Макиной Л. К. и др. [30-34].

Работы по медико-социальному сопровождению ребенка с ограниченными возможностями в развитии: Ауталипова У.И., Альбицкий В.Ю., Галиева С.Х., Баженова Э.А., Баранов А., Баранов Ю.Н., Барашнев Ю.Н., Бондаренко Г.И., Бондаренко Е.С., Бондарь В.Н., Гудонис В., Навицкиене В., Доскин В.А., Ермолина Л.А., Казанцева Л.З., Новиков П.В., Касымова Г.М., Катаева А.А., Стребелева Е.А., Кенжегулова Р.Б., Мухамедрахимов Р.Ж., Ракишева З.Б., Саулебекова Л.О., Качурина Д.Р., Тастанбеков Б.Д., Хусаинова Ш.Н. и др. [35-57] посвящены медицинской, социальной, коррекционно-педагогической поддержке на основе взаимодействия органов образования, здравоохранения, социальной защиты, родителей и общественных организаций и т.п.

Несмотря на интенсивные темпы развития инклюзивного образования в Казахстане остаются нерешенными многочисленными некоторыми проблемами по его реализации на практике. Специалисты Центра развития инклюзивного образования Национальной Академии образования имени И.Алтынсарина отмечают среди них организационно-методическую неготовность организаций образования и педагогических работников к внедрению инклюзивного образования, отсутствие программа подготовки педагогических кадров по инклюзивному образованию.

Анализ вышеперечисленных источников указывает на необходимость разработки системы управления педагогическим кадрами в сфере инклюзивного образования, создания специальных условий для взаимодействия педагога и методической службы в целях повышения качества образовательного инклюзивного процесса.

Методические рекомендации разработаны с целью решения имеющихся проблем в области самообразования и адресованы участникам образовательного инклюзивного процесса, методистам, заместителям директора по учебно-воспитательной работе и предлагаются для использования в практической деятельности организаций образования. В пособии мы рассмотрим психолого-педагогическую компетентность тех участников образовательного инклюзивного процесса, которые выступают его организаторами: учителя, педагога-психолога, социального педагога, дефектолога, т.е. педагогических кадров (далее педагоги), а также уделим большое внимание психолого-педагогической компетентности родителей.

Понятно, что профессиональная компетентность педагогических кадров, родителей должна постоянно расти, большую пользу в этом приносят различные курсы повышения квалификации, семинары, конференции, но без самообразования их роль невелика.

Говоря словами А.Дистервега: «Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на мир» А.Дистерверг.

Самообразование – процесс сознательной самостоятельной познавательной деятельности. Вот как определяет понятие «самообразование» педагогический словарь: «самообразование – это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п.» [58].

Однако, как бы ни были высоки способности человека к самообразованию, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют педагоги – это отсутствие времени, нехватка источников информации, отсутствие стимулов и др. Это всего лишь проявление инертности мышления и лени ума, так как самосовершенствование должно быть неотъемлемой потребностью каждого педагога.

Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия педагога. Научить творчеству нельзя. Развить способность к самообразованию у взрослого человека можно только в исключительных случаях. Саморазвитие - признак профессионала высокого класса. К сожалению, не всех педагогов можно отнести к этой категории, однако, можно побудить педагога сделать несколько шагов в своем профессиональном развитии. В этом, мы надеемся, большую помощь окажут данные методические рекомендации.

1 Понятие психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса.

Психолого-педагогическая компетентность педагога является главным показателем его профессионализма и, соответственно, основополагающим условием эффективной организации образовательного процесса. Психолого-педагогическая компетентность выступает составным элементом в общей структуре профессиональной компетентности педагога, которая также включает в себя коммуникативную компетентность, риторическую компетентность, когнитивную компетентность, профессионально-техническую и профессионально-информационную компетентность.

Проблемами психолого-педагогической компетентности занимались Ю.П.Азаров, Ш.А.Амонашвили, Г.Г.Горелова, Л.Н. Захарова, В.С.Ильин, Н.Н., Н.В.Кузьмина, Лобанова, Т.А. Маркина, Г.А.Нечаева, Л.И.Рувинский, В.М. Соколова, В.А.Сластенин и др.

Чтобы раскрыть сущность и содержание психолого-педагогической компетентности, следует более подробно рассмотреть понятие «профессиональная компетентность педагога».

В научной литературе изучение вопросов профессиональной компетентности педагога достаточно широко представлено, так как в современном образовании самым актуальным является компетентностный подход. Сегодня многие ученые, общественные деятели, обыватели считают, что образование является некачественным и отстает от темпов развития науки и производства. Американские ученые разработали концептуальную основу качественного обучения в рамках компетентностного подхода. Они считают, что компетентностный подход приведет в соответствие образование и потребности рынка труда.

Структурными элементами компетентностного образования американские исследователи выделяют знания, умения и ценности. В школах США компетентность специалистов определяют на основе тестов, включающих в себя несколько направлений, связанных с психолого-педагогическими знаниями, предметными знаниями, профессиональными умениями и навыками организации педагогической деятельности.

Смысл данного подхода в профессиональном образовании заключается, прежде всего, в новом видении результата образования: это не многообразие узкоспециальных знаний и умений, а профессиональные компетенции и далее - компетентность как уже оформленная способность эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях.

Компетентностный подход в качестве цели и результата обучения определяет формирование ключевых компетенций различного уровня, выражающихся в дальнейшем в профессиональной деятельности как компетентность [59].

Вопросы профессиональной компетентности педагогов начали интенсивно подниматься российскими учеными с 90-х гг. XX в: Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.И. Шамова и другие. Данные ученые

раскрывают такие аспекты педагогической компетентности: *управленческий аспект*, как преподаватель анализирует, планирует, организует, контролирует, регулирует учебный процесс взаимоотношения с учащимися; *психологический аспект*, как влияет личность преподавателя на студентов, как педагог учитывает индивидуальные способности студентов; *педагогический аспект*, с помощью, каких форм и методов преподаватель ведет обучение.

В Малом толковом словаре русского языка понятие «компетентность» трактуется как осведомленность, авторитетность [60]. На сегодняшний день существует разное понимание таких терминов, как «компетенция» и «компетентность». Согласно словарным данным, «компетенция» (от лат. *Comperere* - добиваться, соответствовать, подходить) означает совокупность полномочий государственных органов или должностных лиц, определяющих границы правомочий в процессе осуществления ими своих функций, а также круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом [60].

А «компетентность» - личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний, навыков или уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности [61].

А.В. Хуторской, различая понятия «компетентность» и «компетенция», предлагает следующие определения:

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [62].

В психолого-педагогической литературе существует несколько подходов к рассмотрению содержания профессиональной компетенции будущих учителей.

Такие авторы как: Е.С.Баразгова, Л.А.Беляева, И.В.Бестужев-Лада, Ю.Р. Вишнеvский, Г.Е.Зборовский, Ф.Г.Зиятдинова, Л.Н.Коган, Г.Б. Кораблева, Н.А.Матвеева, В.Я.Нечаев, А.М.Осипов, Л.Я.Рубина, М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов, Н.И.Шаталова, Е.А.Шуклина и др. рассматривали профессиональную компетентность педагогов на основе изучения факторов социальной среды.

Н.П. Беляцкий, В.Зигерт, И.Кокорев, Е.И. Комаров, Л.Ланг, Г.Латфуллин, Н.Г. Любимов, А.Маслоу, Л.Питер и др. изучали профессиональную компетентность в социальной, управленческой, экономической и производственной сферах.

К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Е.А. Анцыферова, Е.А.Братусь, и др. исследовали профессиональную компетентность с позиций личностного становления человека как непрерывного процесса его развития.

Профессиональную деятельность данные авторы рассматривают как важный определяющий фактор личностного развития, самореализации, благополучия [63].

Анализ научной литературы показал, что существует несколько точек зрения понимания сущности профессиональной компетенции:

- Профессиональная компетенция как культура личности (Е.В. Бондаревская, Т.Е. Исаева, В. Попова, А.И. Пискунов);
- Профессиональная компетенция как уровень профессионального образования (Б.С. Гершунский);
- Профессиональная компетенция как одно из субъектных свойств личности, обуславливающая эффективность профессиональной деятельности (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Пискунов и др.);
- Профессиональная компетенция как система, включающая знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский),
- Профессиональная компетенция как личностная составляющая профессионализма (Т.Ю. Базаров);
- Профессиональная компетенция как результат и критерий качества подготовки специалиста (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя);
- Профессиональная компетенция как практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский);
- Профессиональная компетенция как новый подход к конструированию образовательных стандартов [64].

Все вышеперечисленные подходы к пониманию профессиональной компетентности педагога объединяют понимание данного понятия как системного явления, которое представляет собой интегрированное личностное явление, обеспечивающее успешную профессиональную деятельность. Например, Т.Е. Исаева рассматривает компетенции преподавателя как уникальную систему профессионально-личностных знаний, умений и качеств человека, объединенных гуманно-ценностным отношением к окружающим, творческим подходом к труду, постоянной нацеленностью на личностное и профессиональное совершенствование. Они используются для освоения педагогических ситуаций, в процессе чего создаются новые смыслы деятельности, явления, объекты культуры, способствующие достижению нового качества общественных отношений [65].

Профессиональная компетентность педагога достаточно глубоко исследована отечественными учеными: профессиональная компетентность педагога как следствие педагогического мастерства – Н.Д. Хмель, формирование профессиональной компетентности специалистов в системе высшего образования – Б.Т.Кенжебеков; формирование профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения – Н.Р. Шаметов; организационно-педагогические условия формирования

профессиональной компетентности рабочих – Д.Г. Мирошин; педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе – М.В. Семенова; формирование профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики – Ш.К. Жантлеуова; формирование профессионально-технологической компетентности педагога профессионального обучения – В.В. Готтинг; формирование профессиональной компетентности студентов в условиях производственной практики на основе информационных технологий – Ж.Ж. Турсынова.

Н.Д. Хмель определяет профессиональную компетентность педагога как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [66].

Кенжебеков Б.Т. дает такое определение профессиональной компетентности - это совокупность интегрированных фундаментальных знаний, обобщенных умений и способностей человека, его профессионально значимых и личностных качеств, высокий уровень технологичности, культуры и мастерства, творческий подход к организации деятельности, готовность к постоянному саморазвитию [67].

По исследованиям Марковой А.К. профессионально компетентным является с этой точки зрения такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности). При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой [68]

Структура компетентности рассматривается учеными также разнообразно. Справедливо замечание С. Г. Молчанова, что «...профессионально-педагогическая компетентность – это объект... который плохо поддается структурированию и формализации» [69].

Рассмотрим существующие точки зрения к структуре профессиональной компетентности учителя.

Н.В. Кузьмина в своих исследованиях выделяет следующие виды профессиональной компетентности учителя: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений; социально-психологическая компетентность в области процессов межличностного общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [70].

По А.К. Марковой, структура профессиональной компетентности учителя представлена четырьмя блоками:

1. Профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания.

2. Профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения.

3. Профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией.

4. Личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [68].

Согласно Л.М. Митиной, структура педагогической компетентности включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [71].

Т.В. Куликова, основываясь на теоретических положениях И.А. Зимней, выделяет три группы профессиональных компетентностей:

1. Компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности.

2. Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми.

3. Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [63].

Анализ научной литературы по вопросам психолого-педагогической компетентности педагога позволяет выделить ее основные компоненты:

- психолого-педагогические знания, которые принято называть общепрофессиональными.

- психолого-педагогические умения – способность учителя использовать свои знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия.

- профессионально значимые личностные качества – неотделимые от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающие из самого ее характера (в сущности, любые личностные качества учителя отражаются в его профессии и оказывают влияние на школьников, обеспечивают своеобразие внешней реализации знаний и умений).

Определяя психолого-педагогическую компетентность как фундаментальную в структуре профессиональной компетентности педагога, М.И. Лукьянова рассматривает ее как согласованность между знаниями, практическими умениями и реальным поведением педагога, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия. В качестве основного критерия психолого-педагогической компетентности педагога она называет направленность на ученика как ведущую ценность своего труда и потребность в самопознании и самоизменении, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности учеников [72].

Среди психолого-педагогических знаний Н.В. Кузьмина называет:

- дифференциально-психологические, куда входят знания об особенностях усвоения учебного материала детьми в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками;

- социально-психологические, включающие знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности группы и отдельного ее члена, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения;

- аутопсихологические, включающие знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах [72].

Воплощение психолого-педагогических знаний в практику взаимодействия с детьми будет успешнее, если педагог владеет умениями переводить учащихся из менее в более деятельное состояние; конструировать информацию, чтобы она была доступной для слабых школьников и достаточной для более сильных; включать всех учащихся в полезный для них вид деятельности.

В рамках проблемы психолого-педагогической компетентности можно подчеркнуть те умения, благодаря которым учитель создает и поддерживает контакт с воспитанниками.

Это умение использовать социально-психологические механизмы операциональных средств профессионального общения, т.е. способов, с помощью которых учитель реализует сам процесс общения, достигая тех или иных целей педагогической деятельности. Их выбор надо уметь соотнести с личностными качествами – своими и учащихся.

Основной критерий сформированности профессионально-деятельностного компонента психолого-педагогической компетентности – умение учителя самостоятельно решать педагогические проблемы с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию ученика.

Мы согласны с М.И. Лукьяновой, что опытность учителя сама по себе не приводит к структурным изменениям в педагогической деятельности и не является в полной мере показателем его высокого профессионализма. Лишь при наличии определённых личностных качеств можно говорить о психолого-педагогической компетентности в деятельности учителя. Таким образом, определяющим в структуре психолого-педагогической компетентности педагога выступает совокупность определенных качеств личности [72].

Важными элементами психолого-педагогической компетентности педагога выступают:

- 1) знания в области возрастной психологии и применение этих знаний на практике;

- 2) социально-психологические знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения;

- 3) психологические знания о сильных сторонах и ограничениях собственной профессиональной деятельности, специфических особенностях своей личности и ее характерных качествах; умение управлять своим

эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер.

Интересны результаты исследования психолого-педагогической компетентности педагогов, проведенные С.М. Шингаевым. Им было установлено, что 10% педагогов образовательных учреждений отмечают у себя наличие высокого уровня знаний по психологии, а из тех, кто считает, что их уровень психолого-педагогических знаний позволяет выполнять функциональные обязанности с приемлемым уровнем качества, как показывает практика, 60% находятся на низком уровне. Каждый пятый педагог не способен проектировать различные психологические ситуации в детском коллективе. До половины учителей отмечают, что не умеют за поведением ребенка видеть его психологическое состояние и соответствующим образом на это реагировать. Каждый второй учитель на практике не применяет индивидуальный подход в обучении на основании индивидуально-психологических характеристик обучающихся [73].

Среди важных качеств педагога в структуре психолого-педагогической компетентности С.М. Шингаев выделяет способность к рефлексии, эмпатию, гибкость, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, сенситивность. Педагогическую рефлексию С.М. Шингаев рассматривает через отношение педагога к себе как к субъекту деятельности и связывает с умением адекватно интерпретировать получаемую информацию с позиций учеников, объективно оценивать результативность и целесообразность предпринимаемых им педагогических решений.

Гибкость необходима, по мнению данного автора, так как педагогическая деятельность все время меняется и учителю необходимо творчески решать возникающие педагогические ситуации. В то же время, гибкость предполагает и гибкость такого психического процесса как мышление, умение самостоятельно переносить ранее усвоенные знания, умения в новые педагогические ситуации; видеть возникающие проблемы с разных ролевых позиций; быстро менять приемы и способы действий в соответствии с новыми условиями.

Мы согласны с С.М. Шингаевым, что эмпатия – важное профессиональное качество учителя. Эмпатия предполагает проникновение, сочувствование переживаниям другого человека. В плане межличностного взаимодействия и восприятия здесь важно говорить о способности учителя эмоционально откликаться на проблемы ученика. Как отмечает С.М. Шингаев, здесь же важна сенситивность – умение поставить себя на место ребенка, взглянуть на события с его позиций. Проявление эмпатии, сенситивности педагогом означает, что специфика поведения ученика понимается и принимается в расчет, а собственная стратегия поведения строится более гибко. Конструктивность общения со школьниками во многом зависит от того, насколько чутко и эмоционально учитель воспринимает то, что стоит за сообщаемыми фактами. Главное – понять состояние ребенка, его настроение и настроить себя на восприятие эмоций. Более того, надо суметь дать знать ученику, что взрослый его видит, слышит, понимает [73].

Профессия учителя связана с общением и организацией взаимодействия не только с учениками, но и с родителями, коллегами, администрацией, представителями общественных организаций, поэтому, естественно, что коммуникабельность занимает важнейшее место, позволяя ему выстраивать взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса.

Способность к сотрудничеству связана с умением педагога формулировать свою точку зрения, слушать и слышать другого, выяснять точки зрения своих партнеров, разрешать разногласия с помощью логической аргументации, оказывать эмоциональную и содержательную поддержку тому, кто в этом особо нуждается; стать на позицию другого и координировать разные точки зрения, осуществляя обмен мнениями; занимать диалогичную, а не монологичную позицию. Способность к сотрудничеству предполагает открытость педагога и готовность к любым формам взаимодействия [73].

Таким образом, психолого-педагогическая компетентность – это интегрированное понятие – основа профессиональной компетентности, представляющая собой совокупность психолого-педагогических знаний, умений и качеств личности, позволяющих ей на высоком уровне самоорганизовывать педагогическую и развивающую деятельность.

Несмотря на то, что формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций специалистов в педагогических исследованиях уделяется достаточно много внимания, вопросы изучения психолого-педагогической компетентности педагогов в образовательном инклюзивном процессе мало освещены. Чтобы раскрыть понятие психолого-педагогической компетентности педагогов в образовательном инклюзивном процессе, необходимо выявить особенности инклюзивного процесса.

Следует отметить, что *инклюзивный образовательный процесс* – это процесс совместного обучения и воспитания нормально развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, в котором учитываются индивидуальные потребности всех детей и создаются комфортные условия для их полноценного развития и самореализации. В условиях гуманистической направленности развития всех социальных сфер, можно сказать, что любой образовательный процесс должен быть инклюзивным.

Чтобы выявить особенности инклюзивного образовательного процесса, необходимо рассмотреть сущность инклюзивного образования и исторические тенденции его развития. Впервые идея инклюзивного образования появилась в США в 80-е годы 20 века. Однако этому предшествовала серьезная борьба инвалидов за свои права. Первым нормативно-правовым документом по реализации прав человека с ограниченными возможностями здоровья является Декларация прав человека, принятая по инициативе ООН в 1948 году.

В Декларации подчеркивалась роль образования в полноценном развитии и социализации личности ребенка, соблюдении всех прав и свобод человека. Особое значение образования заключается в том, чтобы поддерживать мир, толерантность, развивать межнациональное согласие и дружбу всех народов.

Декларация прав человека определила образовательные потребности лиц с ограниченными возможностями в развитии, особенно детей, как одни из центральных. Следующим нормативным документом, затрагивающим права детей-инвалидов стала «Декларация прав ребенка», провозглашенная резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН в 1959 г. В Декларации особо подчеркивались права детей с ограниченными возможностями здоровья на защиту, заботу и образование: «ребенок, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должен обеспечиваться специальным режимом, образованием и заботой, необходимыми ему ввиду его особого состояния; ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях; ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и, благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей развить свои способности... и стать полезным членом общества; ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации [74].

Важным нормативно-правовым документом о получении образования лицами с ограниченными возможностями стала Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, принятая ЮНЕСКО в 1960 году. Согласно данной Конвенции, государства были обязаны: а) отменить все законодательные постановления и административные распоряжения, и прекратить административную практику дискриминационного характера в области образования... в) не допускать в случаях, когда государственные органы предоставляют учебным заведениям те или иные виды помощи, никаких предпочтений или ограничений, основанных исключительно на принадлежности учащихся к какой-либо определенной группе... с) поощрять или развивать подходящими методами образование лиц, не получивших начального образования или не закончивших его, и продолжение их образования в соответствии со способностями каждого... [75].

В 70-е годы появляется Всемирная программа действий в отношении инвалидов. В это время утверждается ряд правовых документов в отношении инвалидов, так в 1971 году Организация Объединенных Наций приняла Декларацию о правах умственно отсталых лиц (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года), затем в 1975 году была принята Декларация о правах инвалидов. (Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года). В результате деятельности ООН по защите интересов и прав инвалидов 1981 год был объявлен годом инвалидов, была разработана Программа помощи инвалидам.

80-е годы характеризуются интенсивным развитием идеи получения образования детьми-инвалидами в организациях образования. В 1989 году была принята Конвенция о правах ребенка [76], согласно которой государства-участники принимали на себя обязательства уважать и обеспечивать права каждого ребенка без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений,

национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств.

Поворотным моментом в развитии совместного обучения детей с ограниченными возможностями и здоровых детей стало проведение Всемирной конференции по образованию для всех в марте 1990 г. в Джомтьене (Таиланд). Представители 155 стран и 160 правительственных и неправительственных организаций, участвовавшие в работе Конференции, приняли Программу действий, которая устанавливала четкие направления действий и меры по достижению указанных целей, и одобрили Всемирную декларацию об образовании для всех. Она возвестила о конце жесткой, рецептурной системы образования и о начале эры гибкости системы, призвала все страны сделать свои системы образования соответствующими запросам потребителей, адаптированными к их нуждам и потребностям, культурным и историческим условиям обучающихся [77].

Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, организованная в 1994 г. в Испании (г. Саламанка) предложила основные принципы и политику в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья [78].

На данной конференции была принята «Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями», которая осветила пути практической реализации инклюзивного образования. Было особо отмечено, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны реально интегрироваться в общеобразовательную школу, а для этого необходима коренная перестройка системы образования, предусматривающая создание комфортной среды обучения и воспитания для всех детей, не зависимо от их физических или психических возможностей.

В 2000 году в Дакаре прошел Всемирный Форум по образованию, на котором была принята Концепция образовательных действий (Dakar Framework for Action), обозначившая основные цели развития образования нового тысячелетия (Millennium Development Goalson Education) [79].

С этого времени все больше внимания начинает уделяться проблемам инвалидов, на каждом общественном Форуме стали подниматься вопросы о нуждах людей с ограниченными возможностями здоровья, о запретах различного уровня дискриминации их прав, а также об обеспечении доступа к обычным школам. Важной тенденцией изменения отношения к инвалидам является формирование новой гуманной идеологии в обществе, отношение к инвалидам не как к обузе налогоплательщиков, а как к равным членам общества, нуждающимся в более внимательном отношении, заботе и лечении.

Во «Всемирном докладе об инвалидности» сделан подробный анализ инвалидности и отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья за последние 40 лет [1].

В докладе были выделены важные проблемы всех сфер социальной жизни для удовлетворения потребностей инвалидов, такие как:

дискриминация, недостаточная поддержка служб в области здравоохранения и реабилитации, недоступность транспорта, зданий и информационных и коммуникационных технологий. Поэтому инвалиды и люди с особыми образовательными потребностями имеют более низкие показатели здоровья, образования, участия в социальной жизни и более высокие показатели нищеты. В докладе также предлагаются механизмы устранения вышеперечисленных барьеров для полноценной социализации инвалидов и успешной интеграции их в социум.

На сегодняшний день в мире насчитывается около 190 миллионов инвалидов. По статистическим данным на 2012 год в нашей республике насчитывается 138 513 детей с ограниченными возможностями в возрасте до 18 лет, что составляет 2,8 % от общего числа детского населения. В том числе, детей школьного возраста – 93 740 детей, дошкольного возраста – 44 773. Кроме того, интегрировано в общеобразовательную среду более 9 тыс. детей, в 1286 школах организовано инклюзивное образование для 15 721 детей. 1 429 детей инклюзивно совместно со здоровыми детьми посещают 98 детских сада [80].

Анализ нормативно-правовых документов позволил нам систематизировать социальные тенденции отношения общества к инвалидам и получение ими равных прав, а также исторические предпосылки возникновения и развития инклюзивного образования. Рассмотрим некоторые из них.

Исторические документы свидетельствуют, что инклюзивное образование фрагментарно использовалось во многих странах, особенно с тех пор как дети с ограниченными возможностями здоровья получили право на образование.

Первое упоминание об инвалидах дошло до нас из древнеегипетского источника – папируса Ebers, который содержал перечень древнейших рецептов, врачебных советов, магических целебных заклинаний. Древние египтяне изучали причины болезней, способы лечения инвалидов. Жрецы обучали слепых музыке, пению, массажу, привлекали к участию в культовых церемониях.

В отдельные исторические периоды слепые составляли основную массу придворных поэтов и музыкантов. Умственно отсталые дети находились под защитой бога Озириса и его жрецов, тогда как глухие не являлись объектом внимания.

Формально первым законом, предписывающим правила в отношении с увечными, можно считать Ветхий Завет: «Не злословь глухого, и перед слепым не клади ничего, чтобы преткнуться ему, бойся Бога твоего» [81].

Вместе с тем в том же Левите сказано: «Никто, у кого на теле есть недостаток, не должен приступать – ни слепой, ни хромый, ни уродливый» [81]. «Ни один человек из семени Аарона – священника, у которого на теле есть недостаток, не должен приступать, чтобы приносить жертвы Господу; недостаток на нем, поэтому не должен он приступать, чтобы приносить хлеб Богу своему...» [81].

Таким образом, можно отметить двойственное отношение к инвалидам, с одной стороны, их нельзя было обижать, а с другой, они не являлись полноценными гражданами и не имели права участвовать в жертвоприношениях, что тем самым демонстрирует ущемление прав инвалидов.

В Древней Греции и Риме дети-инвалиды, как правило, уничтожались. Например, в Спарте, где существовал культ тела, детей с психическими и физическими недостатками сбрасывали со скалы, в Древнем Риме убивали.

Великие философы Античности по-разному относились к детям-инвалидам, в большей степени негативно, считая их обузой государства. Так, Сократ считал, что решение о своей нужности и ненужности, а соответственно и об уходе из жизни, должен принимать сам человек. Таким образом, Сократ высказывался против умерщвления детей-инвалидов.

Аристотель придерживался противоположного мнения, он писал: «Пусть в силе будет тот закон, что ни одного калеки ребенка кормить не следует» [83]. Сенека утверждал: «Мы убиваем уродов и топим детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными. Мы поступаем так не из-за гнева и досады, а руководствуясь правилами разума: отделять негодное от здорового» [84].

Такое отношение к инвалидам бытовало очень долгое время, даже, несмотря на появление христианства, которое пропагандировало человеколюбие, милосердие, жалость. Инквизиция считала детей-инвалидов «детьми дьявола», поэтому пытала их и сжигала на кострах. Иногда калеки в роли шутов привлекались развлекать знать при дворах вельмож. Также открывались специальные учреждения для изоляции инвалидов от общества.

В Древнем Востоке детей-инвалидов также умерщвляли, так как считали их одержимыми джиннами, психически нездоровых людей заковывали в цепи в дальней комнате дома, однако с появлением ислама отношение к ним стало меняться. Посланник Аллаха говорил, что нужно к инвалидам относиться хорошо, своими гуманными поступками он это подтверждал. Мухаммед часто общался с инвалидами, угощал их и оказывал помощь.

В период своего правления Мухаммед провел множество реформ, одна из которых касалась инвалидов. В результате этой реформы были созданы условия для их самореализации в социуме. Они имели право активно участвовать в социальной и трудовой жизни общества.

Помощь инвалидам и общение с ними в Коране считается одной из форм садака. Среди сподвижников и последователей Мухаммеда было много людей с ограниченными возможностями в развитии. Так имам Абдулла бин Умм Мактум, которому посвящено несколько аятов в Коране, был незрячим. Мухаммед назначал его тринадцать раз имамом во время намаза [85].

Таким образом, великий пророк своим примером учил всех относиться доброжелательно к немощным и больным людям.

В истории кочевого казахского народа существовали традиции по отношению к людям-инвалидам и детям с особыми образовательными потребностями, основанные на духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Духовно-нравственное воспитание молодежи в казахской степи всегда было связано с толерантным отношением к людям-инвалидам, животным, растениям, уважением к старшим по возрасту, заботой о ближних, защитой интересов семьи, рода, аула, соблюдение традиций, обычаев, норм и правил поведения в обществе.

Толерантность в казахской культуре обозначена словами «төзімділік», «шыдамдылық» и «сабырлық», которые являются главными составляющими образа жизни и менталитета казахского народа, вынужденного выживать в тяжелых климатических условиях жизни в степи. Они связаны с выносливостью и терпеливым отношением ко всем невзгодам, испытаниям, посланных судьбой, а также терпением к людям, их слабостям, увечьям и недостаткам. Казахский народ учился жить в гармонии с собой, людьми, природой, поэтому толерантность является яркой чертой характера казахов. Отношение к людям с различными нарушениями развития в казахской культуре было связано с такими понятиями, как: «обал», «сауап», «асар», «садака», «зекет», «щеке», «белкотерер» и др. Они встречались уже в сакской цивилизации. Заботу о больных, сиротах, вдовах брали на себя близкие и дальние родственники, а также сострадательные люди.

Понятие «обал» определяется учеными-философами как важная форма нравственного поведения человека, отражающая гуманное отношение к другим людям и окружающей природе. Данное понятие связано с некоторыми запретами в поведении, которое считалось грехом, например, неприязнь к слабым и немощным людям, нанесение вреда человеку и природе, порча имущества и т.д.

Интересной традицией помощи неимущим и инвалидам является «асар», когда все аульчане оказывали безвозмездную помощь трудом нуждающимся, например, возведением домов и других сооружений, заготовкой к зиме, уходу за скотом, помощи по хозяйству, проведением празднований, поминок и др. Это способствовало сплочению аула, воспитанию подрастающего поколения на основе коллективного труда.

Религиозными формами благотворительности инвалидам, сиротам, бедным людям являются садака и зекет. Садака - это добровольная

милостыня, которую люди оказывают по собственному усмотрению в виде времени, силы, труда, денег, еды, одежды и прочего имущества. В одном из аятов Корана пророк Мухамед сказал, что садака может быть разной: «Призыв к благу и порицание дурного, очистка путей и дорог, от всего того, что может помешать движению других людей, сопровождение слепого, помощь глухонемым в общении, помощь и поддержка всем, кто в ней нуждается, помощь обессилевшему...» и т.п.

В отличие от садака зекет является обязательным выражением милосердия, помощи и сочувствия инвалидам, сиротам, бедным и всем нуждающимся людям. В известном хадисе написано: «Верующие, проявляющие дружбу, милосердие и сочувствие друг другу, похожи на одно тело. Если одна его часть болит, то болит все тело». Мусульманин, видящий нужду другого человека, чувствует ее сам, поэтому должен быть щедрым и оказывать помощь всем нуждающимся.

В переводе с арабского слово «зекет» значит «очищение», «умножение». Человек, совершивший зекет, чувствует удовлетворение от своего доброго поступка, тем самым происходит очищение его души.

В основе зекета лежит идея социальной справедливости, которая связана с правом инвалидов, сирот, бедняков на часть имущества богатых людей. В Священном Писании сказано, что имущество человека - это достояние Аллаха: «И давайте им из достояния Аллаха то, что он дал вам» (сура «Ан-Нур»).

Следующая традиция благотворительности – щеке. Во время зимней заготовки мяса (согым) казахи приглашали гостей и раздавали часть мяса нуждающимся: инвалидам, сиротам, бедным людям. Еще одной традицией благотворительного угощения является белкотерер. Это специальное угощение для больных и пожилых людей, нуждающихся в особом уходе. Близкие родственники, соседи готовили национальные блюда: бешбармак, куырдак, жент, кумыс, творог и др. Пожилые и больные люди в знак благодарности выражали свою признательность в добрых пожеланиях здоровья и благополучия – «бата».

Милосердие, благотворительность находили свое отражение в устном народном творчестве казахского народа, уходящее своими корнями в глубокую древность, которое представлено в пословицах, поговорках, щежире, лирико-эпических поэмах, сказках.

Например, известны такие пословицы и поговорки, которые учили народ толерантности к людям с различными нарушениями развития и заботе о нуждающихся: «Будешь спутником *слепого* - прищурь один глаз», «Хромой много ходит, *слепой* много видит», «Встретишь сироту, пригрей его», «Дающего рука не оскудеет. Рука дающего не оскудевает» и др.

Своеобразным этническим жанром устного народного творчества казахского народа, сохранившим генетическую память корневого рода, являются щежире. В воспитательных целях народом использовались генеалогические рассказы казахского народа – щежире.

Понятие «шежіре» впервые встречается в словаре тюркских наречий Махмуда Кашгари «Диуани лугат ат-тюрк». М. Кашгари включил в свой словарь помимо пословиц, поговорок, поэм и эпосов, также устные генеалогические родословные – сежіле.

Генеалогическое слово «щежіре» широко использовалось в сочинении М. Дулати «Тарихи Рашиди». Анализируя историю традиций казахского народа, Ч.Валиханов посвятил щежіре отдельный труд «Киргизское родословие».

В культуре казахского народа сохранилось щежіре - «Жеті ата», которое в переводе означает «семь поколений». Считалось позором и плохим воспитанием молодого человека, не знающего семи поколений своего рода.

Согласно казахскому обычаю «Жеті ата» все потомки по мужской линии до седьмого колена считаются близкими родственниками, и поэтому существовал запрет на браки внутри рода с целью профилактики врожденных и наследственных отклонений. Казахский народ уделял особое внимание физическому здоровью своего поколения, и бытовало такое поверье, что нарушившие данный запрет, имели потомков с физическими недугами. Данной традиции придерживаются и по сей день. Современные казахи стараются не нарушать экзогамный барьер, который регулирует рождение физически и психически здорового потомства и продолжения рода.

Отношение к инвалидам в истории казахского народа было не всегда гуманным, имеются сведения негативного характера, например, сказки «Шутка Алдара-Косе», «Слепой и глухой», «Казык-аяк», «Карга-тумсык». Многие сказочные герои наделялись отрицательными чертами характера и имели физические недостатки: жалмауыз (циклом), Карга-тумсык с костяной ногой и т.п. Данные сказки носили поучительный характер, они выражали не просто отрицательное отношение к людям с физическими недостатками, а способствовали желанию сохранять свое здоровья и воспитанию здорового образа жизни.

Вообще в истории казахского народа имеется очень мало сведений об образовании и воспитании детей с особыми образовательными потребностями. Существовавшие образовательные учреждения того времени: мектебы, медресе, аульные школы, волостные школы, двухклассные русско-казахские училища, школы для девочек в основном предназначались для образования здоровых детей. Однако с течением времени появлялись новые формы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в рамках специального и инклюзивного образования.

В западных странах стало меняться отношение к инвалидам в лучшую сторону в эпоху Возрождения – времени гуманистических идей о равенстве всех людей. Джордано Бруно (1548-1600) в своем произведении «О героическом энтузиазме» писал: «... никому не могут быть поставлены в вину глупость и условия пола, как нельзя ставить в вину телесные недостатки и уродства, ибо, если при таких условиях и имеются недостатки и ошибки, то приписать это должно природе, а не отдельному лицу» [86].

Такие яркие представители того времени как Х. Л. Вивес (1492-1540), В. Ратне (1571-1635), Я. Коменский (1592-1670) организовывали помощь инвалидам. Великий чешский педагог Ян Амос Коменский считал, что все дети и дети-инвалиды, в том числе имеют право на обучение. Он писал: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? - Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме не человека» [87].

В XVI веке монахиня Тереза Авильская (1515-1582), впоследствии канонизированная, отвечавшая за монахинь, у которых развилась истерия, под угрозой испанской инквизиции убедительно доказывала, что ее подопечные не одержимы, а, скорее, «как будто больны».

В самом выражении «как будто» мы встречаемся с первым предположением, что сознание болеет точно так же, как и тело. Это важное предположение, возникшее как своеобразная метафора, со временем было принято за факт: вышло из употребления выражение «как будто» и люди начали рассматривать психическое заболевание как нечто реальное [88].

Немецкий философ Иоганн Вейер (1515-1588) был настолько удручен заточением, пытками и сожжением людей, обвиняемых в колдовстве, что предпринял попытку исследовать данную проблему. В книге «Хитрость демонов», которая противоречила «Молоту ведьм» – руководству для охотников на ведьм – он утверждал, что значительная часть заключенных за колдовство, в действительности больны душой или телом, следовательно, против невинных людей совершилась неслыханная несправедливость. Труд Вейера снискал одобрение у нескольких выдающихся врачей и теологов того времени, однако в большей степени книгу встретили неистовыми протестами.

Только благодаря Ж. Ж. Руссо (1712-1778) произошел поворот в отношении к инвалидам. «От природы, – говорил Руссо, – все люди равны. Это не значит, что сильный и слабый равны по силе. Они равны относительно права на жизнь. И если такое равенство признается, то сильный помогает слабому выжить. Тогда слабый чувствует себя равным сильному». Руссо констатировал, что естественное неравенство людей проявляется, прежде всего, в неравенстве общественных условий. «А потому гуманизм современного общества проявляется в том, что оно стремится создать равные условия для самых безнадежных инвалидов, а не в том, чтобы, ссылаясь на их «неполноценность», просто отбраковывать этих людей или заключать в специальные резервации. Современное общество становится настолько богатым, чтобы позволить себе быть гуманным» [88].

Практическим реализатором высказанной идеи Жан-Жака Руссо о воспитании инвалидов был Иоганн Генрих Песталоцци (1746-1827), который проводил педагогические эксперименты, обучая и воспитывая детей-сирот и детей-инвалидов. В своем имении Иоганн Генрих Песталоцци применил интеграционный подход совместного обучения здоровых детей и детей с психофизиологическими нарушениями.

В это же время было объявлено о всеобщем праве на образование, что способствовало и утверждению права на образование для детей-инвалидов. Во многих европейских странах был принят закон о всеобщем бесплатном начальном образовании. В этот период начинает формироваться система специального образования, разрабатываются методики обучения и воспитания детей с различными нарушениями здоровья. Появляются специальные учреждения для глухонемых и слепых.

Вообще, первые школы для детей-инвалидов появились в Испании в 1578 году, это были школы для глухих, затем в Англии в 1648 году, во Франции в 1770, школы для слепых появились во Франции в 1670 году. Обучение умственно отсталых детей начинается только в 19 веке. Первые педагогические эксперименты обучения умственно отсталых детей были проведены Хансен и Липпестад в Норвегии в 1871 году.

Большой вклад в изучение вопросов слабоумия внесли Э.Сеген, Ф.Пиннель, Ж. Эскироль, Ж.Итар, С. Гейнике, А. Цейне, В. Гаюи, Ш.Эппе, А. Бланше, М.Монтессори, Ф.Пляц, и др. Первые частные школы для умственно отсталых детей открывает Э.Сеген в США. В этих школах Э.Сеген разработал систему обучения и воспитания слабоумных детей, большой акцент в педагогической системе он сделал на трудовом и физическом воспитании. Методические пособия Э.Сегена до сих пор очень актуальны и популярны среди специалистов.

Затем появляются учреждения для обучения умственно отсталых детей в Лондоне в 1891 году. Однако правила пребывания детей в специальных школах были довольно жесткими: дети были определены в специальные школы на долгий срок (не менее 3 лет), им не разрешалось покидать территорию учреждения [89].

Первая школа для обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата была создана в Лондоне в 1865 г.

Однако, несмотря на политические, социальные перемены в отношении инвалидов, в обществе продолжала оставаться идея о сегрегации инвалидов. Прикрываясь идеями всеобщего бесплатного образования, многие европейские государства осуществляли политику сегрегации из общества детей с нарушениями в развитии. Часто она приобретала жестокие, насильственные формы изоляции детей-инвалидов в специальные учреждения, более того, появлялись государственные программы обязательной стерилизации людей с различными отклонениями в развитии, чтобы не «загрязнять генофонд нации» [90].

В 60-е годы 20 века во многих странах мира изоляция людей в специальные учреждения стала рассматриваться как нарушение их прав и «губительное навешивание ярлыка» [89].

В результате чего в Европе и Америке люди-инвалиды, их родители, адвокаты вышли на демонстрации против дискриминации в обществе и образовании [91]. Волна протестов людей-инвалидов способствовала массовому закрытию специальных интернатов, психиатрических клиник и лечебниц.

В следующее десятилетие 20 века скандинавские ученые Н. Бенк-Миккельсон и Б. Нирье предлагают новый термин – «нормализация» – для создания условий соблюдения прав людей-инвалидов на полноценную жизнь в социуме и самореализацию [92].

Принцип нормализации в отношении людей с ограниченными возможностями в развитии явилась противопоставлением медицинской модели инвалидности. Основные положения концепции нормализации следующие:

1) ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые для всех детей потребности, главная из которых – потребность в любви и обстановке, стимулирующей его развитие;

2) ребенок с особенностями развития есть, в первую очередь, ребенок, и он должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к нормальной;

3) лучшим местом для ребенка является родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особенностями развития воспитывались в семьях;

4) учиться могут все дети, и каждому ребенку, какими бы тяжелыми ни были нарушения его развития, должна быть предоставлена возможность получить образование.

Основополагающим ядром концепции нормализации явилось то, что воспитание ребенка должно осуществляться в духе культурных норм, принятых обществом, в котором он живет [93].

В результате деятельности ООН по защите интересов и прав инвалидов 1981 год был объявлен годом инвалидов, была разработана Программа помощи инвалидам. Примерно в это же время в США появляется термин «inclusion» - «включение», предполагающий «реформирование школ и перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения».

Включение как действие означает борьбу против исключения и таких социальных болезней, как расизм, убеждение в превосходстве одного пола над другим и т. п. Включение как действие означает обеспечение гарантий поддержки тем, кто в ней нуждается, в какой бы форме она им ни потребовалась. Создание и обеспечение работы систем поддержки — не одолжение со стороны общества, а его обязанность [94].

Этому процессу в США предшествовали многочисленные педагогические поиски, эксперименты путей интеграции в обучении. М. Рейнольдс в 1962 г. разрабатывает программу специального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья для их обучения и воспитания в массовой школе [95].

Затем американский ученый И. Дено использовал новую модель образования детей с ограниченными возможностями в развитии - «Каскад» [96]. Каскад предполагает участие «особого ребенка» в различных воспитательных мероприятиях, проводимых общеобразовательными

учреждениями, с целью его активного взаимодействия со здоровыми сверстниками (mainstream).

В 1975 г. в США был принят закон «Об образовании детей-инвалидов», который обеспечивал соблюдение их прав на качественное образование на государственные средства [97].

Осуществление интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в практику массовой школы в США повлекло за собой огромное количество проблем. Ратнер Ф.Л. и Сигал Н.Г. связывают эти проблемы с недостаточной профессиональной подготовкой учителей, неумением их создавать условия для полноценного обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями. [93]

Изучение зарубежного опыта инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья показал, что все страны находятся на различных этапах внедрения инклюзивного образования. Это, прежде всего, зависит как от уровня развития стран, так и сложности и многофакторности процессов инклюзии, которые нельзя внедрить мгновенно. Например, в Финляндии, Норвегии, Италии и Канаде уже на протяжении нескольких десятилетий почти все школы являются инклюзивными. На сегодняшний день в Норвегии 95% инвалидов и детей с ООП занимаются в обычных школах, в Германии же - всего лишь 22% [98].

В некоторых странах с развитой системой инклюзивного образования доминирует тенденция инклюзивного обучения, когда ребенок получает образование в общей школе (Великобритания, Италия, Канада, США, Норвегия, Австралия), в других – подход интеграции, когда ребенок получает образование либо в специальной школе, либо в специальных классах коррекции при обычной школе, но проводит внеурочное время вместе со здоровыми детьми (Франция, Германия, Голландия, Финляндия, Бельгия).

Мы выделяем несколько подходов в мировой практике инклюзии. Существуют страны, где инклюзивное обучение декларируется и реализуется (Италия, Канада); где инклюзивное обучение декларируется, но практически не используется (Германия около 5% детей с нарушениями в развитии учатся в общих школах), где инклюзивное обучение не декларируется, но начинает уже использоваться (Россия, Беларусь, Казахстан).

Внедрение инклюзивного образования получило широкое распространение и в таких молодых развивающихся странах как Хорватия и ЮАР. Это вызывает потребность в поиске инновационных подходов к организации инклюзивного образования, подготовки педагогических кадров, а также определении способов обеспечения возможности саморазвития и самореализации личности. В Хорватии инклюзивное образование распространяется с 1991 года, после принятия Закона «Об образовании». На сегодняшний день 72,6% начальных школ Хорватии принимают участие в инклюзии.

В республике накоплен большой опыт реализации инклюзивного образования благодаря хорошо разработанной законодательной базе: государство осуществляет дополнительное финансирование инклюзивных

учреждений, школы предоставляют различные модели образовательной интеграции [99], предполагающие обучение по трем видам программ: общеобразовательной, адаптированной и специальной, в соответствии с индивидуальным учебным планом, обучающиеся с особыми образовательными потребностями обеспечиваются транспортировкой в школу и вспомогательным персоналом, учителя, работающие со школьниками с ограниченными возможностями, получают почасовую надбавку к заработной плате, созданы адаптационные условия проведения экзаменов для учеников со специальными образовательными потребностями (адаптированный экзаменационный материал, специальные учебные пособия, адаптированное оборудование, частичное освобождение от экзамена для слепых, продолжительное время экзамена) и др.

Несмотря на успешное осуществление практики инклюзивного образования в Хорватии имеется большое количество нерешенных вопросов инклюзии: совершенствование подготовки педагогических кадров, отработка механизмов финансирования, создание специальных условий в организациях образования, создание учебно-методического обеспечения.

Инклюзивное образование в ЮАР стало возможно после первых демократических выборов в 1994 году. Были провозглашены права всех граждан на образование, в том числе и людей с ограниченными возможностями здоровья. С этой целью в 1996 году создается Национальная комиссия по особым потребностям в образовании и обучении (NCSNET) и Национальный комитет по специальным образовательным консультационным центрам (NCESS). Появились вспомогательные центры по распространению инклюзивного образования. В 2001 году издается White Paper, в которой подчеркивается, что все учащиеся имеют право на образование и поддержку государства. Она предполагает, что образовательные структуры могут удовлетворить потребности всех учащихся, признание и уважение их различий (Нау и Beyers, 2011) [100]. Однако широкого внедрения инклюзивного образования в практику не произошло. Демократические преобразования в ЮАР не до конца распространились на систему образования. Существуют ограничения в получении образования для многих детей по субъективным и объективным факторам.

Опыт зарубежных стран говорит о том, что успеваемость и результаты всех учеников в школе, воспринявшей идеи инклюзивности, улучшаются. Кроме того, страны все больше понимают неэффективность существования различных организационных, управленческих структур и систем услуг в дорогом и финансово неоправданном варианте специального образования.

Активное внедрение инклюзивного образования в практику потребовало модернизации системы подготовки профессиональных кадров. Рассмотрим некоторые аспекты подготовки будущих специалистов в зарубежной высшей школе.

Одной из развитых стран в области инклюзивного образования является Финляндия. Вузовская подготовка учителей в Финляндии предполагает включение знаний и навыков по работе с детьми с ограниченными

возможностями, включая составление индивидуальной программы обучения, навыки командной работы, овладение различными технологиями дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся. Также в Финляндии ведется подготовка таких специалистов для общеобразовательной школы, как: специальный педагог, социальный работник, помощник учителя. На каждые 7 учителей – предметников школы приходится 1 специальный педагог, который проводит занятия с отстающими детьми.

В Финляндии профессия учителя является одной из самых уважаемых и популярных профессий. В процессе реформирования системы образования Финляндии в 70-80 – х годах прошлого века большое внимание было уделено изменению подготовки педагогов для всех ступеней образования и статуса профессии педагога, поскольку «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей». Важными компетенциями в подготовке учителей являются: уметь отвечать на вызовы образованию, готовить учащихся, учиться всю жизнь, знать свой предмет, иметь высокий уровень морали и этики и т.п.

Главная цель учебы в университете – научить студентов самостоятельно проводить исследования, чтобы они постоянно искали новые методы преподавания. Кроме исследовательской деятельности на педагогическом факультете большое внимание уделяется формированию у будущих педагогов умения наблюдать, анализировать и понимать индивидуальные нужды учащихся. Ключевой момент подготовки современного учителя в Финляндии – готовность к реализации инклюзивной практики. Учителя должны уметь определять нужды каждого ребенка, работать с родителями, со специальными педагогами, чтобы практиковать умения обучать и воспитывать школьников с различными трудностями в обучении и проблемами в развитии [101].

Подготовка педагогов в Норвегии осуществляется поэтапно с учетом принципов интеграции и дифференциации процесса обучения. Процесс подготовки педагогов также должен поддерживать межпредметные связи, быть практически ориентированным и строиться с учетом принципов дидактики и требований к профессиональной компетенции (Olsen, 2013.)

Также в Норвегии действует концепция адаптивного обучения подготовки будущих специалистов, что требует от педагогов умения адаптировать процесс преподавания к различным потребностям учеников. Кроме того, для мотивации и раскрытия потенциала учащихся очень важно применять различные методики и ставить понятные для детей учебные задачи (Министерство образования и науки Норвегии, 2010–2011). Существует мнение, что к различным учащимся должны применяться различные подходы. В ходе посещения учреждений также сделано наблюдение о том, что из-за того, что дети с особыми потребностями учатся в обычных классах, со временем их одноклассники начинают воспринимать их такими, какие они есть.

Обязанностью преподавателей является адаптация методик обучения к потребностям учеников с различным потенциалом и независимо от социокультурной принадлежности [102].

В США в подготовке будущего учителя инклюзивной школы уделяется большое внимание формированию таких важных профессиональных качеств, как высокий уровень профессиональной социальной адаптированности, лабильности, эмпатийности, рефлексивности, а также выраженных перцептивных, коммуникативных и организаторских способностей.

В Германии инклюзивное образование стали практиковать позже, чем в других западных странах. Довольно большие изменения наблюдаются в области подготовки преподавателей. Сначала формируется отношение к инклюзии на ценностном уровне, затем обсуждаются конкретные принципы организации учебного процесса. В Германии существуют три модели подготовки учителей.

В некоторых странах остается старая модель, при которой курсы обучения специальных педагогов и предметников традиционно независимы друг от друга.

Есть два университета, где сначала дается основная подготовка, в процессе которой изучаются вопросы, связанные как с общей, так и с коррекционной педагогикой и психологией, а уже потом начинается специализация по предметам. Выпускник такого вуза должен уметь, например, преподавать физику особым детям и при этом учить весь класс. Он получает два диплома - учителя общеобразовательной школы и специального педагога. Но это касается только работы с учениками, имеющими легкие нарушения.

Имеется смешанная модель подготовки, которая осуществляется во всех прочих педагогических университетах. Там для студентов (независимо от дисциплины, которую в дальнейшем они собираются преподавать) вводится специальный обязательный предмет, подразумевающий подготовку в русле инклюзивного подхода. Это происходит за счет небольшого уменьшения часов остальных изучаемых курсов [103].

В современных условиях одним из перспективных направлений модернизации системы образования в нашей стране является инклюзивное образование. На сегодняшний день существуют такие государственные документы, которые обеспечивают права детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования, как: Конституция Республики Казахстан, Законы Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах».

Начиная с 2004 года, в Казахстане ведется интенсивная подготовка к постепенному переходу к инклюзивному образованию. Был создан национальный научно-практический центр коррекционной педагогики, который проводит научные исследования по внедрению инклюзивного образования, на базах общеобразовательных школ реализуются экспериментальные площадки инклюзивных классов по созданию

безбарьерной среды для образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня 27% детей с особыми образовательными потребностями обучаются в общеобразовательных школах со здоровыми сверстниками. Квота приема инвалидов в вузы увеличена с 0,5% до 1%. Высшее образование получают 570 студентов с инвалидностью [104].

В настоящее время коррекционно-педагогическую поддержку детям с особыми образовательными потребностями оказывает 17 реабилитационных центров, 133 кабинета психолого-педагогической коррекции, 558 логопедических пунктов при школах.

Во многих стратегических документах государственной образовательной политики (Государственная Программа развития образования РК на 2011-2020 годы, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах» и др.) определяется в качестве одной из важных задач развитие инклюзивного образования.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2015 г.) инклюзивное образование – совместное обучение и воспитание лиц с особыми образовательными потребностями, предусматривающие равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий (105, Статья 21-3).

Понятие «инклюзивное образование» (от франц.inclusif – включающий в себя) для нашей страны является относительно новым – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в (массовых) школах.

Анализ имеющихся научных исследований по проблемам инклюзивного образования показал, что на сегодняшний день в мировой практике отсутствует единое общепринятое понимание термина «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с особыми образовательными потребностями с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии [81].

Первая группа ученых считает, что инклюзивное образование – это единая образовательная среда, в условиях которой обучающиеся с особыми образовательными потребностями не только обучаются по одной образовательной программе с их нормально развивающимися сверстниками, но и участвуют во всех программных мероприятиях. Ребенок с особыми образовательными потребностями не просто физически включается в

общеобразовательный класс, но и обучается в полном соответствии со школьными правилами (Э.Кован, Р.Джексон).

Вторая группа ученых представляет инклюзивное образование как процесс и практику обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, расположенных рядом с местом их проживания, в условиях которых им предоставляется необходимая поддержка. (Д.Э. Волтц, А. Ранзаглия и др.) Данные ученые считают, что дети с особыми образовательными потребностями могут полноценно взаимодействовать со своими сверстниками, учителями в процессе урочной и внеурочной деятельности в массовой школе. В основе данного подхода лежит аксиологическая идея о ценности и уникальности каждого ребенка, независимо от их индивидуальных различий.

Третья точка зрения на сущность понятия «инклюзивное образование» связана с теорией оптимизации учебно-воспитательного процесса и представляет собой создание гибкой образовательной системы, в которой обеспечивается доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. (Д.Рондак, С.Н. Сорокоумова, Ульф Янсон и др.)

С учетом сказанного выше, следует отметить, что в своем исследовании, мы придерживаемся определения сущности инклюзивного образования, данное третьей группой ученых, которая рассматривает инклюзивное образование как гибкую образовательную систему, обеспечивающую доступность всем детям, независимо от физических, психических, интеллектуальных, культурных, этнических различий.

И здесь следует определиться с категорией дети с особыми образовательными потребностями, кого мы будем к ней относить? В Законе РК «Об образовании» отмечается лица (дети) с особыми образовательными потребностями -лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования [105].

Дети-инвалиды и дети с особыми образовательными потребностями – это не одно и то же. Например, ребенок с диагнозом диабет может иметь инвалидность, но он не является ребенком с особыми образовательными потребностями, так как не нуждается в психолого-педагогической поддержке или коррекционной программе, для него необходим только щадящий режим и особое питание. А ребенок с нарушением речи не имеет инвалидности, но является лицом с особыми образовательными потребностями, так ему требуется логопед и специальная коррекционная поддержка.

Дети с особыми образовательными потребностями – это большая категория, которая имеет различную степень поддержки в зависимости от потребностей и особенностей. В эту категорию входят дети с сенсорными нарушениями (нарушениями слуха, зрения, осязания), дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой

психического развития, умственной отсталостью, дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы, дети мигрантов, одаренные дети.

Таким образом, *первой особенностью инклюзивного образовательного процесса* будет то, что в одном классе обучаются нормально развивающиеся дети и дети с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении и воспитании детей, а также отмечает, что инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка» [106]. *Это вторая особенность инклюзивного образовательного процесса.*

Шведский ученый У. Янсон определяет инклюзию как принцип: «организации образования являются явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [107].

При всех различиях в подходах к определению сущности понятия «инклюзивное образование», в них можно выделить общее:

- все дети, независимо от физических, психических, интеллектуальных различий принимают участие в общешкольных мероприятиях;
- дети с особыми образовательными потребностями обучаются в одном классе со своими сверстниками по месту жительства.

Анализ различных научных источников позволил нам уточнить понятие «инклюзивное образование». Инклюзивное образование – это целостный процесс обучения и воспитания всех детей, независимо от их физических, психических, социально-культурных особенностей, в одной общеобразовательной организации по месту жительства, в котором учитываются их образовательные потребности и создаются комфортные условия для саморазвития и самореализации личности.

Все это позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Наряду с понятием «инклюзивное образование» в научной лексике и образовательной практике часто используется термин «интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу».

Интеграция (лат. *integration* - восстановление, восполнение от *integer* - целый) - 1) объединение дифференцированных частей и функций системы, организма в целое; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации [108].

Интеграция – объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства; в теории систем – состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу предполагает перенос элементов специального образования в систему общего образования и означает обучение детей с психическими и физическими нарушениями в системе общего образования, которая не изменяется с учетом потребностей детей данной категории ни методически, ни психологически, ни технически, более того для учеников с особыми образовательными потребностями создаются отдельные классы в массовой школе. Таким образом, интеграция способствует социализации детей с особыми образовательными потребностями, но не удовлетворяет их образовательные потребности, в отличие от инклюзивного образования. Понятия «инклюзия» и «интеграция» характеризуют разную степень включенности детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в образовательную систему.

Е.В. Ковалев и М.С. Староверова считают, что главное отличие процесса инклюзии от интеграции состоит в том, что при инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с особыми образовательными потребностями, а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения. Таким образом, инклюзия скорее является социокультурной технологией, а интеграция – это образовательная технология [109].

Инклюзивное образование предполагает решение проблемы образования детей с особыми образовательными потребностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое) [110].

Таким образом, инклюзия предполагает включение детей с особыми образовательными потребностями в организации образования, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе.

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом.

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с особыми образовательными потребностями и их родителей, нормально развивающихся обучающихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность организаций образования должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с особыми образовательными потребностями и их здоровыми сверстниками [109].

Одной из форм интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу является мейнстриминг, весьма популярный в зарубежной образовательной практике, сохранившейся до наших дней в некоторых европейских странах. Анализируя состояние инклюзивного образования за рубежом Т.С. Овчинникова определяет мейнстриминг как важную стратегию социализации детей с особыми образовательными потребностями, когда они включены в досуговую и воспитательную деятельность во внеурочное время в общеобразовательной школе для того, чтобы развивать в детях с особыми образовательными потребностями социальные навыки взаимодействия и общения [111].

Основные идеи и принципы инклюзивного образования как международной практики по реализации права на образование лиц с особыми потребностями были впервые наиболее полно сформулированы в Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994). Более трехсот участников, представлявших 92 правительства и 25 международных организаций, заявили в Саламанкской декларации о необходимости «провести кардинальную реформу общеобразовательных учебных заведений», признавая «необходимость и безотлагательность обеспечения образования для детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования».

В Саламанкской декларации были сформулированы следующие права детей на образование:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на детей с целью удовлетворения этих потребностей;

- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и, в конечном счете, рентабельность системы образования [78].

В современных условиях инклюзивное образование может быть организовано во всех типах учебных заведений: общеобразовательная школа, малокомплектная школа и опорная школа (ресурсный центр), общеобразовательная школа при исправительном учреждении, вечерняя школа, специальные организации образования для детей с девиантным поведением, школа-интернат, организация образования для детей с особым режимом содержания и школа при больнице.

Образовательный процесс в организациях, реализующих инклюзивное образование, организуется в соответствии с требованиями к организации образовательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях Республики Казахстан.

В «Методических рекомендациях по организации интегрированного (инклюзивного образования) детей с ограниченными возможностями в развитии» выделяются особенности обучения инклюзивных классов. Все учителя должны учитывать те или иные нарушения развития учащихся, например, учитель языка и литературы должен обращать внимание на уровень языковой грамотности ребенка, что предполагает учет особенностей произношения звуков, построения предложений, лексического употребления слов.

Преподаватели математики и естествонаучных дисциплин должны обращать внимание на особенности психологического и психофизического развития детей с нарушением интеллекта.

Учителя гуманитарных предметов должны обращать внимание на социальную, культурную, воспитательную составляющие содержания предметов преподаваемого цикла с целью создания условий для социализации и успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в обществе.

Учителя предметов художественно-эстетического цикла должны учитывать психофизические особенности детей с различными нарушениями в развитии, а именно: речи, слуха, зрения, способствовать в дальнейшем укреплению позитивного восприятия окружающей действительности и развитию эстетических качеств [112].

Соответственно, *третьей особенностью инклюзивного образовательного процесса* будет учет индивидуальных возможностей обучения каждого ребенка.

В целях создания безбарьерной среды для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивных классах организуется психолого-педагогическое сопровождение, включающее в себя: наличие службы психолого-педагогического сопровождения (специальный

психолог, логопед, специальные педагоги (тифлопедагог, сурдопедагог, олигофренопедагог), инструктор ЛФК, социальный педагог), индивидуальные учебные планы и индивидуальные программы обучения для учащихся, имеющих трудности в обучении.

Выявив особенности инклюзивного образовательного процесса, сущность и содержание психолого-педагогической компетентности педагога, можно приступить к рассмотрению их психолого-педагогической компетентности в условиях инклюзивного образования. Имеются несколько работ по проблеме инклюзивной компетентности педагогов: И.Н. Хафизуллиной, И.А. Романовской, Е.А. Бунимович, З.А. Мовкебаевой, Р.А. Сулейменовой и др.

В автореферате докторской диссертации Хафизуллина И.Н. определяет инклюзивную компетентность будущих учителей как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение ребенка с особыми образовательными потребностями в среду организаций образования, создавая условия для его развития и саморазвития [113].

Бунимович Е.А. рассматривает инклюзивную компетентность как условие достижения профессионализма, позволяющая педагогу эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и их нормально развивающихся сверстников [114]. Инклюзивная компетентность учителя является составляющей его профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности.

На наш взгляд, интересной является структура компетентности учителя, представленная И.А. Романовской и И.Н. Хафизуллиной [115]. Они выделяют следующие уровни компетентности: общая компетентность, профессиональная компетентность, специальная профессиональная компетентность и частные профессиональные компетентности.

В структуре педагогической компетентности авторы выделяют два компонента: ключевые содержательные компетенции и ключевые функциональные компетенции. К ключевым содержательным компетенциям они относят: ценностно-смысловую, общекультурную, интеллектуальную, информационную и личностного самосовершенствования. Ключевые функциональные компетенции – это образовательная, коммуникативная, социально-профессиональная, социально-ролевая и др.

Данные авторы относят инклюзивную компетентность учителей к уровню специальных профессиональных компетентностей.

Н.Ю. Корнеева предполагает, что инклюзивная компетентность будущих педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. «Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение людей с ограниченными

физическими возможностями в среду профессионального учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [116].

Проведенный анализ вышеперечисленных исследований позволяет нам рассматривать психолого-педагогическую компетентность в нескольких аспектах:

1. Психолого-педагогическая компетентность педагога в определенной образовательной области (учитель, воспитатель, педагог-дефектолог, социальный педагог, педагог-психолог).

2. Психолого-педагогическая компетентность педагога различных типов организаций (общеобразовательная, инклюзивная, специальная (коррекционная) школы и др.)

3. Психолого-педагогическая компетентность педагога в работе с различными категориями детей, с родителями, представителями общественных организаций.

Дадим общее определение психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса. Под этим понятием мы будем понимать психологическую и педагогическую готовность личности успешно осуществлять обучение, воспитание и развитие всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, сенсорных, эмоциональных, этнических особенностей, взаимодействовать со специалистами, представителями общественных и других организаций с целью обеспечения качественного и доступного образования.

В качестве структурных компонентов психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса выделяются мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Мотивационный компонент мы рассматриваем как совокупность ценностных ориентаций, смыслов и мотивов профессиональной деятельности, принятие ценностей инклюзивного образования.

Когнитивный как совокупность теоретических и методических знаний в сфере инклюзивного образования.

Деятельностный как совокупность аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных умений и навыков для реализации инклюзивного образовательного процесса.

Рассмотрим психолого-педагогическую компетентность учителя в инклюзивном образовательном процессе, которая включает следующие компетенции:

- осознание и принятие учителем ценности каждой личности;
- понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями;
- глубокая личностная заинтересованность в осуществлении инклюзивного образовательного процесса;
- устремленность на создание в ученическом коллективе атмосферы доверия, милосердия к детям с особыми образовательными потребностями как к равноправным членам общества;

- знание теоретико-методологических основ общей, возрастной и специальной педагогики и психологии, частных методик, диагностик уровня развития учащихся;

- знание основных концепций, технологий и особенностей организации инклюзивного образования, возникающих психолого-педагогических проблем, барьеров и рисков;

- знание психологических, возрастных и индивидуальных особенностей детей с особыми образовательными потребностями, типов нарушений,

- знание специальных технологий, методов проектирования и организации педагогической деятельности на основе вариативного подхода;

- способность воспринимать, перерабатывать, сохранять и воспроизводить необходимую информацию для решения педагогических задач инклюзивного образования;

- способность к рефлексии педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

- способность решать конкретные профессиональные задачи в педагогическом процессе инклюзивной школы;

- способность осуществлять диагностику уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных учащихся, особенностей межличностных отношений, микроклимата семьи и социума, состояния педагогического процесса в целом в условиях инклюзивного образования;

- способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования с учетом потребностей учащихся, родителей, учителей-предметников, администрации, представителей общественных организаций;

- способность осуществлять конструктивное взаимодействие с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;

- умение адаптировать учебные программы под возможности детей с особыми потребностями;

- умение устанавливать взаимоотношения с детьми с особыми образовательными потребностями;

- умение оценивать достижения обучающихся с особыми образовательными возможностями;

- владение специфическим методическим инструментарием в процессе обучения и воспитания детей с особыми образовательными возможностями;

- владение специальными коррекционными разработками и технологиями коррекционного образования.

Овладение учителем вышеперечисленных психолого-педагогических компетенций определяет его профессиональную готовность к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Мы рассмотрели психолого-педагогические компетенции педагога в общем, хотелось бы добавить некоторые психолого-педагогические компетенции педагогов в зависимости от профиля преподавания и уровня управления.

Начнем с *руководителя* организации образования, поскольку именно от уровня его компетентности, опыта управленческой деятельности зависит эффективность образовательного процесса. И здесь первостепенная задача руководителя заключается в обновлении управления организацией на основе формирования системы информационно-аналитической деятельности по созданию инклюзивной образовательной среды.

Важным моментом в этом процессе должно стать быстрое распространение, принятие, анализ инновационной информации, связанной с теоретико-методологическими, методическими аспектами инклюзивного образования, путями и способами проведения социально-психолого-педагогической и медицинской поддержки и помощи ребенку с особыми образовательными потребностями, его семье, учителям-предметникам и всему педагогическому коллективу.

Помимо информационно-аналитической деятельности руководитель организации образования обязан объединить педагогический коллектив идеей принятия и заинтересованности в осуществлении инклюзии. Сам руководитель организации образования должен быть заинтересован в обеспечении безбарьерной среды для детей с особыми образовательными потребностями, а для этого ему необходимо обладать специальными психолого-педагогическими компетенциями, а именно:

- нацеленность на создание инклюзивной образовательной среды в организации образования;
- понимание необходимости архитектурного изменения организации образования, возможностей адаптации образовательных программ, методического инструментария;
- знание зарубежных и отечественных нормативно-правовых документов в области инклюзивного образования;
- знание теоретико-методологических и методических основ инклюзивного образования;
- умение организовать деятельность педагогического коллектива в инклюзивном образовательном процессе;
- умение оказывать поддержку (мотивационную, педагогическую, методическую, психологическую, управленческую) педагогическому коллективу по организации включения детей с особыми образовательными потребностями в педагогический процесс организации образования;
- умение анализировать, диагностировать, корректировать, контролировать успешность организации инклюзивного образовательного процесса;
- умение взаимодействовать с представителями общественных организаций, родителями, детьми в процессе реализации инклюзии, вести

переговоры, разрешать конфликтные ситуации, стимулировать партнеров на конструктивные предложения, решения и т.п;

- умение привлекать компетентные педагогические кадры, специалистов, способных осуществлять и помогать в реализации инклюзивных процессов.

Таким образом, руководитель организации образования выступает и мотиватором, и двигателем, и режиссером, и инженером в процессе организации и успешного осуществления инклюзивного образовательного процесса.

Большую помощь в этом нелегком деле, безусловно, оказывают его заместители по научной, учебной и воспитательной работе. Они также должны быть мотивированы на создание инклюзивной образовательной среды и помогать педагогическому коллективу в решении каждодневных задач и ситуаций по успешному включению детей с особыми образовательными потребностями в социальную жизнь школьного коллектива.

Выделим наиболее значимые психолого-педагогические компетенции заместителей директора:

- принятие идеи инклюзии, осознание ее ценности и необходимости в условиях реформирования системы образования;

- знание зарубежных и отечественных нормативно-правовых документов в области инклюзивного образования;

- знание теоретико-методологических и методических основ инклюзивного образования;

- знание возрастных, психологических особенностей детей нормы и отклоняющего развития, компенсаторных возможностей организма;

- знание основ техники безопасности;

- содействие в адаптации образовательных программ и технологий, оказание помощи учителям;

- содействие в организации и осуществлении социально-психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями и их родителей;

- организация и проведение просветительско-профилактической работы по пропаганде инклюзивного образования, особенностей и способах его осуществления среди педагогического коллектива, родителей, общественности;

- умение организовать и осуществлять сотрудничество участников инклюзивного образовательного процесса для достижения целей обучения, воспитания, социализации, самореализации детей с особыми образовательными потребностями;

- умение координировать и направлять профессиональную деятельность учителей, классных руководителей, руководителей кружков, секций на создание безбарьерной среды для всех учащихся;

- умение осуществлять контроль за качественной организацией инклюзивного образовательного процесса.

Так как в организации образования обычно несколько заместителей директора, выделим их компетенции с учетом специфики должностных функций.

Заместитель директора по учебной работе:

- умение правильно составить расписание занятий с учетом образовательных потребностей всех учащихся (например, зная, что в данном классе имеется ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата, то урок физической культуры ставится первым или последним уроком, или параллельно этому уроку для ребенка с особыми образовательными потребностями ставится другой урок, например: дополнительное занятие с дефектологом или медицинские процедуры и т.п.);
- умение осуществлять методическое руководство и координацию действий учителей-предметников, классных руководителей, специалистов;
- умение контролировать создание условий для полноценного развития учащихся с учетом их потребностей, организовать конференции, семинары, круглые столы и т.п.;
- умение вести учет пропущенных/замещенных занятий, организовать замены временно отсутствующих учителей;
- умение контролировать учебную нагрузку учащихся, способы их оценивания с учетом образовательных возможностей (например, у ребенка нарушение речи и слуха, то ему рекомендуется письменный опрос и др.).

Заместитель директора по воспитательной работе:

- умение организовать кружки, клубы, другие объединения учащихся по интересам, анализировать, контролировать и пропагандировать их деятельность;
- умение привлекать представителей общественных, спортивных организаций, культурно-просветительских организаций к воспитанию детей и организации досуга;
- умение координировать работу по профилактике правонарушений и преступности среди учащихся, устанавливать связи по этим вопросам с правоохранительными органами, комиссиями по делам несовершеннолетних, другими заинтересованными организациями;
- умение планировать и организовывать отдых и оздоровление учащихся с учетом их особенностей здоровья, уровня развития в период каникул, в выходные, праздничные дни и вечернее время.

Заместители директора являются его главными помощниками и понятно, что от их компетенций зависит успешное функционирование инклюзивного образовательного процесса.

Рассмотрим психолого-педагогическую компетентность *специального педагога* к инклюзивному образовательному процессу. Наряду с учителем специальный педагог или дефектолог является ключевой фигурой образовательного инклюзивного процесса, без рекомендаций и коррекционно-развивающей работы которого невозможно включение «особого ребенка» в педагогический процесс общеобразовательной школы. Ведь

профессиональная деятельность специального педагога непосредственно связана с психическим и физическим развитием детей, коррекцией и компенсацией имеющихся у них отклонений.

В научной литературе имеется ряд работ, посвященных профессиональным компетенциям учителя-дефектолога (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, Х.С. Замский, Н.М. Назарова и др.), подготовки педагогических кадров для системы специального образования (В.И. Лубовский, Б.П. Пузанов, Ю.А. Костенкова и др.). Данные ученые изучали виды и структуру компетентностей педагога-дефектолога, особенности готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях специального образования.

Нас будут интересовать компетенции дефектологов применительно к инклюзивному образованию. Будет ли меняться специфика профессиональной деятельности и соответственно компетенции дефектолога в организациях образования? Учитывая особенности и характер деятельности дефектолога, назначение которого заключается в реабилитации и абилитации детей с особыми образовательными потребностями, детей-инвалидов, испытывающих трудности в овладении общеобразовательной программой, направленной на создание специальных условий для коррекции и компенсации психофизических недостатков обучающихся, то, на наш взгляд, кардинальных изменений в специфике деятельности дефектолога не будет.

Более того, для реабилитационной и коррекционной деятельности дефектолога по социализации детей с особыми образовательными потребностями имеются большие преимущества именно в системе инклюзивного образования. Мы видим свою задачу только в уточнении содержания компетенций педагога-дефектолога, осуществляющего свою деятельность в инклюзивном образовательном процессе. С этой целью рассмотрим содержание профессиональной деятельности дефектолога.

Профессиональная деятельность педагога – дефектолога направлена на обеспечение успешного освоения образовательной программой и полноценной социализации детей. Для этого дефектологи осуществляют познавательное, речевое, эмоциональное, социальное развитие «особого» ребенка. С этой целью дефектологи осуществляют педагогическую диагностику, определяют задачи, принципы, методы, формы, средства, повышающие усвоение учебного материала, разрабатывают адаптивные образовательные программы, методические рекомендации по обучению ребенка с особыми возможностями, изучают динамику развития детей, сотрудничают с другими специалистами, семьей ребенка с особыми возможностями, осуществляют коррекционно-развивающую и реабилитационную деятельность, проводят консультации и просвещение всех заинтересованных лиц.

Исходя из этого, выделим психолого-педагогические компетенции специального педагога (дефектолога) в инклюзивном образовательном процессе:

- понимание значимости инклюзивного образования для полноценной социализации детей с особыми образовательными возможностями;

- знание специфики инклюзивного образования, проблем, барьеров и рисков, возникающих в системе инклюзивного образования, основных технологий, методов, форм, средств обучения детей с особыми возможностями в условиях инклюзии;
- знание психофизиологических, возрастных особенностей детей, типов нарушений, компенсаторных возможностей организма;
- умение прогнозировать дальнейшее развитие детей с особыми возможностями, вносить коррективы в освоение образовательной программы;
- владение приемами и методами диагностической, реабилитационной, коррекционно-развивающей работы с детьми в общеобразовательной организации;
- умение составлять индивидуальный образовательный маршрут с учетом специфики нарушения развития ребенка, обеспечивать специализированное сопровождение в процессе обучения и воспитания;
- владение умениями развития общеучебных умений и навыков у учащихся с особыми образовательными потребностями в массовой школе;
- умение сотрудничать с участниками образовательного инклюзивного процесса;
- умение вести документацию, разрабатывать методические рекомендации для других специалистов, родителей.

Дефектолог является главным специалистом в структуре психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе. Именно благодаря его рекомендациям и координационной работе по объединению всех специалистов для успешного включения детей в социум.

Следующим важным специалистом в системе психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании является педагог-психолог. Деятельность педагога-психолога связана с организацией психологического обеспечения образовательного инклюзивного процесса.

Как отмечает Р. Кочюнас, для успешной профессиональной деятельности педагога-психолога требуются устойчивая и адекватная самооценка, позитивный взгляд на мир, эмоциональная устойчивость, самоуважение и уверенность в себе, устойчивая мотивация, ответственность, самостоятельность, умение анализировать и др.

Основные критерии профессионализма психолога: наличие жизненной и профессиональной позиции; понимание приоритетных направлений развития (с учетом специфики организации образования); умение самостоятельно формулировать цели, задачи, выбирать формы работы; прогнозировать результат; вести документацию; профессионально грамотно составлять документы; работать с социально-педагогической ситуацией, способствовать оптимизации социально-психологических условий; организовать взаимодействие с участниками образовательного процесса и другими

организациями; участие в психологических семинарах, научно-практических конференциях [117].

Для квалифицированного выполнения профессиональных обязанностей педагогу-психологу необходимо владеть профессиональными компетенциями. Компетенции позволяют оказывать целенаправленное воздействие на деятельность организации образования и социально-личностное развитие учащихся, осуществлять рефлексивную оценку психологической практики в образовательном процессе, определять границы компетентности и проектировать путь профессионального роста [118].

Общепрофессиональные компетенции: знание и понимание специальных психологических понятий, обладание общей и специальной психологической культурой, использование специальных инструментов и техник; умение планировать, проектировать, моделировать, прогнозировать собственную деятельность с учетом задач системы образования, организации и актуальной ситуации; коммуникативная компетентность, умение организовывать совместную деятельность разных субъектов образовательного процесса; умение содействовать разрешению проблемных ситуаций; обладание навыками консультативной деятельности; обладание умениями и навыками просветительской работы, эффективное использование и предъявление информации для различных аудиторий; умение анализировать результаты, обратную связь, условия достижения цели; владение современными информационными технологиями.

Специальные компетенции. Психодиагностические компетенции – психолого-педагогическая диагностика, оценка индивидуально-психологических свойств личности учащихся, особенностей развития. Специальные психокоррекционные и развивающие компетенции: коррекция особенностей личности, поведения участников образовательного процесса, содействие решению актуальных задач развития конкретного ребенка, группы детей.

Специальные психопрофилактические компетенции: психологическое просвещение, предупреждение возможных нарушений в становлении и развитии личности участников образовательного процесса и межличностных отношений, содействие сохранению и укреплению состояния душевного равновесия; распространение психологических знаний, повышение степени информированности о возможностях психологической помощи в целях повышения уровня психологической культуры и качества жизни.

Специальные консультативные компетенции: психологическое и психолого-педагогическое консультирование, содействие разрешению психологических проблем участников образовательного процесса; организация индивидуального психологического консультирования по вопросам психического развития, обучения и воспитания; систематический контроль психического развития детей.

Специальные методические компетенции: методическая деятельность, накопление и систематизация психолого-педагогической литературы, методических материалов, индивидуальные и групповые консультации по

профессиональным вопросам. Специальные управленческие компетенции: психолого-педагогическое сопровождение управленческих процессов, психологическая поддержка управления организации образования [119].

Выделим психолого-педагогические компетенции педагога-психолога в инклюзивном образовательном процессе:

- Знание современного состояния системы инклюзивного образования Республики Казахстан, основных принципов, технологий, методов, форм, средств организации инклюзивного образовательного процесса;
- Знание структуры, ведения и построения урока;
- Знание основных задач и направлений воспитательно-профилактической работы, способов осуществления психологического сопровождения;
- Умение проектировать, осуществлять и анализировать учебно-воспитательную деятельность, вносить коррективы с учетом потребностей всех детей;
- Умение использовать психодиагностический инструментарий в процессе осуществления сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;
- Умение организовывать совместную деятельность со специалистами, детьми и их родителями, устанавливать с ними продуктивные взаимоотношения, разрешать проблемные и конфликтные ситуации в школьном и внешкольном окружении;
- Владеть навыками консультативной деятельности с участниками образовательного инклюзивного процесса; разрабатывать и доносить конкретные рекомендации им в помощь;
- Умение разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут, программы и методики коррекционно-развивающего характера;
- Умение прогнозировать перспективы психического развития детей; осуществлять коррекционную работу со всеми категориями детей, включенными в группу «дети с особыми образовательными потребностями», в том числе с детьми с особыми возможностями здоровья, детьми с девиантным поведением, одаренными детьми и др.;
- Умение организовывать профилактические мероприятия, направленные на предупреждение неблагополучия, возможных проблем, барьеров и рисков инклюзивного образования, обеспечивающие безопасность психического и психологического здоровья всех участников инклюзивного образовательного процесса;
- Умение проводить индивидуальные и групповые психолого-педагогические консультации;
- Умение осуществлять психологическую экспертизу адекватности и эффективности образовательных программ, педагогических технологий, решений, предложений, методик, мероприятий с учетом специфики инклюзивного образовательного процесса;

- Умение проводить оценку и мониторинг социально-психологического климата школьных коллективов и педагогического коллектива.

В составе группы специалистов психолого-педагогического сопровождения особое место занимает социальный педагог. Это специалист, который обладает профессиональными компетенциями в области педагогической и социально-педагогической деятельности. Он осуществляет контроль за соблюдением прав ребенка в организациях различного типа. Это могут быть как образовательные организации, так и организации социальной направленности. К организациям социальной направленности относятся: организации здравоохранения, социальной защиты населения, реабилитационные центры, организации системы органов внутренних дел, коррекционные организации, комитет по охране прав детей.

В организациях здравоохранения социальный педагог может оказывать помощь детям в больницах, в спецбольницах для психически больных детей, детей-алкоголиков и наркоманов, в санаториях и др.

В организациях социальной защиты социальный педагог осуществляет социально-педагогическую деятельность в центрах социальной помощи семье и детям, социальных приютах, социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, в центрах помощи детям, оставшихся без попечения родителей, в реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

В организациях системы органов внутренних дел, таких как: приемники-распределители для детей и подростков, специнтернаты и специальные профессиональные училища для детей, совершивших правонарушения, воспитательные колонии, ювенальные суды для подростков социальный педагог осуществляет обеспечивает уход, опеку, защиту несовершеннолетних правонарушителей.

Несмотря на широкий спектр профессиональной деятельности социального педагога его основной задачей является помощь в социализации ребенка. И здесь сходятся задачи деятельности социального педагога и системы инклюзивного образования. По мнению Н.П. Кириленко: «Важная проблема инклюзивного образования, в решении которой социальный педагог может играть важнейшую роль, - социальное партнёрство как полноценное продуктивное взаимодействие школы, общественности и родителей, взрослых и детей.

Обеспечение партнёрства - само по себе важное и трудное в реализации условие развития современной образовательной организации, осуществление инклюзивного образования значительно увеличивает его сложность. При решении проблемы социального партнёрства в инклюзивном образовании главными направлениями профессиональной деятельности социального педагога являются: формирование общественного мнения; установление и поддержание связей с социальными группами и организациями, заинтересованными в социально-педагогических аспектах инклюзивного

образования; обеспечение правового пространства социального партнёрства.» [120].

Для того чтобы полнее раскрыть психолого-педагогические компетенции социального педагога, так же важно рассмотреть особенности его профессиональной деятельности.

Социально-педагогическая деятельность является разновидностью педагогической деятельности. Исследования социально-педагогической деятельности находили свое отражение в трудах следующих российских ученых: В.Н. Гурова, М.П. Гурьяновой, В.Д. Семенова (аспект взаимодействия школы и социальной среды, социально-педагогическая работа в школе), Д.Варга, Г.Данаилова, К.П.Королевой (проблемы семейного воспитания), А.И. Кочетова, Н.Н. Верцинской (социальные аспекты трудновоспитуемости) В.Н. Келасьева (профессиональный отбор и подготовка - социальных педагогов) и др.

Анализ зарубежной литературы по вопросам социальной политики, направленной на защиту интересов детей и семьи, ее правовых основ (И. Амоако-Аддо, М. Болстад, М. Весгаард, С. Стьерно и др.), теории и практики социально-педагогической работы (Л. Берри, М. Готтесманн, Т. Гринде, К. Кеннан, В. Лоренц, Г. Майер, П. Марш, Дж. Триселиотис, Г. Хаген, С. Шлетте и др.), социально-педагогической деятельности муниципальных учреждений (Ф. Кьелберг, Э. Пейдж, Л. Шарп и др.), социальной работы с семьей, подготовки специалистов в этой области (Л. Белл, Б. Саймоне, К. Морган, О. Тутведт, Л. Шульман, Л. Янг и др.) способствовал пониманию сущности социально-педагогической деятельности в условиях современного индустриального общества, ее целей, задач и содержания.

Вопросами социально-педагогической деятельности занимались также отечественные исследователи: Г.М. Кертаева, Ж.Х. Кендирбекова, А.Н. Тесленко, Р.И. Бурганова и др.

Проблемами социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования занимаются З.А. Мовкебаева, Р.А. Сулейменова, А.М. Ерсарина, Ф.Н. Жумабекова, Б.С. Байменова, С.С. Жубакова и др.

В педагогическом словаре под редакцией Г.М. Коджаспирова дается следующее определение: «социально-педагогическая деятельность – педагогическая деятельность, направленная на социальную защиту ребенка (подростка) и оказание ему помощи в организации помощи себя, своего психологического состояния, на установление нормальных отношений в семье, школе, в обществе; на организацию его обучения, реабилитацию и адаптацию» [121].

Данный автор рассматривает социально-педагогическую деятельность как один из видов педагогической деятельности, связанный с социальной защитой ребенка.

В учебном пособии «Социальная педагогика» М.А. Галагузова определяет социально-педагогическую деятельность как «...обеспечение образовательно-воспитательными средствами, передача индивиду и освоение им социального опыта человечества, обретение или восстановление

социальной ориентации, социального функционирования». Основу социально-педагогической деятельности, считает М.А. Галагузова, составляют общение человека с человеком. «Это встреча людей с различными мировоззрениями, системами воспитания, менталитета, поведения и т.д.» [122].

М.А.Беляева определяет социально-педагогическую деятельность через понятия «адаптация» и «самореализация». Она пишет: «социально-педагогическая деятельность – это такой вид деятельности общества, который связан с созданием условий максимально эффективного удовлетворения потребностей личности в социокультурной адаптации и самореализации». Автор считает, что «...сущность социально-педагогической деятельности заключается именно в том, что она является способом оптимизации процесса социализации и инкультурации личности на основе разрешения противоречий во взаимоотношениях индивида и социальной среды в интересах социокультурного развития личности и гуманизации среды» [123].

Социально-педагогическая деятельность может осуществляться как социальными педагогами, так и учителями, классными руководителями в различных организациях образования, а также осуществляется социальными педагогами во всех других организациях, где находится ребенок.

Социально-педагогическая деятельность всегда является индивидуально направленной на решение социальных проблем конкретного ребенка, возникающих в процессе социализации и адаптации в социуме. Также социально-педагогическая деятельность носит локальный характер, так как ограничена во времени, в течение которого решается проблема ребенка.

Несмотря на то, что социально-педагогическая деятельность является разновидностью педагогической деятельности, имеются существенные отличия в их организации, направленности и содержании.

Педагогическая деятельность, по мнению М.А. Галагузовой, носит нормативно-программный характер, а социально-педагогическая всегда является адресной, направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем. Далее она продолжает, «...если педагогическая деятельность имеет непрерывный характер, то социально-педагогическая в ряде случаев ограничена тем временным промежутком, в течение которого решается проблема. Профессиональная деятельность педагога, как правило, осуществляется в учреждении системы образования, тогда как социально-педагогическая деятельность имеет намного более широкую сферу применимости» [122].

М.А.Беляева находит отличия данных понятий через предмет деятельности. Она отмечает, «если предметом педагогической деятельности является каждый человек, то предметом социально-педагогической деятельности – человек, оказавшийся (или рискующий оказаться) в проблемной ситуации взаимодействия со своим социальным окружением – другими людьми, социальными институтами, системой ценностей. Суть ее состоит в наличии противоречия, которое имеет в своей основе несоответствие между потребностями личности и возможностями среды для

их реализации, либо между требованиями среды и возможностями личности им соответствовать» [123].

На наш взгляд, весьма интересной представляется сравнительная таблица педагогической деятельности и социально-педагогической деятельности, предложенная М.А. Галагузовой (таблица 1).

Таблица 1 – Отличия сопоставляемых видов профессиональной деятельности

Вид профессиональной деятельности	Педагогическая деятельность	Социально-педагогическая деятельность
Цель деятельности	Передача социокультурного опыта	Помощь в социализации ребенка
Объект деятельности	Все дети	Ребенок с проблемами социализации
Характер деятельности	Программно-нормативный, непрерывный	Адресный, локальный
Учреждения, где осуществляется деятельность	организации образования	организации образования, социально-педагогические учреждения, социальные службы

Понятие «социально-педагогической деятельности» также взаимосвязано с понятием «социальная работа», так как их объединяет целевая направленность – оказание социальной помощи человеку. Различие, как отмечает М.А. Беляева, заключается «...в наборе субстанциональных компонентов и их приоритетности. Субстанционально-компонентный набор содержания социальной работы шире, чем у социально-педагогической деятельности».

Далее М.А. Беляева пишет, что «...субстанционально-компонентный аспект социально-педагогической деятельности может быть представлен тремя видами помощи, выделенными на основании средства помощи: *педагогическая* (как комплекс обучения и воспитания, где основным средством помощи являются ценности, знания, умения, навыки), *психологическая*, *посредническая*, тогда как у социального работника помимо перечисленных, обязательным компонентом является и *материальная помощь*. Представляется, что отличие социально-педагогической деятельности от социальной работы как раз и выражается в том, что она не предполагает оказание материальной помощи и нацелена не столько на посредничество, сколько на помощь в личностном развитии, помогающем разрешать имеющиеся проблемы или предупреждать их» [123].

Таким образом, социально-педагогическая деятельность – это целенаправленная, специально организованная деятельность, направленная на создание безбарьерной социальной среды для успешной социализации и

адаптации ребенка в обществе, а также оказание ему социально-педагогической помощи в самореализации.

В условиях инклюзивного образования организация социально-педагогической деятельности становится одним из важнейших направлений деятельности социального педагога.

Целью социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования является создание безбарьерной социальной среды и оказание социально-педагогической помощи конкретному ребенку независимо от его физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей в успешной социализации и адаптации в социуме, способствующей самореализации личности.

Основными задачами социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования являются:

- создание условий для сохранения, укрепления физического, психического, нравственного, социального здоровья учащихся;
- развитие духовно-нравственных качеств на основе общечеловеческих ценностей, социально значимых ориентации, установок в жизненном самоопределении учащихся;
- предупреждение, устранение негативных влияний микросоциума на социализацию и адаптацию ребенка;
- создание благоприятных условий в микросоциуме для развития творческих способностей, самореализации личности ребенка независимо от его физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей;
- реализация системы профилактических, реабилитационных и коррекционных, развивающих мер, направленных на оптимизацию социальной адаптации и самореализацию ребенка.

Особенности содержания социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования связаны со следующими специфическими компонентами организации образования, осуществляющего инклюзию:

1. Особенности контингента инклюзивной организации образования;
2. Особенности организации педагогического процесса;
3. Организация социально-психолого-педагогической поддержки ребенка, семьи;
4. Особенности управления инклюзивной организации образования.

Особенностью социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования становится взаимодействие с детьми, отличающимися не только по социальному положению, по степени сформированной ценностной сферы, по уровню восприимчивости к воспитательным влияниям, но и по психическим, физическим, интеллектуальным, эмоциональным возможностям детей, как здоровых детей, так и с различными нарушениями в развитии.

Предметом социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования выступают не все социальные отношения, складывающиеся в образовательном учреждении, а проблемные отношения, приводящие к конфликтным ситуациям, дисгармонии, росту нетерпимости, напряженности, разрушению комфортной среды в целом.

В связи с чем, главной задачей социальных педагогов является оказание помощи всем участникам инклюзивного образовательного процесса в создании гуманной, толерантной образовательной среды для всех детей независимо от их физических, психических, интеллектуальных возможностей, направленной на саморазвитие, самореализацию и адаптацию в социуме. Становится важным включить каждого ребенка, особенно ребенка с нарушениями в развитии, в процесс социального взаимодействия, способствовать развитию детей как активных субъектов социальных отношений.

Таким образом, важными компетенциями социального педагога в инклюзивном образовательном процессе, на наш взгляд, будут выступать:

- понимание и принятие философии инклюзивного образования;
- знание психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с особыми образовательными потребностями, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды и умение выявлять данные закономерности и особенности;
- умение отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать социально-педагогический процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;
- применение различных способов социально-педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированное на ценностное отношение к детям с особыми образовательными потребностями и инклюзивному образованию в целом;
- умение создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития и социализации всех детей;
- умение осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;
- владение навыками осуществлять социально-педагогическую деятельность с учетом индивидуальных, возрастных особенностей психического и психофизиологического развития, особенностей регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных этапах;
- умение демонстрировать навыки разработки модели взаимодействия и внедрения механизмов ее реализации для оказания социально-педагогической помощи лицам, находящимся в сложной жизненной ситуации;

- умение применять навыки, необходимые для обеспечения безопасности социальной жизни общества в соответствии с нормативно-правовым законодательством РК;

- умение структурировать знания, умения и опыт для принятия оптимального управленческого решения и выработки эффективной линии взаимодействия с субъектами социально-педагогической деятельности.

Рассмотрев психолого-педагогические компетенции специалистов образовательной системы, мы считаем необходимым, уделить особое внимание компетенциям родителей, которые включены в инклюзивный образовательный процесс. Ведь от компетенций родителей зависит характер воспитания и социализации ребенка. Безусловно, семья выступает лучшей естественной средой для развития ребенка и важным фактором его социализации.

Родители, не владеющие психолого-педагогическими компетенциями, осуществляют воспитание вслепую, интуитивно, на основе подражания своим родителям.

Семья – это первая социальная ячейка, которая оказывает сильное и длительное воздействие на формирующуюся личность. Ребенок осваивает нормы поведения и отношения родителей, перенимает их и проецирует на свое поведение и отношение к другим людям. Поэтому очень важно совершенствовать психолого-педагогические компетенции родителей. Особенно важным это становится в условиях инклюзивного образования.

В условиях инклюзивного образования складывается два типа родительских отношений, с одной стороны, это родители «особого ребенка», а с другой стороны – родители «нормально развивающегося ребенка».

Задача родителей «особого ребенка» – помочь ребенку раскрыть весь заложенный в него природой потенциал развития, сформировать компенсаторные возможности, сделать ребенка максимально приспособленным к пребыванию в детском коллективе и в перспективе к максимальной интеграции в обществе. Но нельзя делать это стихийно и эпизодически. Необходимо планировать и выполнять все в определенной системе совместно со специалистами.

Понятно, что от уровня компетенций родителей зависит успешность включения ребенка в инклюзивный образовательный процесс и социальная интеграция его в общество.

Важными психолого-педагогическими компетенциями родителей «особого ребенка» являются:

- знание прав ребенка с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования в общеобразовательном учреждении по месту жительства;

- знание специфики воспитания и обучения;

- знание особенностей психического и личностного развития ребенка в норме и в патологии;

- знание возрастных особенностей;

- использование способов, технологий педагогического воздействия и коррекционных приемов на ребенка с учетом его нарушений в развитии;
- способность понимать потребности ребенка и умение создавать условия для их разумного удовлетворения;
- умение сознательно планировать его образование и вхождение во взрослую жизнь в соответствии со способностями ребенка и социальной ситуацией;
- развитие навыков самообразования и самовоспитания.

Немаловажную роль в успешном осуществлении инклюзивного образовательного процесса играют родители нормально развивающегося ребенка. И, в первую очередь, речь идет о принятии родителями здорового ребенка идеологии и философии инклюзивного образования, милосердного и гуманного отношения к семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, принятии такого ребенка и понимание их права получать качественное образование наравне со всеми детьми в одной школе, в одном классе.

Также родители должны знать, что нахождение в одном классе их детей и детей с особыми образовательными потребностями не должно никоим образом отразиться на качестве образования нормально развивающихся детей, поскольку в организации образования должна действовать отлаженная система социально-психолого-педагогической и медицинской поддержки, во главе которой стоит компетентная команда специалистов: директора школы, завучей, учителей, дефектологов, психологов, социальных педагогов, врачей, тьюторов, воспитателей.

Нахождение ребенка с особыми образовательными потребностями в организации образования оказывает воспитательное воздействие на окружающих и воспитывает гуманность, эмпатию, чувство сопереживания, терпеливость, желание помочь, поделиться, понимание многообразия и осознание уникальности каждого человека в мире. И родители нормально развивающихся детей должны это понимать, принимать и поддерживать их в стремлении помогать окружающим, что является важным в духовно-нравственном становлении молодого поколения.

Таким образом, мы рассмотрели психолого-педагогические компетенции педагогических кадров в инклюзивном образовательном процессе, а именно, компетенции: учителей, директора организации образования, заместителей директора, дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов и компетенции родителей. В следующем параграфе мы рассмотрим направления и пути повышения психолого-педагогической компетентности.

2 Направления и пути повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса

Рассмотрев в предыдущем параграфе понятие и содержание психолого-педагогической компетентности всех участников, организующих инклюзивный образовательный процесс, а именно: руководителя организации образования, его заместителей, учителей, дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, родителей ребенка с особыми возможностями и нормально развивающихся детей, остановимся на том, как же необходимо повышать их компетентность, раскроем основные направления и пути этого процесса.

Так как содержание компетенций участников инклюзивного образовательного процесса имеет специфические особенности в зависимости от целей и задач профессиональной деятельности, функциональных обязанностей, но в то же время участники данного процесса объединены одной главной целью – создание безбарьерной среды для всех учащихся независимо от их образовательных возможностей и потребностей, то мы сначала рассмотрим направления и пути повышения психолого-педагогической компетентности в общем, а затем выделим специфические особенности совершенствования данного процесса у каждого из участников.

В качестве важных направлений повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса следует выделить несколько:

1. внешнее специально организованное повышение психолого-педагогической компетентности;
2. внутреннее специально организованное повышение психолого-педагогической компетентности;
3. самообразование и саморазвитие;

Внешнее специально организованное повышение психолого-педагогической компетентности реализуется сторонними организациями, которые оказывают образовательные услуги: Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», организации образования (университеты, педагогические институты, образовательные центры), организации социальной сферы, сферы культуры (библиотеки, музеи, центры развития) и др.

Внутреннее специально организованное повышение психолого-педагогической компетентности осуществляется внутри организации образования в процессе методической работы и запланированных администрацией мероприятий: аттестации, круглых столов, семинаров, конференций, выступлений на педагогических советах, мастер-классах и др.

Системообразующим компонентом деятельности учителя является индивидуальное профессионально-педагогическое самообразование. *Самообразование и саморазвитие* осуществляется по инициативе самого педагога, ориентированного на повышение психолого-педагогической

компетентности в организации инклюзивного образовательного процесса. Так же и родители могут осуществлять самообразование и саморазвитие по вопросам инклюзивного образования.

Рассмотрим пути повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса по каждому из перечисленных выше направлений. Здесь следует сказать, что все направления взаимосвязаны друг с другом, переплетаются, дополняют, в каждом из них могут использоваться одни и те же формы работы и в то же время имеют свои специфические особенности, которые будут нами подробно освещены.

Итак, рассмотрим, как организуется повышение компетентности по *первому направлению* (внешнее специально организованное повышение психолого-педагогической компетентности). Как было отмечено выше, реализация данного направления повышения компетентности педагогических кадров и родителей может быть осуществлена различными организациями образования, культуры, социальной сферы, которые заинтересованы в пропаганде и интенсивном развитии инклюзивного образования. Они могут осуществлять свою деятельность через разнообразные формы: курсы повышения квалификации, стажировки, коучинг, онлайн-офлайн-семинары - вебинары, конференции, дистанционное обучение, олимпиады, конкурсы и т.п.

Повышение квалификации помогает учителю избавиться от устаревших взглядов, делает его более восприимчивым к внешним изменениям, что в конечном итоге повышает его конкурентоспособность. В настоящее время педагогам предлагается большое разнообразие курсов повышения квалификации, организуемых различными структурами. Как очные, так и заочные курсы, в том числе дистанционные с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, как бесплатные, так и организуемые на платной основе.

Принципами процесса повышения квалификации являются: принцип активности в обучении; интеграция учебной и практической деятельности; выбор заказчиком (слушатель или команда слушателей) содержания и форм повышения квалификации; инвариантность дидактических оснований; макро- и микронавигация на основе логико-смыслового моделирования знаний; принципы стратегического менеджмента [124].

Специфика организации повышения квалификации педагогов характеризуется: разнообразием целевой ориентации; непрерывностью, учетом особенностей субъектов обучения, вариативностью форм обучения, зависимостью качества обучения от правильно выбранного формата обучения.

Надо отметить, что увеличение спектра образовательных услуг способствует расширению неформального сектора образования, появлению иных организаций и структур, которые также имеют возможность оказывать образовательные услуги. Выше мы отметили эти организации, относящиеся к социальной и культурным сферам.

В методическую помощь организациям, организующим курсы повышения квалификации, стажировки хотим предложить несколько вариантов программ по развитию психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса.

Программа повышения квалификации на тему «Инклюзивное образование»

Структура программы:

1. Общая характеристика программы.
2. Содержание программы.
3. Формы аттестации и оценочные материалы.
4. Условия реализации программы.

Общая характеристика программы

Цель реализации программы: совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области инклюзивного образования.

Планируемые результаты обучения:

В результате освоения программы слушатель должен приобрести следующие знания и умения, необходимые для качественного изменения компетенций:

Знать:

- Основные нормативно-правовые документы, регулирующие права и обязанности участников образовательного и реабилитационного процессов при психолого-педагогическом сопровождении лиц с особыми образовательными потребностями и их семей, перечень и структурно-тематические особенности общеобразовательных программ, адресованных лицам с особыми образовательными потребностями;

- Основные требования коррекционно-развивающей среды;

- Структуру нарушений, психолого-педагогическую характеристику лиц с особыми образовательными потребностями, основные подходы к планированию образовательно-коррекционной работы с лицами с особыми образовательными потребностями, виды планирования в образовательно-коррекционной работе;

- Технологию проведения динамического наблюдения за ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности;

- Основы психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями, основные подходы к оказанию консультативной помощи лицам с особыми образовательными потребностями, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения.

Уметь:

- Выбрать вариант учебной программы, организовать деятельность обучающихся с особыми образовательными потребностями, направленную на ее освоение;

- Организовать коррекционно-развивающую среду, обеспечивающую социализацию лиц с особыми образовательными потребностями;

- Оценить структуру нарушений, активное состояние и потенциальные возможности лиц с особыми образовательными потребностями; осуществлять рациональный выбор и реализовывать все виды планирования образовательно-коррекционной работы с лицами с особыми образовательными потребностями;

- Вести динамическое наблюдение за ходом и результатами коррекционно-развивающей работы;

- Осуществлять психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, оказывать консультативно-диагностическую помощь лицам с особыми образовательными потребностями и их семьям в вопросах профессионального самоопределения, построения профессиональной и жизненной карьеры.

Владеть:

- Технологиями коррекционно-педагогической работы в условиях реализации учебных программ с учетом личностно ориентированного и индивидуального подхода к лицам с особыми образовательными потребностями;

- Технологиями социализации лиц с особыми образовательными потребностями;

- Способностью соотносить структуру нарушений с актуальным состоянием и потенциальными возможностями лиц с особыми образовательными потребностями;

- Способностью проводить динамическое наблюдение за ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности;

- Навыками психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями, технологией оказания консультативной помощи лицам с особыми образовательными потребностями, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения.

Категория слушателей

Преподаватели организаций образования, институтов повышения квалификации субъектов Республики Казахстан; руководители образовательных организаций, педагогические работники, учебно-вспомогательный персонал.

Срок и трудоемкость обучения:

Срок обучения – 2 недели

Трудоемкость– 72 ч., из них дистанционных 36 ч., контактных 36ч.

Форма обучения: Очно-заочная

Таблица 2 – Содержание программы

№ п/п	Наименование разделов, дисциплин (модулей)	Общая трудоемкость	Контактные занятия с преподавателем	Формы аттестации
--------------	---	---------------------------	--	-------------------------

		час.	з.е.	контактные	дистанционные	
1	<i>Базовый модуль (в дистанционной форме)</i>	36	1		36	
1.1	Нормативная и правовая база получения образования детьми с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью, в образовательных организациях	4			4	
1.2	Современные представления о нарушениях развития детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями, их образовательные потребности и специальные образовательные условия	4			4	
1.3	Ранняя помощь и дошкольное образование в системе непрерывного образования детей с особыми образовательными потребностями	4			4	
1.4	Характеристика учебных программ	4			4	
1.5	Технологии обучения различных категорий детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии	4			4	
1.6	Образование детей с синдромом Дауна	4			4	
1.7	Психолого-педагогическое сопровождение детей после кохлеарной имплантации, условия качественного инклюзивного образования детей данной	4			4	

	категории					
1.8	Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями на различных возрастных этапах	4			4	
1.9	Педагог- ассистент (помощник) в инклюзивном образовании	4			4	Промеж уточ ное тестиров ание
Вариативный модуль		34		34		
2.1	Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования (с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллектуального развития, расстройствами аутистического спектра)	6		6		
2.2	Создание специальных условий получения образования для детей с особыми образовательными потребностями	6		6	2.2	
2.3	Особенности деятельности руководителя образовательной организации при включении обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью в инклюзивное образовательное пространство	4		4	2.3	

2.4	Специфика деятельности специалистов сопровождения образовательной организации (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога) при включении ребенка с ООП	6		6	2.4	
2.5	Особенности деятельности педагогических работников образовательной организации (учителя начальных классов, классного руководителя, учителя-предметника) в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями	4		4	2.5	
2.6	Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для обучающегося с особыми образовательными потребностями в инклюзивной практике	4		4	2.6	
2.7	Содержательные аспекты деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в образовательной организации	4		4	2.7	
3	Итоговая аттестация	2				
Итого часов - 72		2	36	36		

Таблица 3 – Рабочая программа раздела, дисциплины (модуля) программы повышения квалификации

№ п/п	Виды учебных занятий, учебных работ	Содержание
--------------	--	-------------------

Раздел 1. Базовый модуль (в дистанционной форме)

<p>Тема 1.1. Нормативная и Правовая база по защите прав детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью, в образовательных организациях</p>	<p>Дистанцион ное обучение 4 часа</p>	<p>Основные нормативно-правовые регламенты: международные, государственные, региональные: ключевые понятия. Соподчинение, координация мероприятий при организации образования детей с особыми образовательными потребностями детей-инвалидов. Закон РК «Об Образовании» 2007 года - основные понятия, используемые в настоящем Законе, программы образования: основная образовательная, общеобразовательная. Индивидуальная учебная программа, программа коррекционной работы. Стандарт начального общего, основного общего, среднего общего образования</p>
<p>Тема 1.2. Современные представления о детях-инвалидах и детях с особыми образовательными потребностями, их образовательные потребности и специальные образовательные условия</p>	<p>Дистанцион ное обучение 4 часа</p>	<p>Специфические закономерности психического развития школьников с особыми образовательными потребностями: снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, трудности словесного опосредования, замедление процесса формирования понятий. Инклюзивная образовательная среда. Специальные образовательные условия и особые образовательные потребности: понятие, структура, общая характеристика, взаимосвязь. Специальные образовательные условия: материально-технические, кадровые, учебно-методические, финансово-экономические</p>
<p>Тема 1.3. Ранняя помощь и дошкольное образование в системе инклюзивного образования</p>	<p>Дистанцион ное обучение 4 часа</p>	<p>История развития системы ранней помощи в Казахстане и за рубежом. Нормативно-правовая база системы ранней помощи в Казахстане. Актуальность создания ранней помощи. Целевые группы системы</p>

		ранней помощи
Тема 1.4. Характеристика учебных программ	Дистанционное обучение 4 часа	Анализ типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для организаций общеобразовательных организаций, учебных программ начального и основного среднего образования по обновленному содержанию, типовых учебных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями уровня основного среднего образования.
Тема 1.5. Технологии обучения различных категорий детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии	Дистанционное обучение 4 часа	Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Психологическая поддержка образовательного процесса. Этапы индивидуального сопровождения в общеобразовательной школе. Организационные аспекты психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе. Модели и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: специфика реализации моделей психолого-педагогического сопровождения; технологии психолого-педагогического сопровождения - организационные, содержательные и методические аспекты. Общие подходы к технологиям ППС как основным компонентам модели психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной практике.
Тема 1.6. Образование детей с синдромом Дауна	Дистанционное обучение 4 часа	Психолого-педагогическая характеристика детей с синдромом Дауна. Образовательные потребности детей с данной патологией. Организация и

		содержание психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом Дауна на разных возрастных этапах. Работа с родителями детей с синдромом Дауна.
1.7. Психолого-педагогическое сопровождение детей после кохлеарной имплантации, условия качественного инклюзивного образования детей данной категории	Дистанционное обучение 4 часа	Понятие о кохлеарной имплантации. Психолого-педагогическая характеристика детей после кохлеарной имплантации. Организация и содержание психолого-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации. Коррекционно-развивающие технологии работы с детьми после кохлеарной имплантации разного возраста. Инклюзивное обучение детей после кохлеарной имплантации.
1.8. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями на различных возрастных этапах	Дистанционное обучение 4 часа	Современные представления об организации и программно-методическом обеспечении дополнительного образования. Возможности дополнительного образования в обучении, воспитании и развитии детей с особыми образовательными потребностями на современном этапе. Механизм реализации дополнительных общеобразовательных программ.
1.9. Педагог-ассистент (помощник) в инклюзивном образовании	Дистанционное обучение 4 часа	Нормативно-правовая база профессии педагога- ассистента в инклюзивном образовании. Теоретико-методологические основы сопровождения детей с особыми образовательными потребностями педагогом-ассистентом: принципы, современные представления о нарушенном развитии. Особенности сопровождения детей с ООП педагогом-ассистентом. Организация и содержание деятельности педагога-ассистента в организациях образования.

**Раздел 2. Вариативный модуль
«Инклюзивное образование детей
с особыми образовательными потребностями» (в очной форме)**

<p>Тема 2.1. Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ООП, в том числе детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования (с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллектуального развития, расстройствами аутистического спектра)</p>	<p>Контактное занятие с преподавателем 6 часов</p>	<p>Понятие о психолого-педагогическом сопровождении. Участники процесса сопровождения. Основные направления деятельности по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями и их семьей: диагностическая, консультативная, сопровождение семьи ребенка с особыми образовательными потребностями, информационно-просветительская, профилактическая. Учет характера нарушений при реализации технологий психолого-педагогического сопровождения по каждому направлению.</p>
<p>Тема 2.2. Создание специальных условий получения образования для детей с особыми образовательными потребностями</p>	<p>Контактное занятие с преподавателем 6 часов</p>	<p>Характеристика особых образовательных потребностей детей с особыми образовательными потребностями с учетом специфических особенностей психофизического развития для определения специальных условий. Особенности подготовки рекомендаций по специальным образовательным условиям для детей с особыми образовательными потребностями. Специальные образовательные условия для детей с нарушением слуха, зрения, тяжелых нарушений речи, нарушением опорно-двигательного аппарата, задержкой психологического развития, нарушением интеллекта, с расстройствами аутистического спектра</p>
<p>Тема 2.3. Особенности деятельности</p>	<p>Контактное занятие с преподавателем</p>	<p>Локальные акты образовательной организации в части включения ребенка с особыми</p>

<p>руководителя образовательной организации при включении обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью в инклюзивное образовательное пространство</p>	<p>лем 4 часа</p>	<p>образовательными потребностями в учебно-воспитательный процесс. Разработка коррекционной части основной образовательной программы образовательной организации. Требования к доступности образовательной организации. Создание специальных условий получения образования для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе дидактического насыщения образовательного пространства школы, материально-техническое и кадровое обеспечение. Создание безопасной образовательной среды. Построение инклюзивной образовательной культуры образовательной организации. Сетевое взаимодействие образовательной организации с учреждениями социальной защиты населения, здравоохранения, местным сообществом при включении обучающихся с ООП в образовательное пространство.</p>
<p>Тема 2.4. Специфика деятельности специалистов сопровождения образовательной организации (учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, при включении ребенка с ООП</p>	<p>Контактное занятие с преподавателем 6 часов</p>	<p>Специфика профессиональной деятельности специалистов сопровождения образовательных организаций: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, тьютора, ассистента-помощника, социального педагога, педагога-психолога. Роль специалистов сопровождения в инклюзивном пространстве образовательной организации. Способы и формы организации взаимодействия специалистов сопровождения и родителей ребенка с ООП</p>
<p>Тема 2.5. Особенности деятельности педагогических</p>	<p>Контактное занятие с преподавателем</p>	<p>Характеристика особых образовательных потребностей, специальных образовательных условий в процессе освоения</p>

<p>работников образовательной организации (учителя начальных классов, классного руководителя, учителя-предметника) в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями</p>	<p>4 часа</p>	<p>образовательной программы детьми с особыми образовательными потребностями в учебном и внеучебном процессе:</p> <ul style="list-style-type: none"> - дети с нарушениями слуха; - дети с нарушениями зрения; - дети с нарушениями ОДА; - дети с нарушениями интеллектуального развития; - с задержкой психического развития; - дети с нарушениями речи; - дети со сложными нарушениями в развитии; -дети с расстройствами аутистического спектра. <p>Полифункциональная интерактивная среда в системе специальных образовательных условий для детей с ООП в общеобразовательной организации. Специфика организации и содержания деятельности педагогических работников образовательной организации в зависимости от степени выраженности нарушения и его структуры у ребенка с особыми образовательными потребностями</p>
<p>Тема 2.6. Разработка и реализация индивидуальной учебной программы для обучающегося с особыми образовательными потребностями в инклюзивной практике</p>	<p>Контактное занятие с преподавателем 4 часа</p>	<p>Понятия индивидуальной учебной программы. Нормативно-правовые основы реализации индивидуальной учебной программы и индивидуального учебного плана обучающегося с особыми образовательными потребностями в образовательной организации с учетом рекомендаций учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации. Структура и содержание индивидуальной учебной программы для детей с нарушением слуха, зрения, речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата,</p>

		<p>задержкой психического развития, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), расстройствами аутистического спектра. Организационно-педагогические условия реализации адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с особыми образовательными потребностями (инвалидностью) в образовательной организации. Реализация адаптированной основной общеобразовательной программы и индивидуального учебного плана обучающегося с особыми образовательными потребностями в образовательной организации с учетом рекомендаций индивидуальной программы реабилитации и (или) психолого-медико-педагогической комиссии. Требования к результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы. Организация сетевого взаимодействия образовательной организации с учреждениями социальной защиты населения, здравоохранения, местным сообществом, психолого-педагогическими медико-социальными центрами, образовательными организациями, реализующими адаптированную основную общеобразовательную программу</p>
<p>2.7. Содержательные аспекты деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в образовательной организации</p>	<p>Контактное занятие с преподавателями 4 часа</p>	<p>Основные направления деятельности Психолого-педагогическое сопровождения. Специфика деятельности специалистов Психолого-педагогическое сопровождения. Особенности подготовки по результатам обследования детей с особыми</p>

		образовательными потребностями, рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания. Содержательные аспекты деятельности Психолого-педагогического сопровождения, взаимодействия педагога-психолога, учителя-логопеда, тьютора, социального педагога, учителя-дефектолога и педагога в части разработки адаптированной основной общеобразовательной программы и индивидуального учебного плана ребенка с ООП. Организация взаимодействия специалистов Психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-педагогического консилиума образовательной организации
--	--	---

Таблица 4 – Формы аттестации и оценочные материалы

3.1. Формы аттестации

Вид аттестации	Форма контроля	Виды оценочных материалов
Промежуточная аттестация	Промежуточное тестирование (в рамках базового модуля)	Тест из 20 заданий
Итоговая аттестация	Итоговое тестирование (в рамках вариативного модуля)	Тест из 20 заданий

3.1.1. Текущая аттестация

Задание 1. Инклюзивное обучение – это:

а) *Обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;*

б) Обучение школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях;

в) Обучение ребенка с особыми образовательными потребностями в специальной школе.

Задание 2. Основным документом, регламентирующим закрепление инклюзивных тенденций в нашей стране является:

а) Конституция РК;

б) Семейный кодекс РК;

в) Закон РК «Об образовании».

Задание 3. Гарантия прав на получение равного, бесплатного и доступного образования закреплена в:

а) Конституции РК;

б) Законодательном акте;

в) Уставе общеобразовательной организации.

Задание 4. Рекомендации по созданию специальных образовательных условий для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, на основе которых строится его обучение разрабатывает:

а) Психолого-педагогический консилиум;

б) Бюро медико-социальной экспертизы;

в) Психолого-педагогическое сопровождения.

Задание 5. Л.С. Выготским были разработаны (выделены) уровни:

а) Актуального, потенциального и функционального развития;

б) Актуального, потенциального, возрастного и функционального развития;

в) Актуального и потенциального развития.

Задание 6. Ведущим видом деятельности для развития 10-месячного ребенка является:

а) Эмоциональное общение со взрослым;

б) Предметная деятельность;

в) Игровая деятельность.

Задание 7. На каком этапе кохlearной имплантации сурдопедагог определяет готовность семьи оказывать систематическую помощь своему ребенку на всех этапах его реабилитации и перестраивать коммуникацию и взаимодействие с ребенком:

а) На этапе подключения и первоначальной настройки речевого процессора;

б) В ходе прохождения запускаящего этапа реабилитации;

в) На этапе отбора кандидатов на кохlearную имплантацию.

Задание 8. Для детей, не владевших речью до кохlearной имплантации, продолжительность запускаящего и последующего этапа реабилитации и их результативность во многом определяются:

а) Возрастом, в котором проведена операция;

б) Систематичностью занятий с сурдопедагогом;

в) Опытном использованием индивидуальных слуховых аппаратов до кохlearной имплантации.

Задание 9. Целью психолого-педагогической реабилитации после операции кохlearной имплантации является:

а) Общее и социальное развитие ребенка;

б) Перевод ребенка на путь естественного развития коммуникации и речи;

в) Развитие слухового восприятия.

Задание 10. Определение варианта образовательной среды, образовательного маршрута и условий обучения ребенка с кохлеарными имплантатами после запускающего этапа реабилитации осуществляются с ориентировкой на:

- а) Потенциальные возможности ребенка;
- б) Уровень актуального развития ребенка;
- в) *Уровень актуального развития ребенка и перспективы дальнейшего сближения с возрастной нормой в выбранной среде.*

Задание 11. Ранний возраст – это период

- а) От рождения до 2 лет;
- б) *От 1 года до 3 лет;*
- в) От 1 года до 6 лет.

Задание 12. Дети, для обучения которых необходимо создавать особые условия, в законодательстве называются:

- а) *Детями с особыми образовательными потребностями;*
- б) Детями с отклонениями в развитии;
- в) Детями с ограниченными возможностями здоровья.

Задание 13. Рекомендации Психолого-медико-педагогической консультации обязательны для:

- а) Родителей детей с особыми образовательными потребностями;
- б) *Органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования, и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, образовательным организациям, иным органам и организациям;*
- в) Медицинских работников осуществляющих сопровождение детей с нарушениями в развитии.

Задание 14. Основным критерием эффективного психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями является:

- а) Освоение образовательной программы в соответствии с требованиями Государственного Образовательного Стандарта;
- б) *Освоение общеобразовательной, специальной или индивидуальной программы и социально- психологическая адаптация ребенка*
- в) Полное удовлетворение запросов родителей.

Задание 15. Перечислите должностные обязанности тьютора:

Задание 16. Ребенок после кохлеарной имплантации нуждается в:

- а) Логопедической коррекции;
- б) Развитию слухового восприятия;
- в) *Комплексной реабилитации*

Задание 17. К дополнительным образовательным программам не относятся:

- а) Дополнительные общеразвивающие программы;
- б) Дополнительные предпрофессиональные программы;

в) Дополнительные профильные программы.

Задание 18. Приоритетным направлением при освоении дополнительной образовательной программы детьми-инвалидами и детьми с особыми образовательными потребностями является:

а) Овладение знаниями;

б) Приобретение умений применять знания, овладение определенными способами социальных и учебных действий;

в) Приобретение навыков будущей профессии, овладение предпрофессиональным уровнем знаний.

Задание 19. У каких детей с кохлеарными имплантами запускаящий этап реабилитации оказывается самым длительным и продолжается от 1,5 до 2,5 лет:

а) у глухих детей с высоким уровнем речевого развития до кохлеарной имплантации;

б) у глухих детей с выраженными дополнительными нарушениями развития;

в) у глухих детей, операция которым произведена до 1,5 лет.

Задание 20. Сроки обучения по дополнительным программам для детей-инвалидов и детей с ООП могут быть увеличены с учетом:

а) Особенности их психофизического развития в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии;

б) Пожелания родителей детей-инвалидов и детей с ООП;

в) Результаты освоения дополнительной общеобразовательной программы для детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями на предыдущем этапе обучения.

3.1.2. Итоговая аттестация

Задание 1. Термин «Inclusion» обозначает:

а) включение;

б) приобщение;

в) введение.

Задание 2. Признание необходимости образования детей, молодежи и взрослых с особыми образовательными потребностями в рамках обычной системы образования было сформулировано в Саламанкской декларации (Саламанка, Испания)

а) в 1994 году;

б) в 1990 году;

в) в 1975 году.

Задание 3. Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко: «Обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися детьми в одних дошкольных группах и классах – это ...»

а) постоянная полная интеграция;

б) постоянная неполная интеграция;

в) постоянная частичная интеграция.

Задание 4. Комплектование инклюзивных классов осуществляется:

а) на основании только заключения службы психолого-педагогического сопровождения;

б) на основании заключения службы психолого-педагогического сопровождения; и согласия родителей;

а) на основании заключения службы психолого-педагогического сопровождения; при обязательном согласии родителей; наличии в организации необходимых условий.

Задание 5. При обучении ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе надо иметь согласие:

а) *родителей (законных представителей) ребенка с особыми образовательными потребностями;*

б) родителей (законных представителей) ребенка с особыми образовательными потребностями и родителей нормально развивающихся одноклассников;

в) родителей (законных представителей) ребенка с особыми образовательными потребностями, родителей нормально развивающихся одноклассников, а также самих учеников.

Задание 6. В организации образования всем ходом инклюзивного образования руководит:

а) *служба психолого-педагогического сопровождения;*

б) педагогический совет школы;

в) кабинет педагогического сопровождения.

Задание 7. Возможно ли на уроке в инклюзивном классе изучение другого программного материала детьми с особыми образовательными потребностями, отличного от программы основной части класса:

а) *да, дети с особыми образовательными потребностями могут изучать тему, отличающуюся от темы всего класса;*

б) нет, дети с ООП должны изучать ту же тему, что и весь класс.

Задание 8. «Гибкий класс» как форма организации инклюзивного образования – это ...

а) *временный класс, в котором ученики с особыми образовательными потребностями объединяются для обучения по некоторым предметам;*

б) отдельный класс, в котором постоянно учатся дети с особыми образовательными потребностями;

в) класс, который находится в коррекционной школе.

Задание 9. В.И.Лубовский: «...где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями здоровья – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть ...

а) *специальное обучение;*

б) системное обучение;

в) качественное обучение.

Задание 10. В инклюзивном классе дети с особыми образовательными потребностями:

а) должны быть обязательно из разных нозологических групп (разных категорий);

б) должны быть обязательно из одной нозологической группы (одной категории);

в) могут быть как из одной, так и из разных нозологических групп.

Задание 11. В инклюзивном классе на уроке реализуются:

а) только общедидактические принципы обучения;

б) только коррекционные;

в) как общедидактические, так и коррекционные принципы обучения.

Задание 12. При обучении ребенка с нарушениями слуха в инклюзивном классе основными являются методы:

а) *наглядные;*

б) словесные;

в) практические.

Задание 13. При обучении ребенка с нарушениями зрения в инклюзивном классе основными являются методы:

а) *наглядные;*

б) *словесные;*

в) практические.

Задание 14. Незрячие ученики обучаются чтению и письму с помощью:

а) *рельефно-точечного шрифта;*

б) *дактильно-жестового языка;*

в) *средств альтернативной и дополнительной коммуникации.*

Задание 15. Средства обучения для слабовидящих детей должны быть:

а) *изданы рельефно-точечным шрифтом;*

б) *печатаются более крупным шрифтом;*

в) *печатаются обычным шрифтом.*

Задание 16. Обучающийся с умственной отсталостью получает образование:

а) *полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья;*

б) *отличающееся по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием сверстников без ограничений развития;*

в) *частично соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений в развитии.*

Задание 17. Если в организации образования нет специалистов службы сопровождения для детей с особыми образовательными потребностями, то

а) *коррекционно-развивающие занятия ребенок посещает в других специальных организациях (КППК, РЦ и др.);*

б) *ребенок ожидает создания в данном образовательном учреждении службы сопровождения;*

в) *вопрос о коррекционно-развивающих занятиях со специалистами решают родители самостоятельно.*

Задание 18. Введение в штат ставок педагогов-ассистентов в образовательной организации возможно при наличии детей с особыми образовательными потребностями в количестве:

- а) 6 детей;
- б) 3 детей;
- в) 10 детей.

Задание 19. Цель работы тьютора заключается в создании условий для успешного:

- а) обучения ребенка;
- б) социализации ребенка;
- в) *обучения и социализации ребенка.*

Задание 20. Модель взаимодействия для решения задач развития инклюзивного образования, которая предполагает передачу функций по психолого-педагогическому сопровождению детей с особыми образовательными потребностями – это ...

- а) ассоциация;
- б) ресурсный центр,
- в) *аутсорсинг.*

3.2. Оценочные материалы

Программа повышения квалификации предполагает проведение входного и итогового тестирования слушателей при изучении базового и вариативного модуля.

Функция входного тестирования - определение базового уровня слушателей.

Функция итогового тестирования - оценка усвоения изученных материалов, представленных в программе курсов повышения квалификации.

Для участников была разработана инструкция, согласно, которой требовалось выбрать и подчеркнуть правильный ответ из трех предложенных. Обработка результатов предполагала суммирование правильных ответов. Тест считается выполненным, если сумма баллов не ниже 10 баллов.

4. Условия реализации программы

4.1. Материально-технические условия реализации программы

Для реализации программы необходимо следующее материально-техническое обеспечение:

- web-сайт сопровождения обучения на курсах повышения квалификации для создания индивидуальной образовательной траектории слушателей, в том числе, в рамках самостоятельной работы;
- оборудованные аудитории для проведения аудиторных занятий с мультимедийным оборудованием (компьютер, интерактивная доска, мультимедиапроектор и пр.);
- компьютерные презентации, учебно-методические и оценочные материалы.

Материально-техническое обеспечение первого модуля заключается в разработке web-сайта сопровождения обучения на курсах повышения

квалификации для создания индивидуальной образовательной траектории слушателей, в том числе, в рамках самостоятельной работы.

Для удобства слушателей на сайте сопровождения процесса обучения по данной программе повышения квалификации содержится: функциональная область «Информация», функциональная область «Доска объявлений», функциональная область «Обучение», функциональная область «Консультации», функциональная область «Сообщения», функциональная область «Форум».

Сайт содержит функциональные возможности, позволяющие использовать его для подготовки слушателями индивидуальных проектных заданий и проведения итогового тестирования.

В целях получения объективной информации об использовании слушателями сайта сопровождения проекта предусмотрена возможность сбора статистических данных журнала web-сервера о работе слушателей курсов повышения квалификации. Информация о частоте обращений пользователей к сайту, общее число IP-адресов компьютеров также может быть определена.

Материально-техническое обеспечение очного модуля определяется предоставлением слушателям для лекционных и практических занятий аудиторий с видеотехникой и мультимедийным оборудованием для презентационных материалов с программным обеспечением (программы для проигрывания DVD, просмотр фильмов, презентационных слайдов).

4.2. Учебно-методическое обеспечение программы.

Нормативные документы.

Международные документы:

1. Осуществление Всемирной программы действий в отношении инвалидов: достижение провозглашенных в Декларации тысячелетия целей в области развития, касающихся инвалидов: принята резолюцией Генеральной Ассамблеей ООН № 62/12718.12.2007.

2. Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи 13.12.2006.

3. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями: принята, Саламанка, Испания, 7-10.06.1994.

4. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов»: приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи 20.12.1993.

5. Конвенция ООН о правах ребенка: принята резолюцией 45/25 Генеральной Ассамблеи ООН 20.11.1989. ратифицирована Постановлением Верховного Совета СССР 13.06.1990.

6. Всемирная программа действий в отношении инвалидов: принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН 3.12.1982.

7. Декларация ООН о правах инвалидов: провозглашена резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи 9.12.1975.

8. Декларация Генеральной Ассамблеей ООН о правах умственно отсталых лиц: принята Генеральной Ассамблеей ООН от 20.12.1971.

9. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования:

принята Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) 14.12.1960.

10. Всеобщая Декларация прав человека: принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948.

Отечественные документы:

1. Закон РК «Об образовании». – Астана, 2007.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2011.
3. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». – Астана, 2002.
4. Закон РК «О социальной защите инвалидов в РК» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.12.2015 г.)
5. проект Концепции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан// <https://e.edu.kz>
6. Доклад о положении детей в Республике Казахстан. – Астана, 2014// <http://edu.gov.kz/storage/bd/bd9e44690fb875ddf4f07ca3b19a5737.pdf>
7. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан/ <http://nao.kz/files/blogs/1438143891269.pdf>
8. «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии»// Открытая школа, 2012. - №7.

В методическую помощь организациям, реализующим инклюзивное образование, хотим предложить вариант программы по организации инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении.

Рассмотрим другой вариант программы повышения квалификации на тему: «Инклюзивное образование».

Содержание:

1. Пояснительная записка.
2. Тематический план дисциплины по модулям.
3. Содержание программы.
4. Практические задания.
5. Промежуточный контроль.
6. Итоговый контроль.

1. Пояснительная записка

Содержание курса «Инклюзивное образование» рассматривает общие закономерности, тенденции развития инклюзивного образования в Казахстане и за рубежом, а также сущность, принципы, условия, особенности организации инклюзивного образования.

Цели курса: формирование представлений у слушателей о научно-теоретических и методических основах инклюзивного образования.

Задачи курса:

- изучить основные теоретические положения инклюзивного образования;
- изучить особенности осуществления обучения и воспитания детей с особыми потребностями.

Виды занятий	Общее количество часов
Лекции	15
Практические занятия	30
СРО	90
Итого	135

Таблица 5 – Тематический план дисциплины по модулям (в академических часах)

№ недели	Наименование модуля и программного материала	Количество часов
	Модуль 1. Общие вопросы инклюзивного образования	
	Лекции	
	1.1 Основы инклюзивного образования <i>Краткое содержание лекционного занятия:</i> Сущность инклюзивного образования. Основные понятия инклюзивного образования. История развития инклюзивного образования в Казахстане и за рубежом. Нормативно-правовые документы в области инклюзивного образования. <i>Формы и методы обучения:</i> вводная лекция (беседа, рассказ, дискуссия)	2
	1.2 Современное состояние инклюзивного образования в организации образования. <i>Краткое содержание лекционного занятия:</i> Мировая практика инклюзии. Развитие инклюзивного образования в Казахстане. <i>Формы и методы обучения:</i> лекция-информация (объяснение, изложение научной информации, рассказ, демонстрация слайдов).	2
	Практические (семинарские) занятия	
	1.1 Основы инклюзивного образования <i>План практического (семинарского) занятия:</i> 1. Философские и культурологические составляющие инклюзивного образования. Интеграционные процессы как предпосылки и тенденции развития инклюзивного образования. Гуманистическое содержание инклюзивного образования. Зарубежный опыт инклюзивного образования <i>Формы и методы обучения:</i> семинар (самостоятельная работа, упражнение, ролевая игра), практикум	4
	1.2 Современное состояние инклюзивного образования в организациях образования. <i>План практического (семинарского) занятия:</i> Модели	4

	инклюзивного образования в опыте зарубежных стран. 2. Концепция инклюзивного образования в Казахстане. 3. <i>Формы и методы обучения</i> : семинар (работа с литературой, самостоятельная работа, поисковая практика, воспроизведение), практикум	
	Итого по модулю 1	32
	Модуль 2. Теоретические основы инклюзивного образования	
	Лекции	
	2.1 Психологические аспекты реализации инклюзивного образования в организациях образования <i>Краткое содержание лекционного занятия</i> : Психологические особенности лиц с психофизическими отклонениями в процессе обучения. Педагогическая коррекция детей с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Психологический портрет ребенка с особыми образовательными потребностями. <i>Формы и методы обучения</i> : лекция-презентация (беседа, рассказ, демонстрация слайдов, видеороликов, дискуссия)	2
	2.2 Педагогические технологии. <i>Краткое содержание лекционного занятия</i> : Педагогические условия реализации инклюзивного образования в школе. Организация социокультурной среды для учащихся с особыми образовательными потребностями. Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями. Практические аспекты реализации инклюзивного образования. <i>Формы и методы обучения</i> : лекция-презентация (беседа, рассказ, демонстрация слайдов, видеороликов, дискуссия)	3
	2.3 Особенности профессиональной деятельности учителя в условиях инклюзивного образования <i>Краткое содержание лекционного занятия</i> : Особенности деятельности учителя в общеобразовательной школе. Инновационные технологии в работе учителя с особыми детьми. Особенности взаимодействия с родителями школьного класса. <i>Формы и методы обучения</i> : лекция-конференция (выступления, самостоятельная работа студентов, обсуждение)	1
	2.4 Общая технология деятельности школьной службы психолого-педагогического сопровождения. <i>Краткое содержание лекционного занятия</i> : Нормативные аспекты деятельности психолого-педагогического сопровождения в современных условиях. Основная социальная цель деятельности психолого-педагогического	3

<p>сопровождения. Организационная деятельность психолого-педагогического сопровождения. Взаимодействие с образовательными организациями, Бюро МСЭ, системой здравоохранения, социальной защиты, различными социальными и общественными службами. Организационные модели и основные направления деятельности психолого-педагогического сопровождения в современных условиях: анализ существующих моделей деятельности психолого-педагогического сопровождения. Варианты организационных моделей деятельности в зависимости от региональной социокультурной, географической и кадровой специфики.</p> <p><i>Формы и методы обучения:</i> проблемная лекция (постановка проблемных вопросов, решение проблемных ситуаций и педагогических задач, дискуссия)</p>	
<p>2.5 Особенности инклюзивной компетентности учителей</p> <p><i>Краткое содержание лекционного занятия:</i> Модель инклюзивной компетентности учителя. Ценностные аспекты инклюзивной компетентности учителя.</p> <p><i>Формы и методы обучения:</i> (лекция-конференция, выступления, самостоятельная работа студентов, обсуждение)</p>	2
Практические (семинарские) занятия	
<p>2.1 Психологические аспекты реализации инклюзивного образования в организациях образования</p> <p><i>План практического (семинарского) занятия:</i> Образовательная среда как аспект социально-психологической адаптации детей с особыми образовательными потребностями. Психологическая типология отклоняющегося развития детей. Психологическое обследование детей с отклонениями в развитии. Система психологического сопровождения. Гендерные аспекты инклюзивного образования.</p> <p><i>Формы и методы обучения:</i> семинар (работа с источниками, выступления с докладами, беседа), практикум.</p>	4
<p>2.1 Педагогические технологии.</p> <p><i>План практического (семинарского) занятия:</i> 1. Технологии инклюзивного образования в системе общего образования. 2. Технология дистанционного и online обучения как инструмент реализации инклюзивного образования. 3. Особенности формирования образовательной среды и применения интерактивных технологий («кейсметод», «портфолио») в инклюзивном обучении. 4. Технология фасилитации в системе дистанционного обучения 5. Технологии развития медиакультуры в системе</p>	6

	<p>непрерывного образования 6. Технология психологического сопровождения ресоциализации, адаптации, коррекции в инклюзивном образовании. 7. Технологии коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями. 8. Специфика подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования.</p> <p><i>Формы и методы обучения:</i> семинар (работа с источниками, выступления с докладами, беседа), практикум</p>	
	<p>2.3 Особенности профессиональной деятельности учителя в условиях инклюзивного образования.</p> <p><i>План практического (семинарского) занятия:</i> 1. Понятие педагогической деятельности. 2. Направления, функции, содержание педагогической деятельности. 3. Роль учителя в создании благоприятной образовательной среды для всех учащихся. 4. Организация воспитания школьного коллектива, в котором обучается особый ребенок. 5. Особенности работы с семьей в условиях инклюзивного образования.</p> <p><i>Практикум:</i> определите основные направления организационного обеспечения инклюзивного образовательного процесса. Определите специалистов, необходимых для сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в средней школе. Поиск путей качественной индивидуализации обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с их образовательными потребностями. Образовательные результаты ребенка с особыми образовательными потребностями.</p> <p><i>Формы и методы обучения:</i> семинар (работа с источниками, выступления с докладами, беседа), практикум.</p>	2
	<p>2.4 Общая технология деятельности школьной службы психолого-медико-педагогического сопровождения.</p> <p><i>План практического (семинарского) занятия:</i> 1. Организационная модель психолого-медико-педагогического сопровождения. 2. Структурные модели психолого-медико-педагогического сопровождения. 3. Особенности работы с документами. 4. Трудности проведения обследования и способы разрешения. 5. Практикум: анализ нормативно-правовых документов, отвечающих за создание специальных условий обучения для детей с особыми потребностями.</p> <p><i>Практикум:</i> Опишите порядок организации процесса создания специальных образовательных условий для детей с особыми образовательными потребностями.</p> <p><i>Формы и методы обучения:</i> семинар (работа с источниками,</p>	6

выступления с докладами, беседа), практикум.	
<p>2.5 Особенности инклюзивной компетентности социальных педагогов.</p> <p><i>План практического (семинарского) занятия:</i> 1. Понятие инклюзивная компетентность. 2. Компоненты инклюзивной компетентности. 3. Модели инклюзивной компетентности учителя. 4. Пути формирования инклюзивной компетентности учителя.</p> <p><i>Формы и методы обучения:</i> семинар-размышление, работа с первоисточниками, проблемная беседа, разыгрывание ситуаций, метод мозгового штурма, практикум.</p>	4
<p>4. Практические задания</p>	
<p>1. Сделать анализ нормативно-правовых документов инклюзивного образования. (Конвенция ООН «О правах ребенка». Принята Генеральной Ассамблеей ООН: резолюция 44/95 от 20 ноября 1989 года, Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Приняты Генеральной Ассамблеей ООН резолюция 48/96 от 20 декабря 1993 года, Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями», Саламанка, Испания, 1994, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан»). Форма тчета: конспект, 4-5 стр.</p> <p>2. Подготовить сообщение на тему: «Жизнь и образование инвалидов в истории развития человечества». Форма отчета: доклад, 5-6 стр.</p> <p>3. Написать реферат на тему: «Зарубежный опыт инклюзивного образования (на примере одной страны)». Форма отчета: реферат.</p> <p>4. Сделайте сравнительный анализ инклюзивного и специального образования, укажите положительные и отрицательные стороны. Форма отчета: конспект, 2-3 стр.</p> <p>5. Написать доклад на тему: «Создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями». Форма отчета: доклад, 5-6 стр.</p> <p>6. Подготовить сообщение на тему: «Особенности развития детей с особыми образовательными потребностями». Форма отчета: текст сообщения, 2-3 стр.</p> <p>7. Написать доклад на тему: «Особенности социализации детей с особыми образовательными потребностями». Форма</p>	90

	<p>отчета: доклад, 3-4 стр.</p> <p>8. Составить алгоритм разработки и реализации адаптированной образовательной программы для обучающегося с особыми образовательными потребностями в образовательной организации. Форма отчета: конспект алгоритма, 2 стр.</p> <p>9. Приведите примеры наиболее востребованных технологий в структуре психолого-педагогического сопровождения, уже показавших свою эффективность в инклюзивной практике. Форма отчета: конспект, 3-4 стр.</p> <p>10. Составьте темы сообщений и бесед с родителями класса, в котором обучаются дети с особыми образовательными потребностями. Напишите текст сообщения по одной из предложенных вами тем. Форма отчета: конспект, 2-3 стр.</p> <p>11. Составьте темы сообщений и бесед с учениками класса, в котором обучаются дети с особыми образовательными потребностями. Напишите текст сообщения по одной из предложенных вами тем. Форма отчета: конспект, 2-3 стр.</p> <p>12. Проанализируйте особенности психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в известной Вам образовательной организации, реализующей инклюзивное образование. Форма отчета: конспект анализа, 6-7 стр.</p> <p>13. Приведите положительные аспекты деятельности специалистов, педагогического состава и администрации, укажите имеющиеся недостатки и недоработки. Форма отчета: конспект-анализ 4-5 стр.</p> <p>14. Разработайте требования к подготовке учителя, обладающего инклюзивной компетентностью. Форма отчета: конспект, 2-3 стр.</p>	
	Итого по модулю 2	103
	ИТОГО	135

5. Промежуточный контроль:
1. Нормативно-правовые документы инклюзивного образования.
 2. Социальные тенденции отношения общества к инвалидам.
 3. Организации образования для инвалидов.
 4. Концепция нормализации.
 5. Особенности подготовки педагогических кадров в системе инклюзивного образования.
 6. Основные принципы государственной политики в области образования.
 7. Казахские традиции отношения к инвалидам.

8. Отражение гуманистических идей в устном народном творчестве казахов.
9. Специальное образование в Казахстане.
10. Особенности становления инклюзивного образования в Казахстане.
11. Основные понятия инклюзивного образования.
12. Различные подходы к понятию «инклюзивное образование».
13. Формы интеграции детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу.
14. Модели инвалидности.
15. Права детей на образование.
16. Барьеры инклюзивного образования.
17. Цели и задачи инклюзивного образования.
18. Противоречия и риски инклюзивного образования.
19. Основные принципы организации инклюзивного образования.
20. Государственная политика в области инклюзивного образования.
21. Основная категория детей инклюзивных учреждений. Порядок приема детей в образовательные заведения.
22. Виды инклюзивного образования в Казахстане.
23. Специальные условия для детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе.
24. Особенности организации инклюзивного образования.
25. Развитие инклюзивного образования в США.
26. Реализация инклюзивного образования в Финляндии.
27. Инклюзивное образование в Норвегии.
28. Развитие инклюзивного образования в Швеции.
29. Инклюзия Франции.
30. Опыт инклюзивного образования в Канаде.

Контроль:

1. Основные понятия и принципы психолого-педагогического сопровождения. Их «применимость» к задачам инклюзивного образования.
2. Структура и базовые компоненты психолого-педагогического сопровождения. Описание субъектов инклюзивной практики.
3. Структура и базовые компоненты психолого-педагогического сопровождения.
4. Субъекты инклюзивной практики.
5. Система поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения.
6. Взаимосвязь понятий «социально-педагогическая деятельность», «педагогическая деятельность», «социальная работа».
7. Цель и задачи социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.
8. Содержание социально-педагогической деятельности в инклюзивных организациях образования.
9. Понятие мониторинг в образовании.
10. Адресная направленность мониторинга в системе образования.

11. Мониторинг в условиях инклюзивного образования.
12. Требования к качеству проведения мониторинга.
13. Этапы осуществления мониторинга.
14. Основные формы взаимодействия с родителями ребенка с особыми образовательными потребностями.
15. Этапы психолого-педагогического сопровождения родителей.
16. Содержание деятельности родительского клуба.
17. Деятельность Психолого-педагогическое сопровождения в условиях инклюзивного образования.
18. Основные задачи психолого-педагогического сопровождения.
19. Технология деятельности психолого-педагогического сопровождения в организации образования.
20. Профессия тьютора. Специалисты сопровождения ребенка.
21. Цели и задачи в работе тьютора.
22. Основные этапы индивидуального сопровождения.
23. Ведение документации.
24. Содержание и специфика деятельности тьютора.
25. Проблема компетентности в педагогической науке и практике.
26. Сущность профессиональной компетентности педагога.
27. Структура профессиональной компетентности педагога.
28. Сущность инклюзивной компетентности педагогов.
29. Готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.
30. Основные направления развития инклюзивной компетентности будущего педагога.

Интересным современным методом повышения компетентности учителей является коучинг. Коучинг (англ. coaching) – метод консалтинга и тренинга, в процессе которого человек, называемый «коуч», помогает обучающемуся достичь некой жизненной или профессиональной цели. В отличие от менторства, коучинг сфокусирован на достижении чётко определённых целей вместо общего развития [108].

Термин пришёл в русский язык из английского, а в английском произошёл от названия грузового транспортного средства, получившего название по месту своего появления. Первое использование слова «coach» для обозначения инструктора зафиксировано около 1830 года в сленге стали именовать человека, помогающего студенту готовиться к экзамену. Слово «коучинг» получило значение «переносить людей с их места туда, где они хотят быть». В данном случае быть компетентным в области инклюзивного образовательного процесса.

Приведем в пример коучинга на тему: «Инклюзивное воспитание»

Цель:

1. Формировать знания коллег об инклюзивном воспитании;
2. Развивать способы работ по инклюзивному воспитанию;
3. Воспитывать интерес по развитию знаний об инклюзивном воспитании;

Вступительное слово ведущего:

Являются ли понятия «инклюзия» и «интеграция» одинаковыми? Ответ на этот вопрос будет отрицательным. Инклюзия отличается от интеграции, которая стала попыткой вернуть учащихся с особыми потребностями в систему общего образования. Следует отметить, что такие учащиеся успешно адаптировались к данным условиям.

Нельзя не принять во внимание существование разногласий по поводу «переноса» специализированной помощи и поддержки, которую учащиеся получали в предназначенных для них классах, в общие классные комнаты. На самом же деле специализированная помощь и поддержка не покинули пределы отдельных классов.

Приоритетом практики интеграции является перемещение учащихся из специализированных школ в школы по месту жительства. Обычно такие дети учатся в отдельных классах. Когда данный метод не принес практических результатов и «обычные» школьники не стали чаще общаться с детьми с особыми образовательными потребностями, представители метода интеграции решили определить учащихся с особыми потребностями в общеобразовательные классы. Однако этого оказалось недостаточно для повышения уровня мотивации и улучшения учебных результатов детей с особыми образовательными потребностями.

Преподаватели должны были организовать процесс обучения таким образом, чтобы учитывались индивидуальные потребности каждого ребенка. Когда им не удавалось этого сделать, школьники не участвовали в учебном процессе, и им приходилось ждать специализированной помощи. Исключение из процесса обучения обычно означало, что они не принимали реального участия в жизни класса.

Таким образом, можно сделать вывод, что перемещение учащихся с особыми потребностями в общеобразовательную школу не является верным решением в данной ситуации. Так, если дети с особыми образовательными потребностями пойдут в массовую школу, это еще не означает, что они успешно освоят ее программу.

Следует также сказать об отсутствии в акцентировании внимания на обучение детей тому, что является важным и полезным для них и что поможет им занять активную жизненную позицию в будущем. Приняв во внимание данные факты, учителя изменили систему преподавания и стали применять индивидуальный подход к учащимся, позволяющий учитывать их способности и интересы и цели обучения.

В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного обучающегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

Ранее существовавшая система специализированного обучения показала на практике, что индивидуальный подход применялся лишь в случае необходимости. В школах будущего каждый ребенок должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями,

которые помогут ему достичь лучших результатов в учебе. Действительно, наши школы должны быть *инклюзивными школами*, в которых ведется *инклюзивное обучение*.

Новая общеобразовательная программа должна предполагать создание условий и внесение изменений, необходимых для успешного ее освоения детьми с особыми потребностями.

Факты, говорящие в пользу инклюзивного образования:

Инклюзивное образование так или иначе делает акцент на персонализации процесса обучения. Необходимо *избегать*:

- объяснения заданий, которые следует выполнить во время урока, в форме лекций;
- пассивности учащихся;
- излишней строгости при установлении тишины в классе во время занятия;
- заполнения занятий следующими видами деятельности: работа с упражнениями, в которых нужно вставить пропущенное слово/предложение, работа с учебными тетрадями и другие виды так называемой «сидячей работы»;
- чрезмерной направленности на чтение текстов из учебника;
- объяснения нового материала в большом объеме в один прием;
- излишней концентрации на фактах и деталях;
- стресса, связанного с оцениванием;
- разделения школьников в группы «по способностям»;
- частого использования стимулирующих методик;
- стандартизированного тестирования.

В процессе обучения *нужно*:

- применять экспериментальные, стимулирующие активность методы обучения;
- применять активные методы обучения, включая дискуссии, общение;
- уделять больше внимания на усвоение ключевых понятий того или иного предмета;
- применять способы поэтапного усвоения нового материала;
- уделять больше времени чтению художественной литературы;
- давать учащимся понять, что они ответственны за выполнение заданий;
- предоставлять учащимся большую свободу выбора;
- внедрять принципы демократических отношений в школе;
- уделять больше внимания эмоциональным потребностям и меняющейся манере поведения каждого учащегося;
- использовать объединяющие виды деятельности, которые содействуют сплочению класса;
- исходить из индивидуальных потребностей учащихся, применяя индивидуализированные виды деятельности, но не делить класс на группы, например, исходя из способностей учеников;

- оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями, которые обучаются в общеобразовательной школе;
- привлекать к сотрудничеству преподавателей, родителей, администрацию школы и другие заинтересованные организации и общественность;
- опираться на оценку преподавателем успехов учащихся, включая оценку прогресса в обучении.

Сильной стороной специализированного обучения всегда считалась концентрация внимания на индивидуальности каждого учащегося. С приходом в общеобразовательную школу учащихся с особыми образовательными потребностями преподаватели стали сознавать важность общения с каждым ребенком как с личностью. Педагоги, занимающиеся специальным образованием, признают, что система общего образования зарекомендовала себя как эффективная для учащихся с ограниченными возможностями. Преподаватели общеобразовательной школы в свою очередь обращаются к системе специального образования в поисках новых методик, позволяющих улучшить результаты учащихся с особыми потребностями.

Инклюзивная школа. Какая она?

Инклюзивная школа – это, прежде всего, демократическая школа, которая прививает уважение к людям и стилю их жизни. В подобной школе учащиеся вместе творчески работают над решением образовательных проблем.

Инклюзивная школа:

- *Рассматривает многообразие культур как новую реальность.* Современная школа должна быть готова к обучению детей, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, говорящих на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения. Таким образом, школа не должна ограничиваться одним учебным планом и единым подходом к обучению всех детей. Учащиеся должны освоить общеобразовательную программу, но каждый, делая это в индивидуальной манере и иногда с разными успехами.

- *Обеспечивает доступ к знаниям, навыкам и информации.* Подобный доступ увеличивает шансы, предоставляя большую свободу выбора каждому учащемуся. Данный принцип является главной целью образования, следовательно, все виды деятельности инклюзивной школы подчинены этому принципу и его отражению в деятельности учащихся, их семей, преподавателей и всех кто вовлечен в этот процесс.

- *Сохраняет индивидуализацию процесса обучения.* Дети учатся по-разному. Задача преподавателя – помочь учащимся (детям и молодым людям) понять различные явления, приобрести жизненный опыт. Учителя используют разные подходы и методы, но их объединяет персонализация процесса обучения в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями, целями и методами обучения. Инклюзивная школа всегда предоставляет

ученикам возможность добиться более высоких результатов и улучшить свои знания.

- *Предполагает сотрудничество специалистов разных профилей.* Ни один преподаватель не преуспее, обучая большое количество *разных* детей: ему потребуется помощь со стороны коллег. Когда специалисты разного профиля работают вместе, им удастся разносторонне развить каждого ребенка.

- *Предполагает сотрудничество с семьями, государственными и общественными организациями.* Школа не в состоянии справиться со всеми вопросами одна. Сотрудничество с различными организациями по обеспечению учащихся медицинскими и социальными услугами является очень важным для школы. Привлечение членов всех заинтересованных сторон к участию в деятельности школы может стать дополнительным источником ресурсов, усиливая тем самым эффективность обучения для каждого школьника.

- *«Гибкость» школьной структуры.* Школьные условия должны быть адаптированы к потребностям преподавателей и учащихся. Хорошая школа нуждается также в партнерстве. Семьи учащихся, общественность, ученые, специалисты государственных ведомств должны сотрудничать для того, чтобы решать проблемы и улучшать условия обучения. Новые учебные программы, школьные команды, команды, состоящие из участников разных возрастов, и подобные инновации позволяют сделать школьную систему более гибкой.

- *Ожидания успехов в обучении.* Преподаватели должны верить в каждого ученика, оценивать его способности и таланты по достоинству. От каждого ребенка ждут успехов и достижений, независимо от его национальности, принадлежности к той или иной культуре, языка, пола, способностей или семейных обстоятельств. В инклюзивной школе дети учатся и в дальнейшем находят применение своим знаниям. Театральные постановки, конференции, которые проводят сами учащиеся, круглые столы, выставки и другие предусмотренные образовательной программой виды деятельности являются инновационными и хорошо зарекомендовали себя при обучении детей в подобной школе.

- *Эволюция школьной системы.* Школа должна накапливать и использовать информацию, которая позволяет улучшить ее деятельность. Семьям школьников также необходимы сведения об обучении своих детей. Преподавателям нужна информация, которая поможет оптимизировать процесс обучения. Соответствующие государственные организации и ведомства нуждаются в сведениях, которые позволят исправить существующие недостатки школьной системы в целом.

- *Способствует образованию общества.* Инклюзивная школа очень важна, так как она способствует достижению успехов в обучении. Трудно недооценить значимость такой школы: она поддерживает философию «принятия каждого ребенка и гибкости в подходах к обучению», в которой нуждается общество. Дети, подростки проводят в школе небольшую часть

своей жизни. Однако, после семьи, школа оказывает существенное влияние на формирование личности учащихся, начиная с того возраста, когда они идут в школу, и до конца жизни. Так, влияние родителей и школы длится всю жизнь. Инклюзивная школа помогает формировать общество, в котором будет оценена индивидуальность каждого члена и в котором каждый сможет получить помощь и поддержку.

Для онлайн-офлайн – семинаров-вебинаров можно предложить разнообразную тематику, например: «Социализация ребенка с особыми образовательными потребностями», «Адаптация учебной программы для ребенка с особыми образовательными потребностями», «Организация поддержки ребенка с особыми образовательными потребностями», «Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями», «Профессиональная деятельность педагога в инклюзивном образовании», «Инновационные технологии инклюзивного образования» и другие актуальные темы.

При проведении научно-практических конференций различного уровня составляется информационное письмо и программа конференции. Информационное письмо содержит сведения о сроках проведения конференции, организаторах, партнерах, цели конференции, направлениях работы, формах работы, условиях участия, требованиях к публикациям, контакты.

В программе конференции отмечаются следующие моменты: место и время проведения, организаторы конференции, название секций, расписание мероприятий, указываются фамилии и темы докладов, выступающих на пленарном заседании и в работе секций, информация о докладчиках, руководителях секций и ведущих круглых столов, информация о зарубежных участниках, сайты и порталы для участников онлайн.

Предложим несколько вариантов тем для проведения научно-практических конференций: «Инклюзивное образование: проблемы, пути реализации», секции:

1. Научные исследования в инклюзивном образовании.
2. Модели инклюзивного образования: управление и организация.
3. Организация сопровождения в системе инклюзивного образования.
4. Образовательная практика инклюзии: технологии и подходы.
5. Система подготовки и повышения квалификации руководящих и педагогических кадров для инклюзивного образования.

Тема: «Инклюзивное образование: методология, теория и практика», секции:

1. Современные подходы к инклюзивному образованию и подготовка кадров.
2. Обновление системы образования.
3. Организация поддержки детей с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования.
4. Социализация детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании.

5. Инклюзивная культура педагогических работников.

Интересной формой внешнего направления повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса выступает олимпиада. Олимпиада может организовываться онлайн, очно и заочно, на различных уровнях организации: республиканском, областном, городском, районном, по разным направлениям профессиональной деятельности и для различных уровней образования.

Для проведения олимпиады необходимо разработать информационное письмо и положение. В положении указывается общая информация: сроки проведения, правила участия, требования к проведению олимпиады, порядок награждения и др. Мы предлагаем примерную тематику: «Нормативно-правовые и законодательные документы инклюзивного образования», «История становления и развития инклюзивного образования», «Зарубежное инклюзивное образование», «Развитие инклюзивного образования в Казахстане», «Инклюзивное образование: концепты, понятия», «Инклюзивная компетентность педагога (воспитателя, преподавателя, педагога-психолога, социального педагога, дефектолога)», «Информационно-коммуникативная компетентность педагогических работников», «Профессиональное самообразование педагога», «Разработка индивидуальных учебных программ», «Контроль результатов обучения в инклюзивной школе» и т.п.

Как вариант рассмотрим пример Положения о проведении педагогической олимпиады «Инклюзивное образование».

1. Общие положения

1.1. Настоящим Положением определяется порядок организации и проведения педагогической олимпиады «Инклюзивное образование: концепты, понятия» (далее – Олимпиада), порядок участия в Олимпиаде, распределения мест и работа с персональными данными Участников.

1.2. Организатором Олимпиады является (название организации), зарегистрированное в _____: Свидетельство о регистрации _____.

2. Цели и задачи Олимпиады

2.1. Целью проведения Олимпиады является определение уровня профессиональной подготовки педагогов и оказание помощи в самоконтроле педагогов всех ступеней образовательной системы Республики Казахстан.

2.2. Олимпиада выполняет следующие задачи:

2.2.1. предоставление возможности педагогам продемонстрировать свои профессиональные компетенции;

2.2.2. контроль соответствия занимаемой должности;

2.2.3. внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс;

2.2.4. оказание помощи педагогам в выявлении сильных и слабых сторон обучающихся;

2.2.5. стимулирование обучающихся к успешному освоению образовательных программ.

3. Порядок участия в Олимпиаде

3.1. В Олимпиаде могут принять участие работники и обучающиеся всех видов организаций образования Казахстана.

3.2. Участие в Олимпиаде является добровольным, бесплатным и не требует предварительной регистрации на сайте.

3.3. Участие в Олимпиаде строго индивидуальное.

3.4. Участник обязуется выполнять задания Олимпиады самостоятельно.

3.5. После выбора темы Олимпиады Участнику дается 30 минут, в течение которых необходимо ответить на 15 вопросов.

4. Проведение Олимпиады

4.1. Олимпиада проводится дистанционно.

4.2. Задания Олимпиады размещены в сети Интернет на сайте _____.

5. Порядок распределения мест среди Участников

5.1. Места распределяются между всеми Участниками в соответствии с количеством правильных ответов на задания Олимпиады:

5.1.1. 13-15 заданий — I место

5.1.2. 11-12 заданий — II место

5.1.3. 9-10 заданий — III место

5.1.4. 8 заданий — Лауреат

5.1.5. менее 8 заданий — Участник

5.2. Количество мест каждого уровня не ограничено при условии, что Участник правильно выполнил необходимое количество заданий.

6. Результаты Олимпиады

6.1. После выполнения заданий Олимпиады Участник вносит свои данные для сохранения информации о результате прохождения в разделе Итоги. Внесение информации избавит Участника от необходимости повторно проходить Олимпиаду.

6.2. Участник Олимпиады при сохранении результатов участия может указать только одного Участника и одного Куратора. Внесение данных о нескольких лицах в одно поле запрещено. При обнаружении данных нескольких лиц в одном поле заявки Организатор оставляет за собой право удалить данные об участии в Олимпиаде, либо оставить данные только одного лица на свое усмотрение.

7. Персональные данные Участников

7.1. Участники Олимпиады несут полную ответственность за достоверность, полноту и корректность предоставленных сведений. В случае внесения ошибочной информации при заполнении данных Участника или Куратора, Участнику (или Куратору) необходимо направить Организатору запрос на изменение данных. Соответствующие корректировки производятся в течение 2 (двух) рабочих дней с момента направления запроса. Каждый отдельный запрос о внесении изменений в данные Участников рассматривается в индивидуальном порядке. Организатор вправе отказать Участнику при возникновении подозрений в подлоге.

8. Согласие на обработку персональных данных

8.1. Указывая персональные данные Участника и Куратора (включая данные несовершеннолетних) в форме регистрации результата участия,

Участник (или Куратор) тем самым полностью и безоговорочно принимает условия Соглашения на обработку персональных данных.

Приведем примерные вопросы по теме: «Зарубежное инклюзивное образование».

Участники олимпиады: Педагоги

Количество вопросов: 15 вопросов

Ограничение по времени: 30 минут

Олимпиада проходит в формате вопрос-ответ. На каждый из вопросов предусмотрен только один правильный ответ. Результат участия доступен сразу после окончания тестирования. Занятое место определяется количеством правильных ответов: 13 заданий и более — I место; 11–12 заданий — II место; 9–10 заданий — III место; 8 заданий — Лауреат; менее 8 заданий — Участник.

Нажимая кнопку начать, Вы подтверждаете, что согласны с положением о проведении олимпиады.

1. Ученые какой страны заложили теоретические основы дефектологии?

- А) Франции;
- Б) США;
- В) Канады;
- Г) Дании;
- Д) Швеции.

2. С какого года интенсивно реализуется инклюзивное образование во Франции?

- А) 2002;
- Б) 1990;
- В) 1975;
- Г) 2010;
- Д) 1995.

3. Для какой категории детей во Франции созданы классы адаптации?

- А) для детей с различными проблемами поведения;
- Б) для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- В) для детей с нарушениями слуха;
- Г) для детей с нарушениями слуха;
- Д) для детей с нарушениями интеллекта.

4. Для какой категории детей во Франции созданы классы усовершенствования?

- А) для детей с нарушениями интеллекта;
- Б) для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- В) для детей с нарушениями слуха;
- Г) для детей с нарушениями зрения;
- Д) для детей с различными проблемами поведения.

5. Что значит открытые инклюзивные классы?

А) ученик с особыми образовательными потребностями в определенный момент может уйти из класса в другой кабинет для индивидуальной или групповой работы со специальным педагогом;

Б) все дети независимо от индивидуальных особенностей имеют право свободно перемещаться по школе для удовлетворения своих образовательных потребностей;

В) все желающие (родители, специалисты, представители общественных организаций и т.п.) имеют право войти в класс и присутствовать на уроках;

Г) ученики имеют право осваивать учебную программу в индивидуальном темпе и объеме, выбирать предметы и формы оценивания.

6. Как называется в Германии класс для второгодников?

А) добавочный класс;

Б) вспомогательный класс;

В) класс адаптации;

Г) класс усовершенствования;

Д) инклюзивный класс.

7. Какая из европейских стран стала внедрять инклюзивное образование позже всех?

А) Германия;

Б) Франция;

В) Финляндия;

Г) Дании;

Д) Швеции.

8. «Чистый устный метод» предназначен для обучения

А) детей с нарушениями слуха;

Б) детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

В) детей с нарушениями интеллекта;

Г) детей с нарушениями зрения;

Д) детей с различными проблемами поведения.

9. Какая школа является в Германии самой престижной?

А) гимназия;

Б) основная школа;

В) реальная школа;

Г) единая школа;

Д) профессиональная школа.

10. Какое образование получают ученики в реальной школе?

А) профессиональное образование в сфере обслуживания, торговли и государственной службы

Б) гуманитарное и техническое образование;

В) трудовое и профессиональное образование;

Г) элементарное образование;

Д) естественно-техническое образование.

11. Как понимается инклюзия в Канаде?

А) значимое участие людей с ограниченными возможностями в развитии в жизни сообщества и содействие взаимодействию с другими членами сообщества;

Б) полная интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу;

В) предоставление качественного среднего образования, доступного для всех учеников независимо от их социокультурной принадлежности и потенциала;

Г) совместное обучение по обычным школьным программам здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями;

Д) процесс, который направлен на предоставление детям-инвалидам возможности обучаться в массовой общеобразовательной школе.

12. Что является основой реализации инклюзивного образования в Канаде?

А) курикулум;

Б) абитур;

В) государственный план;

Г) индивидуальный план развития;

Д) образовательный маршрут.

13. Что предполагает универсальный дизайн обучения в канадской школе:

А) гибкие способы подачи учебного материала, разнообразные способы выражения и вовлечения учащихся;

Б) использование педагогических приемов и методов, которые учитель использует на уроке для обучения разнообразного детского коллектива независимо от составленного курикулума;

В) развитие восприятия, познания и поведения особых детей без социальной изоляции в условиях общего образования;

Г) выявление достижений каждого ребенка с целью определения дальнейших шагов в процессе обучения;

Д) обучение всех детей, которые находятся на разных уровнях актуального развития и в соответствии со своими компетенциями, особенностями развития восприятия, мышления, поведения.

14. С чем связано дифференцированное обучение в Канаде?

А) с использованием педагогических приемов и методов, которые учитель использует на уроке для обучения разнообразного детского коллектива независимо от составленного курикулума;

Б) с обучением всех детей, которые находятся на разных уровнях актуального развития и в соответствии со своими компетенциями, особенностями развития восприятия, мышления, поведения;

В) с развитием восприятия, познания и поведения особых детей без социальной изоляции в условиях общего образования;

Г) с выявлением достижений каждого ребенка с целью определения дальнейших шагов в процессе обучения;

Д) с учетом интересов всех учащихся.

15. Кто контролирует реализацию индивидуального учебного плана в Канаде?

А) Школьный совет;

Б) Министерство здравоохранения и социального развития;

В) Министерство образования;

Г) служба профподготовки инвалидов;

Д) служба реабилитации.

После ответов на вопросы присуждается место с комментариями, например, «Вы ответили на все вопросы олимпиады и завершили тестирование. Ваш результат: победитель (1 место), II место, III место, Лауреат, Участник.

Если олимпиада проводится онлайн, то запрашиваются сведения об участниках по определенной форме.

Информация об участнике

ФИО участника (только один человек)*

Должность*

Учреждение*

E-mail*

Конкурсы различных направлений и уровней для педагогов – это разработки, которые пригодятся на практике, свидетельство для аттестации, общение с коллегами, соревновательные навыки.

На конкурс могут приниматься любые разработки: конспекты занятий и развлечений, уроки, семинары, внеклассные мероприятия, педсоветы, классные часы, собрания, планы, эссе, игры, рекомендации и т.д.

Тематика конкурсов также может быть разнообразной, например: «Инновационные технологии инклюзивного образования», «Панорама педагогических идей», «Педагог в инклюзивной школе», «Ребенок с особыми образовательными потребностями на уроке», «Современный педагог» и т.п.

Таким образом, первое направление повышения компетентности педагогических кадров имеет разнообразные формы и пути для совершенствования деятельности педагогов, способных творчески мыслить, моделировать инклюзивный образовательный процесс, воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире.

Рассмотрим данное направление в плане *повышения психолого-педагогической компетентности родителей.*

Важной стороной работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями, является создание общественных объединений родителей детей-инвалидов. Само существование таких объединений, во-первых, вселяет в родителей убеждение, что они не одиноки, во-вторых, рождает надежду на помощь, понимание, взаимообогащение знаниями, опытом, полезной информацией; расширяет круг общения с себе подобными «коллегами по несчастью». С другой стороны, спустя некоторое время это общение в кругу «коллег по несчастью» дает толчок к разделению социального мира на «наших» и «не наших», что, в свою очередь, приводит их к отделению от остального социума.

Одним из действенных способов оказания помощи семье, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, является «родительский клуб». Родительский клуб как объединение

родителей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, ставит перед собой следующие задачи.

- формирование адекватного восприятия родителями своего ребенка: важно отойти от понятия «болезни» и перейти к понятию «особых законов развития»;

- формирование благоприятного микроклимата в семье для максимального раскрытия имеющихся у ребенка личностных, творческих и социальных ресурсов;

- формирование партнерских взаимоотношений родителей с организациями, реализующими взаимосвязь и взаимодополнение знаний, обогащение опытом;

- личностное и социальное развитие родителей, формирование навыков социальной активности и конструктивности поведения.

В родительском клубе используются разнообразные формы работы. Среди них, традиционные и нетрадиционные:

- индивидуальные консультации по вопросам развития ребенка;
- организация выездных мероприятий: посещение театров, музеев, выставок, выезд за город и пр.;

- образовательные семинары;

- психологические тренинги; общественные акции;

- пресс-клубы и тематические круглые столы; публикации опыта воспитания ребенка в семье; встречи с представителями власти;

- занятия в системе «ребенок — родитель — специалист»; участие в экспертизе динамики развития ребенка.

Долг родителей - успокоить ребенка, облегчить его переживания, создать в семье атмосферу оптимизма. В этом семье может помочь только социальный педагог.

Развитие ребенка с особыми образовательными потребностями в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, разнообразии воспитательных воздействий. В нормальных условиях ребенок является источником большого числа стимулов, благодаря своей подвижности, забавности и т. п.

Ребенок с особыми образовательными потребностями — тоже неиссякаемый источник стимулов для своего воспитателя, только качество их совершенно иное, чем в первом случае. Ребенок с особыми образовательными потребностями требует больше механической работы, монотонного ухода и присмотра, а отклика со стороны ребенка, радостной удовлетворенности бывает гораздо меньше, это приводит к одностороннему утомлению, даже изнурению. Надо стараться разделить обязанности в семье, и общество должно внести свой вклад.

Семьи выбирают инклюзивные школы для того, чтобы их дети могли расширить свое общение с типично развивающимися сверстниками, а также получить возможность общаться с другими родителями и учителями. Высокая положительная оценка со стороны педагогов школ усилий семьи в воспитании ребенка с особыми образовательными потребностями служит разработке

механизмов эффективного сотрудничества семьи и школы. Для этого, прежде всего, необходим эмоциональный контакт, доверие, уважение и принятие, поддержка родителей и учет их мнения.

Консультативная, профилактическая и просветительская работа с семьей строится на идее сотрудничества, увеличения ее воспитательных возможностей, установления гармоничных детско-родительских отношений. Задачами этой работы являются изменение психологических установок родителей на роль семьи в образовательном процессе; изменение стиля взаимоотношений с ребенком; более широкое использование педагогических возможностей семьи.

Кроме этого, социальная работа предполагает знакомство учащихся и родителей с их правами и обязанностями, законодательными документами, а также – информирование об общественных и государственных организациях, имеющих отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья, как в Казахстане, так и за рубежом.

Педагоги оказывают конкретную практическую помощь семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, при оформлении инвалидности и приобретении специальных средств для обучения детей (тифло- и сурдотехника). Иначе говоря, педагог служит связующим звеном между детьми и взрослыми, обеспечивает атмосферу социально-психологического благоприятия в организации образования, привлекает родителей и общественность к организации и проведению социально значимых мероприятий.

Основной целью работы с семьей является создание благоприятных условий для личностного развития всех членов семьи (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание комплексной социально-психологической помощи, а также защита ребенка и его окружения от негативного воздействия различных факторов на личностное развитие.

Процесс организованного сотрудничества с семьей включает в себя:

- изучение и описание обращений за помощью;
- обследование условий, где проживает семья;
- выяснение общих проблем семьи и её особенностей, отличий от других;
- выяснение целей и ожиданий семьи;
- наблюдение форм ответных реакций (молчат, рассказывают, ссорятся, ведут себя агрессивно, не доверяют и т.д.);
- изучение тех, кто уже помогал данной семье и помогает в настоящее время;
- влияние изъятий из семьи её членов;
- изучение прошлого семьи;
- изучение особенностей личности членов семьи.

Деятельность специалистов с семьей протекает по *трем направлениям*: образовательное, психологическое и посредническое.

Образовательное направление. Включает помощь родителям в обучении и воспитании. Помощь в обучении направлена на формирование педагогической культуры родителей и их просвещение. Помощь в воспитании осуществляется путем создания специальных воспитывающих ситуаций в целях укрепления воспитательного потенциала семьи. Данное направление основано на использовании педагогической модели помощи семьи.

Психологическое направление. Включает социально-психологическую поддержку и коррекцию. Такая поддержка с позиции педагога, направлена на формирование благоприятной психологической атмосферы в семье. Оказание поддержки в союзе с психологом становится наиболее эффективным.

Посредническое направление. Данное направление содержит следующие компоненты: помощь в организации, координацию и информирование. Помощь в организации заключается в организации семейного досуга (включение членов семьи в организацию и проведение праздников, ярмарок, выставок и т.д.).

Помощь в координации направлена на установление и актуализацию связей семьи с различными ведомствами, социальными службами, центрами социальной помощи и поддержки. Помощь в информировании направлена на информирование семьи по вопросам социальной защиты.

Методы работы с семьей:

Метод убеждения – помогает убедить родителей в последствиях их антиобщественного поведения. С помощью данного метода можно добиться, чтобы родители сами начали искать путь выхода из сложившейся ситуации.

Метод наблюдения – помогает собрать больше материала для организации воспитательной работы в семье. Социальный педагог наблюдает за общением ребенка, его поведением в семье, в школе, на уроке, со сверстниками, его досуговой деятельностью.

Метод бесед – один из самых распространенных методов при работе с родителями, позволяющий в доверительной обстановке выяснить причины проблем в семье и наметить пути их решения.

Кроме того, цель педагогов заключается в том, чтобы не только продуктивно сотрудничать с отдельными семьями, но находить новаторские способы взаимодействия всех семей. В инклюзивных школах учителя разрабатывают механизмы эффективного партнерства школы и семьи, которые связывают семьи и школу и, в конечном счете, помогают всем детям учиться и добиваться успеха.

В отличие от многих программ сотрудничества, которые ориентированы на нужды семей со средним и высоким достатком, работники инклюзивных школ принимают во внимание все семьи и используют методы работы, позволяющие семьям с любым доходом участвовать в жизни школы.

Среди таких методов можно отметить:

- поддержку института семьи в школьной системе;
- посредничество между семьями и различными социальными учреждениями;

- предоставление семьям информации для возможности осознанного выбора;
- использование лексики, свободной от профессионального жаргона и понятной родителям;
- помощь с проездом членов семьи к месту проведения школьных мероприятий;
- проведение мероприятий и собраний недалеко от школы и места проживания семей;
- альтернативные варианты работы с ребенком;
- организацию мероприятий, при которой дети не отделены от родителей во время их проведения;
- проведение мероприятий, ориентированных на интересы и нужды родителей;
- встреча с родителями в удобное для них время, например, вечером, на выходных или утром;
- предоставление переводчика, если семье это необходимо.

Остановимся на *втором направлении повышения психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей*, которое осуществляет само образовательное учреждение. Здесь повышение компетентности приобретает коллективный характер, проявляющийся в изменении процесса обучения, т.е. в усилении вовлечённости и взаимодействия педагогов, в построении принципиально новых отношений на уровне руководителей и подчинённых, а также внешних партнёров, реализующих эту подготовку.

Развитие идей коллективной подготовки педагогов и подготовки на рабочем месте связано с необходимостью реализации инновационных подходов в управлении коллективом, достижения более высокого качества образования. Эффективность образования всегда зависела от уровня подготовки педагогов.

Процесс реализации инклюзивного образования предъявляет высокие требования к педагогу, к его профессиональной компетентности. Учитель сегодня должен обладать так называемой «двойной компетенцией», т.е. помимо сугубо традиционных профессиональных знаний иметь современные знания и навыки работы с детьми с особыми образовательными возможностями и их родителями, высокую информационную культуру, что, в свою очередь, требует изменения всего компонентного состава и структуры традиционной методической системы.

Анализируя уровень сформированности инклюзивной культуры педагогов, мы пришли к выводу о необходимости создания методической системы (модели) повышения квалификации в школе. В основе модели лежит принцип деятельности педагога учить, обучаясь. Центральное место в формировании системы занимает инклюзивная образовательная среда школы.

Основными формами методической работы, направленными на развитие компетентности педагогов по реализации инклюзивного образования, являются:

- постоянно действующий семинар по вопросам внедрения инклюзивного образования;
- постоянно действующие семинары-практикумы;
- организация индивидуальных и групповых консультаций;
- мастер-классы; - открытые уроки;
- самообразование педагогов;
- прохождение курсов повышения квалификации для всех категорий педагогических работников;
- проведение открытых мероприятий, семинаров, круглых столов.

Традиционная система подготовки признаёт только результативные показатели, к которым относится педагогическое мастерство, то есть профессиональные знания и умения, навыки педагога. Для нашей системы подготовки учителей показателями выступают специальные инклюзивные компетентности, отражающие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Кроме того, результатами подготовки педагогов в системе внутришкольного повышения квалификации могут быть признаны: степень заинтересованности педагогов, активность, качество работы команд, умение работать в команде и самое основное способность педагогов качественно подготовить и провести дистанционный урок, использовать электронные ресурсы.

Результаты коллективной подготовки педагогов имеют отсроченный характер и могут быть определены на уровне изменений, проявляющихся как в компетентности каждого педагога, так и школы в целом. Оценка результатов подготовки педагогов на рабочем месте имеет то преимущество, что информация собирается из различных источников и эффективность подготовки в целом оценивается больше практическим путём, чем теоретически.

Результатом действия системы является включение педагогов организаций образования в процесс проектирования и создания реально функционирующей инклюзивной образовательной среды. Подготовленный педагог способен:

- Интегрировать готовые учебные, методические и иные материалы в состав инклюзивной среды организации образования.
- Обеспечить ресурсное сопровождение образовательного процесса в соответствии с образовательной программой обучения в рамках реализации инклюзивного образования.
- Использовать все многообразие педагогических технологий, обеспечивающих индивидуальное или групповое обучение.
- Обеспечить квалифицированную реализацию выбранных педагогических технологий средствами доступных инновационных технологий организации и осуществления инклюзивного образовательного процесса.

Здесь также имеются разнообразные формы и направления работы. Одним из важных направлений деятельности школы в повышении компетентности педагогов выступает методическая работа.

Методическая работа в школе - это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации к профессиональному мастерству каждого учителя и воспитателя (включая мероприятия по управлению профессиональным самообразованием и самовоспитанием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива, школы в целом, а в конечном итоге на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных школьников.

Прямой, непосредственной *целью методической работы* в школе является рост уровня педагогического мастерства учителя и педагогического коллектива.

Цели методической работы в школе:

1. Формирование индивидуальной, авторской, высокоэффективной системы педагогической деятельности учителя:

- обогащение знаний педагогов (предметных, частично-методических, дидактических, психологических и др.);

- развитие мировоззрения, ценностных ориентаций, убеждений, соответствующих задачам восстановления школы (установки на демократизацию, гуманизацию и т.д.);

- развитие мотивов творческой деятельности (потребность в новизне, в творческом характере труда);

- развитие устойчивых нравственных качеств личности (доброта, отзывчивость, порядочность, принципиальность, терпимость, педагогический такт и т. д.);

- развитие совершенного стиля педагогического мышления;

- развитие педагогической техники, исполнительского мастерства, артистизма;

- развитие умений эмоционально-волевой саморегуляции.

2. Формирование целостного педагогического коллектива:

- консолидация, сплоченность педагогического коллектива как коллектива единомышленников;

- выработка единого педагогического кредо, позиции, общих ценностей, ритуалов, традиций;

- организация диагностики и самодиагностики реальных учебных возможностей учащихся, классных коллективов, профессиональных возможностей, потребностей и запросов учителей;

- экспертная оценка авторских вариантов программ, учебных планов, учебников, пособий, средств обучения и воспитания, созданных в этом коллективе;

- контроль и анализ конкретного учебно-воспитательного процесса и его результатов - знаний, умений и навыков, воспитанности и развития школьников;

- выявление, обобщение, распространение внутришкольного педагогического опыта, обмен ценными методическими находками;

- стимулирование группового творчества и инициативы членов педагогического коллектива;

- привлечение коллектива к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной работе, к целенаправленному созданию нового опыта своей школы.

3. Обеспечение связей школы как системы с более широкими системами, педагогической наукой, опытом учителей других школ:

- творческое осмысление социального заказа, новых нормативных актов и документов, доведение их содержания до сознания каждого педагога;

- внедрение достижений передового и новаторского педагогического опыта, профилактика типичных для всех школ затруднений и недостатков в педагогической деятельности;

- внедрение и использование достижений психолого-педагогической науки, других научных дисциплин;

- распространение за рамки школы передового опыта, созданного внутри определенного коллектива (через систему кабинетов передового опыта, педагогических чтений, публикаций и т.д.).

Главным и существенным в методической работе в школе является предоставление реальной, действенной помощи учителям, классным руководителям, воспитателям в развитии их мастерства как сочетание профессиональных знаний, навыков и умений и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности.

Основные задачи методической работы:

- совершенствование учебных планов и программ;

- отработка и обновление содержания учебных предметов;

- совершенствование методики, повышение эффективности проведения всех видов учебных занятий;

- подготовка пособий и других учебно-методических материалов, соответствующих современному состоянию науки, требованиям педагогики и психологии;

- совершенствование существующих и внедрение новых форм, методов и средств обучения и воспитания, внедрение в учебный процесс передового педагогического опыта, новых информационных технологий;

- совершенствование учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательной деятельности [125].

Методическая работа стимулирует профессиональное развитие педагога, способствует его самореализации, решению профессиональных и личных проблем, позволяет получить большее удовлетворение от работы. В желании что-то изменить и двигать идеи вперед, определенная роль отводится методическим объединениям педагогов, цель которых – непрерывное

совершенствование профессионального мастерства педагога, формирование компетентного подхода в деятельности учителя.

Основными формами методической работы, направленными на развитие компетентности педагогов по реализации инклюзивного образования, являются:

- постоянно действующий семинар по вопросам внедрения инклюзии;
- постоянно действующие семинары-практикумы;
- организация индивидуальных и групповых консультаций;
- мастер-классы;
- открытые уроки;
- самообразование педагогов;
- прохождение курсов повышения квалификации для всех категорий педагогических работников;
- проведение открытых мероприятий, семинаров, круглых столов;
- выставка портфолио педагогов школы.

Семинар на тему: «Развитие и повышение психолого-педагогической компетентности педагогов»

Цели:

1. Обеспечение профессионально-личностного самоопределения педагога в образовательном пространстве инклюзивной школы;
2. Определение составляющих психолого-педагогической компетентности и перечня основных инклюзивных компетенций для педагога школы, способствующих реализации инклюзивного образовательного процесса.
3. Скоординировать деятельность педагогов на саморазвитие и самосовершенствование психолого-педагогических компетенций.

Задачи:

- мотивировать педагогов на профессиональное саморазвитие и самосовершенствование через сознательную самостоятельную познавательную деятельность;
- провести диагностику уровня психолого-педагогической компетентности педагогов;
- познакомить педагогов с технологией организации самообразования;
- содействовать самоопределению педагогами личностной траектории развития и самосовершенствования;
- проанализировать образцы программ саморазвития, планов педагогов и результатов самообразования.

План.

1. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов – необходимое условие реализации инклюзивного образовательного процесса.
2. Кто знает цену сущности своей ...
3. Анализ результатов анкетирования педагогов школы.
4. Роль самообразования в повышении психолого-педагогической компетентности педагога

5. Профессионализм учителя как один из факторов повышения качества инклюзивного образования.

Предполагаемые результаты:

педагоги осознают необходимость самообразовательной деятельности для повышения уровня профессионального мастерства, освоят составляющие процесса самообразования, алгоритм работы над индивидуальной научно-методической темой; приобретут умения разрабатывать примерный план самообразования, оформлять результаты работы по самообразованию.

Резолюция семинара.

1. С целью повышения профессионального мастерства учителей школы считать постоянной работу по самообразованию с обязательным обсуждением ее результатов на педсоветах, школьных МО, совещаниях при директоре.

2. Принять за основу мониторинг результатов работы учителей над темами самообразования.

3. Ежегодно проводить методические недели с целью определения уровня владения педагогами принципами самоанализа и самодиагностики преподавательской деятельности, методами и приемами самообразования.

4. Организовать выставку портфолио педагогов школы.

Приведем в пример содержание семинара-практикума.

Цель: повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Задачи:

- Создать условия для развития эмоциональной готовности педагогов работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

- Создать условия для формирования профессиональной мотивации педагогов.

- Создать условия для работы педагогов в команде.

- Создать предпосылки для формирования в школе единого инклюзивного образовательного пространства.

Используемое оборудование: презентация, видеоролики, мультимедийная установка, наушники, колонки, жетоны для рассадки, методические материалы для упражнений.

Цитата семинара: Ребенок с дефектом не есть непременно дефективный ребенок. (Л.С. Выготский)

Ход семинара

Просмотр социального ролика «Люди так не делятся».

С 1946-го появился термин дефективные дети – это дети, у которых наблюдались нарушения психического, физического развития. Со временем поняли, что это звучит некрасиво, обидно для родителей таких детей. И с 96-го года появился термин «дети с ограниченными возможностями здоровья».

Сейчас в нашем законодательстве используется другой, более щадящий термин - «дети с особыми образовательными потребностями».

С 2011 года дети с особыми образовательными потребностями имеют возможность обучаться в стенах школы, в коллективе одноклассников, в прямом взаимодействии с педагогом.

Именно поэтому, мы посчитали важной данную тему для семинара и совместно попытаемся понять те трудности детей данной категории, с которыми они могут столкнуться в стенах нашей школы и которые мы должны учитывать при работе с ними.

Для этого мы предлагаем вам поделиться на 4 группы, согласно тех жетонов, которые вы получили при входе (Приложение 1):

- Нарушения речевого развития
- Нарушения слуха
- Нарушения зрения
- Нарушения аутистического спектра

Каждой группе выдается ватман, с таблицей:

Вид нарушения _____			
Характерные особенности детей с данным видом нарушений.	Проблемы, которые могут возникнуть у педагога.	Что он может предпринять сам, по решению этих проблем?	К кому и за какой помощью он может обратиться?

Задание для групп: Подумайте и запишите те проблемы, которые могут возникнуть у педагога при работе с детьми данной категории, что вы можете предпринять самостоятельно для решения этих затруднений и к кому и за какой помощью вы можете обратиться. Время для работы 10 минут.

По истечению отведенного времени команды презентуют ответы на поставленные им вопросы.

Презентация заполненной таблицы группой №1 (работа с детьми с речевыми нарушениями).

Ведущий дает одному из членов группы №1 известное четверостишие. Он должен рассказать его группе, при этом прижав язык к нёбу. А члены группы должны понять о чем говорится в стихе.

Примеры четверостиший:

Тыква-чудо — в два обхвата,
Витаминами богата.

Как разрежешь, посмотри:

Есть и семечки внутри.

Укроп на огороде —

Как зонтик под дождем.

И при любой погоде

Ему комфортно в нем.

Вопросы для обсуждения:

1. Что вы чувствовали?
2. А как вы думаете, что чувствовал в это время говоривший человек?
3. Каким способом мы можем помочь человеку с такими затруднениями чувствовать себя лучше?

Просмотр видеоролика «Нарушения речи – не проблема» (Приложение 1).

Презентация заполненной таблицы группой №2 (работа с детьми с нарушениями слуха).

Выбирается ведущий, один из членов 2 группы, ему дается изображение рисунка из геометрических фигур (Приложение 2). Остальные становятся художниками. Задача ведущего - объяснить художникам, что нужно нарисовать, не называя образ рисунка (дом, дерево), а называя лишь фигуры, из которых этот рисунок состоит.

Вопросы для обсуждения:

- Что вы чувствовали?
- Какие затруднения испытывали?

Просмотр видеоролика «Глухие слышат в первый раз» (Приложение 1).

Презентация заполненной таблицы группой №3 (работа с детьми с нарушениями зрения).

Упражнение «Поездка в Токио» (Приложение 3).

В токийских поездахлюдно и шумно, к тому же большинство туристов не знают японского языка. Как же японскому проводнику рассадить туристов по местам? Половина игроков будет играть за японцев, а половина за туристов. Задача японцев, используя только 7 японских слов и 3 интернациональных взмаха руками, как можно быстрее объяснить туристам задание. А задача туристов всё быстро понять и выполнить. Инструкция к упражнению в *приложении 2*.

Вопросы для обсуждения:

- Что вы чувствовали?
- Что вам помогло добиться результата?

Просмотр видеоролика «Что видит слепой» (Приложение 1).

Презентация заполненной таблицы группой №4 (работа с детьми с нарушениями аутистического спектра)

Упражнение. Ведущему надеваются наушники (громкий шум города). Просят показать простые эмоциональные состояния («мне страшно», «хочу пить», «хочу погулять», «удивление»).

Вопросы для обсуждения:

- Что вы чувствовали?
- Что было труднее, слушать инструкцию или выполнять задание?

Просмотр видеоролика «Мир глазами аутиста» (Приложение 1).

Подведение общих итогов:

Продолжите фразы:

- Я сегодня вспомнила ...
- Меня порадовало ...
- Мне было трудно ...

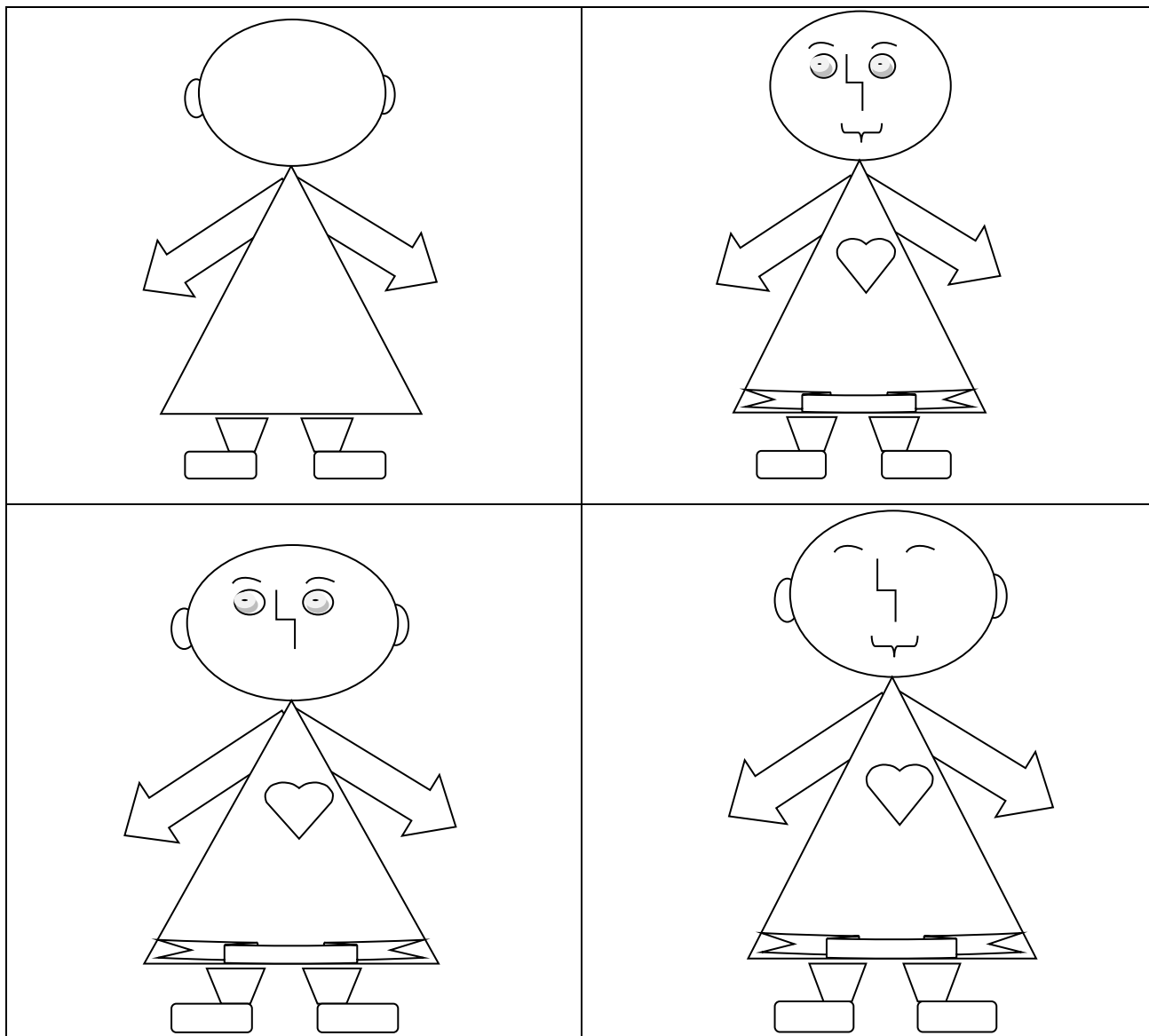
В завершение нашей с вами работы, нам бы хотелось поделиться с вами одной историей

Как-то, один человек увидел на улице ребенка, который был голоден и дрожал от холода. Прохожий в гневе обратился к Богу:

- Чем провинился перед Тобой этот ребенок? Почему Ты допускаешь такую несправедливость? Почему ничего не предпринимаешь?!

И вдруг человек услышал: «Кое-что я предпринял - послал ему навстречу тебя».

Приложение 4



Приложение 3

Упражнение «Поездка в Токио»

В токийских поездах людно и шумно, к тому же большинство туристов не знают японского языка. Как же японскому проводнику рассадить туристов по местам? Половина игроков будет играть за японцев, а половина за туристов. Задача японцев, используя только 7 японских слов и 3 интернациональных взмаха руками, как можно быстрее объяснить туристам задание. А задача туристов всё быстро понять и выполнить. Выигрывают самые сообразительные и коммуникабельные. Инструкция к игре в приложении

Ход игры:

Один из туристов открывает карту «Купе на 6 мест». Все игроки - туристы раскладывают на столе 6 своих карт туристов, следуя данной схеме – это начальное расположение пассажиров. Карта купе останется лежать на столе рубашкой вверх. Один из японцев достаёт другую карту «Купе на 6 мест» – она устанавливается на пластиковую подставку в центре стола так, чтобы карту хорошо видели японцы, но не видели туристы – это итоговое расположение пассажиров. По команде все японцы должны одновременно начать объяснять своим напарникам, как переместить карты туристов, чтобы добиться их итогового расположения в купе.

Сначала японец произносит одно из слов на карте направлений, подсказывая карту какого туриста сейчас надо будет переместить (цвета слов соответствуют цветам карт туристов). Затем японец взмахами рук показывает, какое действие нужно выполнить с этой картой.

1) Большой вертикальный обмен: вытяните руки перед собой и начните двигать сразу двумя руками вверх и вниз. Так вы показываете, что две находящиеся в одном столбце, но не рядом друг с другом, карты туристов 3 меняются местами.

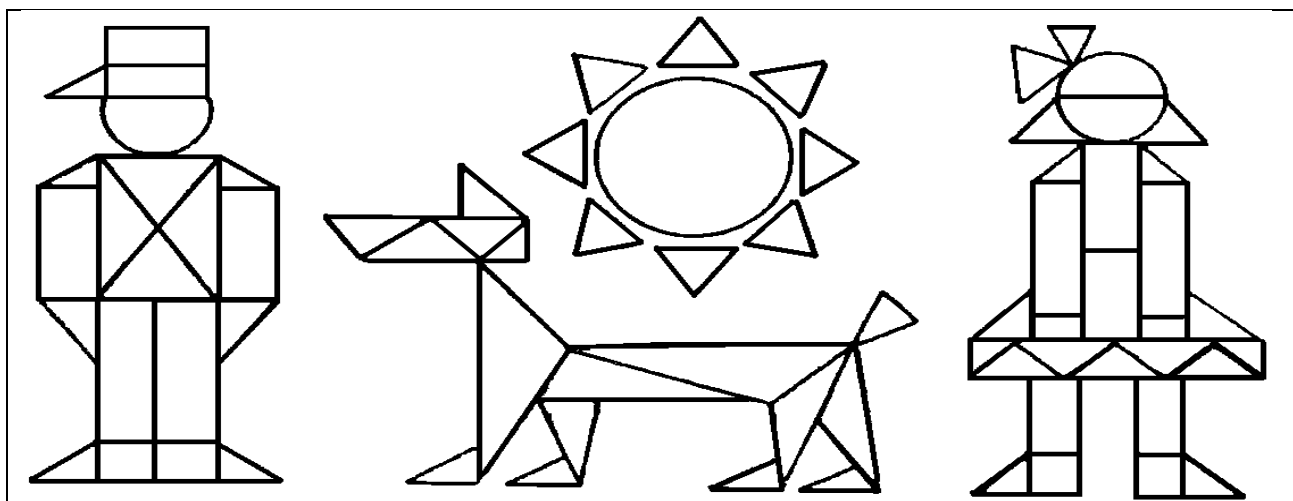
2) Малый вертикальный обмен: вытяните руки и попеременно двигайте руками вверх и вниз. Это значит, что надо поменять местами две карты туристов, находящиеся в одном столбце рядом друг с другом.

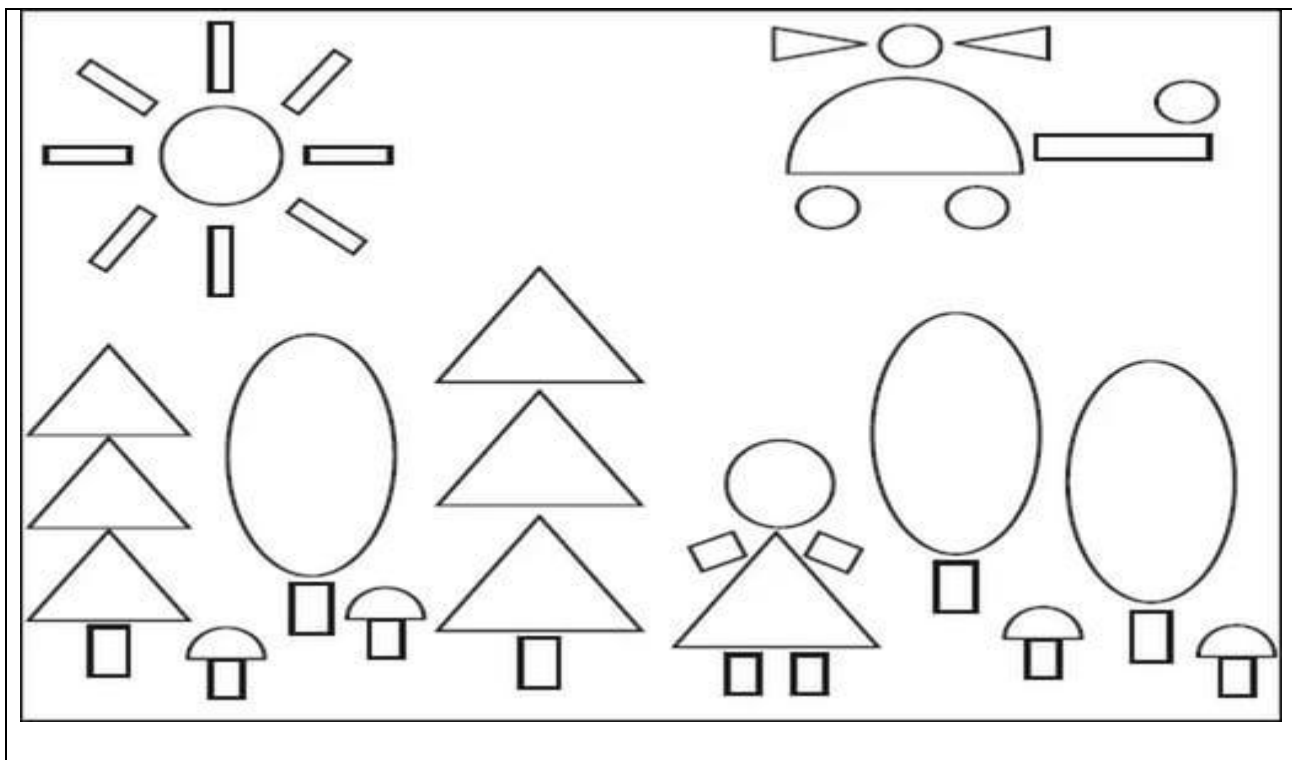
3) Горизонтальный обмен: покажите «ножницы», скрещивая и разводя руки. Этой командой вы сообщаете, что две, находящиеся в одном ряду и расположенные бок о бок, карты туристов меняются местами.

Чтобы отменить совершённое действие, произнесите чёрное слово, написанное на карте направлений: «Тукосишему». Как только одна из команд добилась итогового размещения карт туристов, японец должен выкрикнуть «Поезд в Токио!».

Приложение 2

Рисунки к упражнению «Художник»





Рассмотрим еще один пример семинара – практикума «Развитие культуры инклюзивной компетентности».

Как свидетельствует практический опыт, эффективным инструментом формирования готовности педагога к взаимодействию с ребенком с особыми образовательными потребностями является совместное коллективное переживание инсценированных ситуаций. Развитие эмпатии и возможности взаимодействовать с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями выходит на иной уровень при понимании педагогическим коллективом психологических особенностей семей, находящихся на разных этапах принятия и переживания ситуации. Участники смогли обменяться опытом и поделиться мнениями о проблеме.

Ведущий:

Происходящие в мире процессы, такие, как глобализация, возрастание конкуренции экономических систем, интеграция обуславливают системные изменения в сфере образования, которое становится одним из основных факторов развития общества. В данном контексте в качестве парадигмы развития современного образования, некоего мирового бренда можно рассматривать инклюзивное образование, обеспечивающего равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

К условиям реализации данных положений относятся организационные, финансовые, методические, в том числе кадровые. Действительно, подготовке учителей к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования должно уделяться особое внимание.

Таким образом, существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности у учителей.

Для практического осуществления инклюзивного образования необходимо решить ряд проблем, связанных не только с материальной базой, но и разными позициями членов общества, и, прежде всего, неготовностью учителей к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях. Учитывая, что ребенок с особыми образовательными потребностями должен получить возможность свободного выбора организации образования, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Ряд исследований, выполненных в рамках реализации компетентного подхода (О.М. Бобиенко, Г.В. Никитина, А.П. Тряпицына и др.), содержат ту или иную трактовку состава ключевых компетенций, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту). Вследствие этого отмечается перегруженность понятия «компетентность» чрезмерным количеством составляющих её компетенций. Для упорядочения соотношения различных видов компетенций и компетентностей, на наш взгляд, необходимо разделить содержательные и функциональные виды компетентностей, разграничив представления о содержании деятельности и способах ее осуществления.

Педагог 1.:

Инклюзивная компетентность учителя является составляющей его профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности.

Для описания целостной структуры компетентности педагога как совокупности общих, базовых, специальных и частных компетентностей нами выделены следующие уровни

Таблица 6 – Структура компетентности педагога

Уровни рассмотрения	Виды компетентностей ей	Структура компетентности	
		Ключевые содержательные компетенции	Ключевые функциональные компетенции
Общая компетентность человека	Общие (универсальные)	Ценностно-смысловая Общекультурная Интеллектуальная Информационная Личностного	Образовательная Коммуникативная Социально-профессиональная Социально-ролевая

		самосовершенствован ия	
Профессиональн ая компетентность педагога	Базовые (в определенной профессиональ ной области)	Ценностно- мотивационная Культурологическая Интеллектуально- педагогическая Информационная Профессионально- личностного самосовершенствован ия	Операционные: Диагностическая Прогностическая Конструктивная Организационная Коммуникативная Технологическая Коррекционная Исследовательская
Специальная профессиональн ая компетентность	Специальные (в конкретных условиях деятельности)	Мотивационная Когнитивная Рефлексивная	Операционные
Частные профессиональн ые компетентности	Частные (направленные на решение конкретных профессиональ ных задач)	Мотивационная Когнитивная Рефлексивная	Операционные

Общая компетентность человека включает в себя общие ключевые содержательные и функциональные компетенции.

Профессиональная компетентность педагога включает базовые профессиональные компетенции специалиста в определенной профессиональной области, например, учителя, воспитателя, педагога-дефектолога. Специальные профессиональные компетентности педагога, требуемые спецификой организации образования, в котором осуществляется педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена деятельность, например, профессиональная компетентность учителя (общеобразовательной, специальной (коррекционной) школ и др.) или профессиональная компетентность педагога в работе с различными категориями детей, с родителями.

Частные профессиональные компетентности педагога, обеспечивающие выполнение конкретного педагогического действия, решение конкретной педагогической задачи.

Педагог 2:

Инклюзивная компетентность учителей относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного

образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с особыми образовательными потребностями в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития

В структуру инклюзивной компетентности учителя входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции, которые мы будем рассматривать как компоненты инклюзивной компетентности учителя.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности учителя включает мотивационную компетенцию, характеризующуюся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.). Мотивационная компетенция определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий.

Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности учителя. Это:

во-первых, общая гуманистическая направленность личности;

во-вторых, положительная направленность на осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает когнитивную компетенцию, которая определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования.

В основе данной ключевой компетенции лежат научные профессионально-педагогические знания инновационных интеграционных процессов в сфере деятельности специального образования; основ развития личности; педагогических и психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей учащихся в норме и учащихся с различными нарушениями в развитии; основ педагогического управления процессом саморазвития воспитанников; основных закономерностей взаимодействия общества и человека с нарушениями в развитии.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности к рефлексии деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования.

Операционный компонент инклюзивной компетентности учителя включает операционные компетенции, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного образования, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Функциональная сфера инклюзивной компетентности представлена системой операционных ключевых компетенций, причем каждая операционная компетенция содержит в своем составе полный цикл ключевых содержательных компетенций:

- диагностическая - способность постановки верного диагноза уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных учащихся, состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования;
- прогностическая - способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования;
- конструктивная - способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки адекватных данным диагностики целей (как общих, так и индивидуальных) и грамотного планирования своей педагогической деятельности, с учетом разных образовательных потребностей учащихся, варьирования формами, методами и средствами обучения;
- организационная - способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода (например, обучение по индивидуальному образовательному маршруту);
- коммуникативная - способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;
- технологическая - способность осуществления методик и технологий инклюзивного образования для детей с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии;
- коррекционная - способность корректировать ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики;
- исследовательская - способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу.

Исходя из того, что инклюзивное образование пока не введено в широкую практику образовательных организаций, но закреплено законодательно, а работающие учителя не обладают высоким уровнем развития инклюзивной компетентности, представляется целесообразным включение в программы курсов повышения квалификации модуля для отработки компетенций в условиях реализации инклюзивного образования.

Задание к группе:

В таблице расписать компетентности педагога (педагога-психолога, социального педагога, дефектолога, учителя-предметника, классного руководителя) при работе с детьми особыми образовательными потребностями.

Пример *круглого стола* в организациях образования на тему: «Инклюзивное образование – современная реальность образования»

Цитата круглого стола: «Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития... нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...»

Кофи Аннан. 1998

«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

1. Выступление организатора:

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на

развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в образовательной политике нашей страны.

Инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Инклюзивное обучение детей с особыми образовательными потребностями совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

Актуальность проблемы инклюзивного образования стоит особенно остро в нашей стране в настоящий период в силу ряда причин, одна из которых состоит в том, что из-за обособленности специальных / коррекционных образовательных организаций уже в детстве происходит разделение общества на здоровых и инвалидов. Для детей с инвалидностью создана и успешно функционирует система специального образования, в этих организациях образования созданы особые условия для занятий с такими детьми, работают врачи, специальные педагоги. В результате обучения детей с особыми образовательными потребностями в специальных условиях – конкурентность их на образовательном рынке низкая и тяга к продолжению образования невелика по сравнению с выпускниками обычных общеобразовательных школ.

Альтернатива такой системы – совместное обучение ребят с особыми образовательными потребностями и типичных детей в общеобразовательных организациях.

Цель заседания круглого стола: попытка определить роль и место инклюзивного образования на современном этапе, а также создание в общеобразовательной организации целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для воспитания и развития типичных детей и детей с особыми образовательными потребностями, для социально-психологической реабилитации и интеграции.

Задачи:

1. проанализировать состояние инклюзивного образования за рубежом;
2. выявить основные принципы организации инклюзивного образования, а также проблемы и возможности введения его в конкретной организации образования;
3. определить оптимальные психолого-педагогические условия, создаваемые в организациях образования для развития каждого ребенка;
4. определить пути совершенствования профессиональной компетентности педагогов – участников инклюзивного образования;
5. определить способы внедрения в образовательную практику технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся;

6. проследить формирование системы мониторинга учебных достижений и личностного роста детей с особыми образовательными потребностями;

7. создать на основе модели инклюзивного образования образцы педагогической практики, которые могут быть применены в других организациях образования.

2. Выступление педагога:

Инклюзивное (включающее) образование дает возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни.

Инклюзивное (включающее) образование обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия обучающихся и их участия во всех делах коллектива.

Инклюзивное (включающее) образование направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения.

Инклюзивное (включающее) образование базируется на восьми принципах:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с особыми образовательными потребностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение организаций образования, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с разными детьми. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с особыми образовательными потребностями в организациях образования.

Актуальность введения инклюзивного образования обусловлена профессиональными потребностями педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. На сегодняшний день наблюдается увеличение количества таких детей.

Основной принцип инклюзивного образования – это обучение детей с особыми образовательными потребностями в обычных организациях образования, при условии, что этим организациям образования создаются все

условия для удовлетворения специальных образовательных потребностей таких лиц.

3. Выступление педагога:

На сегодняшний день в большинстве западных стран сложился определенный консенсус относительно важности интеграции детей с особыми образовательными потребностями. Государственные школы получают бюджетное финансирование на детей с особыми потребностями, и, соответственно, заинтересованы в увеличении числа учащихся с особыми образовательными потребностями.

Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года.

Инклюзивное образование – это, если можно так сказать, целая философия взглядов и уместить её в одно выступление невозможно. Но мы, будущие педагоги, должны об этом знать, иметь об этом представление и своё мнение.

Инклюзия (от inclusion - включение) – процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого (новый универсальный словарь Вебстера), процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии.

4. Выступление педагога:

Модель инклюзивного образования

Модель инклюзивного образования строится на основании социального подхода – надо менять не детей с особыми образовательными потребностями, а надо менять общество и отношение общества к детям с особыми образовательными потребностями.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

В ходе проектных работ была разработана модель образовательного пространства, обеспечивающего успешную инклюзию младших школьников с ООП, в условия массового обучения.

Предполагается, что задачи процесса инклюзии могут быть решены при условии обеспечения движения детей с особыми образовательными потребностями по индивидуальным образовательным маршрутам, что позволит им осваивать учебные программы, будет способствовать их социализации и реализации их индивидуальных способностей. Для этого предлагается соответствующим образом выстроить образовательное пространство.

Личностно-деятельностный подход является основой организации образовательного пространства. И все принципы, приемы и методы личностно-ориентированного подхода, с которым все знакомы, работают при организации инклюзивного обучения.

Так же необходимо обеспечение:

- Индивидуальных образовательных маршрутов;
- Безотметочного оценивания в течение всех 4 лет;
- Сочетание зоны ближайшего и актуального развития ребёнка;
- Взаимопроникновение сред (учение, обучение, социализация) в образовательном пространстве.

Педагогическими средствами включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство урока можно назвать создание условий для организации процессов рефлексии, планирования, детского сотрудничества, наблюдения, моделирования, включения детей в разные виды деятельности при сопровождении дефектологов, психологов, социальных педагогов.

Заключение:

Каждый педагог отвечает на листке бумаги на 3 вопроса:

1. Какие понятия включает в себя «Инклюзивное образование»?
2. Модели инклюзивного образования
3. Я вижу себя компетентным педагогом, потому что....

Аттестация остается одним из важных, эффективных направлений повышения профессионального мастерства педагогов. Это процесс, стимулирующий творчество учителя, позволяющий учителю дополнительно раскрыть свой творческий потенциал, самореализовать себя.

По законодательству, педагогические работники должны подтверждать свою квалификацию и знания (не реже одного раза в 5 лет). Это требование относится не только к учителям, но и ко всем лицам, работающим в сфере образования.

Условия и порядок проведения аттестации регулируется Приказом МОН РК от 27 января 2016 года № 83 «Об утверждении Правил и условий проведения аттестации педагогических работников и приравненных к ним лиц, занимающих должности в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы дошкольного, начального, основного среднего, общего среднего, образовательные программы технического и профессионального, послесреднего образования, и иных гражданских служащих в сфере образования и науки».

Всех работников педагогической области разделяют на 5 квалифицированных категорий, а именно:

- Педагог (лицо со специальным педагогическим или профессиональным образованием по соответствующим профилям, не предъявляя требования к стажу работы);
- Педагог-модератор (лицо с квалификационной категорией «педагог» и педагогическим стажем не меньше 2 лет);
- Педагог-эксперт (лицо с квалифицированной категорией «педагог-модератор» с педагогическим стажем не меньше 3-х лет);
- Педагог исследователь (лицо, с квалификационной категорией «педагог-эксперт» с педагогическим стажем не меньше 4 лет);

- Педагог-мастер (лицо с квалификационной категорией «педагог-исследователь», имеющий не меньше 5 лет педагогического стажа).

По каждой категории имеются определенные профессиональные требования и перечисляются профессиональные компетенции, которыми они должны обладать.

Приведем слова К. Д. Ушинского: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля.

К педагогу можно отнести такие характеристики деятельности успешного профессионала: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества.

В любом случае учителю, готовящемуся к аттестации, следует помнить, что в настоящее время в модели оценки качества образования реализуется компетентностный подход, смещающий приоритеты в сторону индивидуально-личностной компоненты, акцентирующий роль социальной составляющей качества педагогического труда.

В регламенте аттестации выделяют три основных этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе аттестации педагог должен осмыслить личные приоритеты и ценностно-мотивационные установки, фиксирует и прогнозирует общие направления своего профессионального развития. На основном этапе реализуется комплексная программа аттестации, расширяются социальные связи и социальную мобильность педагога. На заключительном этапе аттестации проводятся коррекционно-диагностические процедуры, а субъект аттестации выносит решение о признании результатов качества педагогического труда.

Процедура аттестации состоит из представления педагогом результатов его профессиональной деятельности в виде портфолио, компьютерной презентации практических достижений или интернет-ресурса (сайта) [126].

Педагоги также проходят несколько квалификационных испытаний. Одно из таких испытаний – это тестирование с использованием компьютерной техники и компьютерная презентация методической разработки раздела учебной (воспитательной) программы. Тестирование с использованием компьютерной техники предполагает отражение знаний аттестуемого в области современных образовательных технологий и методик. Тестирование является одним из компонентов квалификационного экзамена. Но оно является добровольным. При успешном прохождении теста педагогу начисляется 10 дополнительных баллов, а при отказе нет. После прохождения тестирования педагог представляет комиссии компьютерную презентацию, делает доклад о своей профессиональной деятельности.

По мнению педагогов, тестирование является слишком формализованной и необъективной процедурой оценки квалификации учителя. Необъективность состоит в том, что вопросы можно рассматривать с

разных точек зрения, они являются нечеткими, многогранными. В итоге к верным ответам можно добавить и те, которые компьютер оценивает как неправильные. Но, по мнению учителей от тестирования не стоит отказываться, так как без него сложно набрать высокие баллы: *«Причем от одного этапа – тестирования можно отказаться. То есть если ты хочешь за него дополнительные баллы – ты на него согласишься. Нет – значит можешь не проходить. По отзывам людей, которые сдавали на категорию, проходить тестирование надо, потому что тебе все так занижают, что ты без этого не перешагнешь порог. Добровольно-принудительно, так получается»* [Общий стаж работы 29 лет, по специальности 28 лет]. Большинство учителей соглашались на тестирование, так как никто не хочет рисковать, все стремятся достичь наибольшего результата, сделать все возможное для присвоения квалификационной категории.

Личный вклад аттестуемого в повышение качества образования может быть определен на основе оценки портфолио педагогического работника, в котором должна быть описана научно-методическая деятельность педагога, внеурочная деятельность, учебно-материальная база. В портфолио педагог должен описать собственную систему преподавания предмета. По мнению учителей и администраторов для педагогов–практиков, непосредственно взаимодействующих с детьми, прохождение аттестации означает слишком большую методическую работу, что отнимает много времени: *«Нужно выстроить отчет о системе своей работы, прописать систему работы. Напиши то, не знаю, что, называется. Человеку-практику, у которого уроки за спиной нужно огромное время потратить на то, чтобы сесть и все это написать»* [Общий стаж 29 лет, по специальности 28 лет]. После представления портфолио, компьютерной презентации и прохождения тестирования аттестационная комиссия принимает решение об установлении педагогу квалификационной категории или отказе от этого. Одним из значимых мотивов, побуждающих педагогов к получению квалификационной категории – это повышение заработной платы, ее стимулирующей части.

Однако с точки зрения некоторых педагогов усилия, затраченные при подготовке к аттестации и возникающая вследствие этого эмоциональная напряженность имеют гораздо больший вес, чем прибавление зарплаты. Иначе говоря, по мнению педагогов, за такое небольшое поощрение не стоит прилагать таких огромных усилий: *«Я могла бы защититься на высшую категорию и получить немного больше. Но этого делать не стала, потому что во мне ничего не изменит, а нервы трепки гораздо больше. А у меня двое детей»* [Общий стаж работы 21 год, по специальности 18 лет]. Таким образом, по мнению некоторых педагогов зависимость заработной платы от квалификационной категории является недостатком современной системы образования.

В целом педагоги оценивают аттестацию как сложную процедуру, имеющую больше недостатков, чем достоинств. Отчасти это объясняется тем, что некоторые руководители системы образования в Казахстане не имеют опыта работы в школе, а занимались только административной работой. Без

опыта работы с детьми и педагогами очень сложно учитывать все требования, возможные проблемы, помогать учителям в преодолении трудностей: *«Очень сильно сомневаюсь, что наш министр в школе работала. Может быть практику, конечно, проходила. Я считаю, что качественно управлять образованием человек очень грамотный и если это система школьного образования, то в школе он должен был быть»* [Общий стаж 29 лет, по специальности 28 лет]. Оценивание процедуры аттестации становится более отрицательным из-за того, что та школа, в которой работает педагог не участвует в работе аттестационной комиссии. Таким образом, аттестационная процедура большинством учителей часто воспринимается как стрессовая, негативное восприятие педагогами процедуры аттестации создает психологическое напряжение и ситуацию внутреннего конфликта, что приводит к возникновению сложностей в профессиональной деятельности педагога. По этой причине аттестация должна быть связана с комфортностью образовательной среды – атмосферой спокойствия, доброжелательности и поддержки, которую должен чувствовать каждый учитель, оказавшийся в ситуации оценки и контроля. Также для того чтобы избежать стресса, учителю необходимо заранее начать подготовку к аттестации, иметь возможность проконсультироваться у методистов, специалистов, занимающихся организацией процедуры аттестации [127]. В этом случае учителю будет намного проще справиться с подготовкой к аттестации.

Кроме того, подготовка к процедуре аттестации занимает очень много времени. В результате у педагога исчезает возможность общаться с детьми после уроков. То время, которое не включено в рабочий день – является личным, неоплачиваемым преподаватели хотят потратить на общение со своей семьей. Отчасти это объясняется тем, что они недовольны своей зарплатой, и излишние требования со стороны руководства вызывают возмущение и раздражение.

Для успешного прохождения процедуры аттестации, профессионального развития педагогу необходимо иметь довольно весомую базу методических материалов, соответствующую требованиям инклюзивного образования и различным нововведениям.

Как мы выше отмечали, формами коллективной деятельности по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов являются тренинги. Приведем в пример один из тренингов, который может быть проведен с педагогами любой организации образования.

Тренинг «Взаимодействие с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями»

Участники тренинга: педагоги дошкольной организации образования

Основная цель — развитие способностей педагогов к взаимодействию с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями, снятие психологических барьеров.

Задачи:

- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов;

- формирование представлений о психологических особенностях семьи ребенка с особыми образовательными потребностями;
- проанализировать и определить пути помощи и поддержки семьи ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной образовательной организации;
- обменяться имеющимся опытом по психолого-педагогическому сопровождению детей с особенностями развития;
- оказание психотерапевтической помощи участникам.

Оборудование: компьютер, медиа-проектор, медиа-экран, музыкальный центр, презентация «Семинар-практикум для педагогов «Навстречу друг другу», газета, ленты и шарфы.

Ход тренинга:

1. Упражнение «Котенок».

Участники встают в круг. Ведущий просит передать по кругу газету. Потом предлагает представить, что на этой газете уснул маленький котенок, и теперь газету нужно передавать друг другу очень бережно, чтобы не разбудить и не испугать его. В конце упражнения ведущий говорит, что точно такое же бережное отношение важно сохранять для общения с особыми детьми.

2. Упражнение «Мать инвалида».

Выбирается участник для роли матери ребенка-инвалида. При помощи лент ведущий демонстрирует то, какие ограничения в обществе испытывают родители детей с особыми образовательными потребностями. Группа участвует, отвечая на вопросы.

Таблица Упражнение «Мать инвалида»

Часть тела (завязываются лентами), символическое значение.

Глаза: родителям сложно принять своего ребенка, увидеть его таким, какой он есть; сложно выводить его в общество и в буквальном смысле «быть на виду».

Рот: родители боятся рассказывать о своем ребенке, говорить о нем, рассказывать о своих трудностях и потребностях.

Уши: родители не хотят слышать диагноз ребенка и боятся общественного мнения и осуждения.

Руки: родители чувствуют себя связанными, их жизнь меняется и во многом ограничивается. Страх того, что не в их силах вылечить ребенка, человек «опускает руки».

Сердце: неутрахающая боль, чувство, постоянно присутствующее («сердце разрывается», «болит душа»).

Живот: это область дыхания, центр нашей жизненной силы и энергии. Многие семьи детей с нарушениями развития как бы «живут вполсилы», «дышат в полдыхания».

Бедрa: многие родители боятся рожать детей, ухудшаются супружеские отношения, формируются супружеские дисгармонии.

Ноги: родителям сложно идти дальше по жизни. Они в буквальном смысле боятся сами «сделать шаг», ограждают и ребенка от самостоятельных жизненных шагов. Семья замирает, не развивается.

Комментарии ведущего: в такой изоляции и социальном «коконе» оказываются родители детей с особыми образовательными потребностями. Преодолеть это состояние можно, ощущая тепло и поддержку как родных людей, так и людей, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Чувство командного единства чрезвычайно важно, поскольку иногда именно детский сад — первая ступенька общества и образования, которая может показать семье, что они включены в это общество и этот мир. И им уже не так страшно обращаться в социальные сферы, водить детей в школы и активно включать в мир отношений.

Упражнение «Кенгуру»

Игра развивает чувство сопереживания другим, эмпатию, корректирует агрессивные тенденции в поведении. Участникам на пояс завязывается шарф или косынка, образуя «сумку кенгуру». В нее сажают детеныша — мягкую игрушку-зверушку. По команде ведущего «кенгуру» начинают прыгать к условленному месту, стараясь не выронить малыша. Руками придерживать нельзя. Побеждают самые быстрые и заботливые кенгуру.

Упражнение «Мы с тобой похожи тем, что...»

Цель: познакомиться (если не знают друг друга), узнать друг друга, чем они похожи, для того, чтобы уже найти приятелей по интересам. Ход упражнения: Участники выстраиваются в два круга — внутренний и внешний, лицом друг к другу. Количество участников в обоих кругах одинаковое. Участники внешнего круга говорят своим партнерам напротив фразу, которая начинается со слов: «Мы с тобой похожи тем, что...». Например: что живем на планете Земля, работаем в одном детском саду и т. д. Участники внутреннего круга отвечают: «Мы с тобой отличаемся тем, что...».

Например: что у нас разный цвет глаз, разная длина волос и т. д. Затем по команде ведущего участники внутреннего круга передвигаются (по часовой стрелке), меняя партнера. Процедура повторяется до тех пор, пока каждый участник внутреннего круга не повстречается с каждым участником внешнего круга.

Ведущий: История о бегунах: Несколько лет назад на параолимпийских играх в Сиетле девять бегунов (с умственными и физическими нарушениями) выстроились в ряд на линии старта стометровки. Раздался сигнальный выстрел, и они рванули вперед — не скажешь, что очень стремительно, но с явной решимостью добежать до финиша и победить. Все, кроме одного парня, который, запнувшись, едва не упал. Шатаясь, он проковылял пару шагов и заплакал. Остальные восемь участников забега услышали его плач. Они замедлили бег, остановились, затем развернулись и пошли назад. Все до единого! Девушка с синдромом Дауна поцеловала беднягу и сказала: «Это тебя вылечит!» Потом все девятеро взяли за руки и вместе дошли до финишной ленты. Десять минут весь стадион рукоплескал им стоя.

Рефлексия

Упражнение «Ключи».

В этом упражнении используйте большую связку ключей. Ключ в руке человека, который говорит о своих целях, придает ему уверенность и одновременно с этим символически выражает возможность что-то открыть или, наоборот, закрыть для себя.

Инструкция: В нашей встрече мы расстаемся со многими представлениями, как бы «запираем на ключ» ошибочные предположения инклюзии, отслужившие взгляды, устаревшие задачи, ненужные отношения и т. п. И в то же время мы многое открываем для себя: приобретаем новый взгляд на вещи, обращаемся к новым темам, задачам, людям. Все это будет символизировать связку ключей. Тот, кто захочет рассказать о своих целях, будет держать ее в руках. Он может решить, какой ключ и по какой причине больше всего подходит для его конкретных целей, а также, с чем именно связана его цель: придется ли ему что-то «открывать» или, наоборот, «запирать». После того, как вы расскажете о своих целях, передайте, пожалуйста, связку следующему участнику.

В целях повышения психолого-педагогической компетентности родителей дошкольные организации образования и школы могут осуществлять разнообразные формы взаимодействия: родительские собрания, дни открытых дверей, взаимное консультирование, совместные проекты, памятки, анкетирование, информационные стенды, сайт организации образования (страничка педагога-психолога, педагога-дефектолога, социального педагога и т.п.) и др.

Повышение психолого-педагогической компетентности родителей эффективнее проходит в рамках мероприятий родительского обучения. Мероприятия по родительскому обучению рекомендуется проводить не менее одного раза в квартал. Длительность занятий должна составлять 2–3 учебных часа — в это время возможно включение как групповых, так и индивидуальных занятий. План мероприятий обучения составляется совместно специалистами организации образования и доводится до сведения каждого родителя (в печатном виде).

К организации и проведению родительского обучения целесообразно привлечение следующих специалистов: врачей, педагогов, прошедших курсы повышения квалификации по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, психологов, логопедов, дефектологов, социальных педагогов, юристов, специалистов психолого-медико-педагогических консультаций.

Цель: формирование у родителей умений организовывать процесс воспитания детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с достижениями современной психолого-педагогической науки;

При составлении плана мероприятий родительского всеобщего обучения целесообразно опираться на запросы родителей, поэтому перед составлением планирования рекомендуется провести анкетирование семей. Эта работа должна включать обследование внутреннего состояния матерей, отцов, выявление наиболее трудных в психологическом плане моментов в жизни семей, определение приоритетных направлений для рассмотрения на занятиях.

В план родительского обучения рекомендуется включать следующие темы:

- Государственная поддержка семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. Нормативно-правовая база воспитания ребёнка с особыми образовательными потребностями.

- Проблемы родителей, имеющих ребенка с особыми образовательными потребностями.

- Групповой психокоррекционный практикум для родителей детей с особыми образовательными потребностями с целью коррекции личностных нарушений; обсуждение проблемы принятия дефекта ребенка его родителями; формирование позитивных психологических установок, способствующих коррекции родительского поведения, межкультурных и родительско-детских взаимоотношений; обучение технике мышечной релаксации.

- Особенности детско-родительских отношений, их влияние на развитие личности ребёнка с особыми образовательными потребностями.

- Тренинг компетентности родителей, имеющих ребёнка с особыми образовательными потребностями. Обучение родителей способам эффективного общения с ребенком; помощь в овладении родителями техникой бихевиоральной модификации поведения ребенка; повышение чувствительности матерей к проблемам ребенка и эмоциональному состоянию детей; информирование родителей о психологических особенностях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА).

- Особенности детей с особыми образовательными потребностями.

- Психологическое изучение родителями ребёнка с особыми образовательными потребностями. Изучение факторов, влияющих на развитие ребенка с психофизическими нарушениями.

- Практическое применение диагностических методов и приемов в семье, имеющей ребёнка с особыми образовательными потребностями, коррекционное воздействие.

- Психолого-педагогическое наблюдение за эмоционально-личностными особенностями детей с особыми образовательными потребностями.

- Профилактика отклонений в развитии у детей раннего возраста.

- Особенности воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями в семье.

- Психокоррекционные техники и методы взаимодействия родителей с ребёнком с особыми образовательными потребностями. Ознакомление и помощь в овладении техниками: холдинг-терапия, сказко-, библио- и музыкотерапия, вокалотерапия (совместное пение), арттерапия (совместное рисование, лепка, вышивание, бисеро- и кружевоплетение, шитье), хореотерапия (совместный танец), туротерапия (совместные экскурсии, походы, поездки), трудотерапия (уборка помещения, приготовление пищи, стирка, покупка продуктов и др.), терапия любовью.

- Организация помощи детям дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями в условиях организации образования.

Психолого-дидактические проблемы образования детей с особыми образовательными потребностями.

- Индивидуальная программа воспитания, обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и взаимодействие таких семей с другими институтами социального воспитания.

- Проблема создания специальных материально-технических условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями в семье, в организации образования.

- Организационно-педагогические основы инклюзивного образования.

- Родители-партнёры педагогов в организации коррекционно-развивающего обучения и воспитания.

В практической деятельности организация обучения родителей детей с особыми образовательными потребностями осуществляется с помощью группы следующих методов:

- Информационные методы: информационные тексты, устные информационные сообщения, информационные лекции, собрания, семинары.

- Проблемные методы: проблемные лекции-диалоги, круглые столы, тренинги, дискуссии, тренинги, ролевые игры, детско-родительские мероприятия, тематические недели семьи, семейные клубы, акции.

- Психотерапевтические методы: релаксации, визуализации, элементов арт-терапии, сказкотерапии.

Результатом родительского обучения проектируется нормализация жизни семьи и организация оптимальной среды развития ребенка, формирование нового жизненного качества семьи — адаптивности, то есть способности самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях, быть автором и творцом своей жизни.

Интересной формой просвещения родителей является информационный стенд. У родителей не всегда есть время беседовать с воспитателем, учителем, специалистами. При оформлении стендов необходимо учитывать следующие требования: материал должен быть эстетически оформленным, содержание регулярно обновляется, иначе интерес родителей быстро пропадет, содержание предполагаемого материала для родителей должно быть актуальным и необходимым.

В интересной и интерактивной форме родители знакомятся с особенностями инклюзивного образования, необходимости и особенностях социально-психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, путях помощи ребенку и т.п. Ежегодно проводятся дни открытых дверей с посещением разных режимных моментов и открытых мероприятий совместной образовательной деятельности с детьми, участие родителей в проектной деятельности. Благодаря посещению дней открытых дверей родители ближе знакомятся с учреждением, условиями содержания, образования и развития детей.

При психолого-педагогическом консультировании родителей выделяют конкретные задачи:

- выявить возрастные и индивидуальные особенности в развитии ребенка;
- определить причину первичных и вторичных отклонений в развитии;
- выявить позицию родителей по отношению к ребенку (принятие-отвержение) и способы взаимодействия родителей со своим ребенком (адекватные-неадекватные);
- организовать педагогическую и психологическую помощь родителям;
- повысить уровень их компетентности в области психолого-педагогических знаний о закономерности развития ребенка;
- разработать индивидуальную программу воспитания и обучения ребенка;
- обосновать педагогический прогноз.

Беседы с психологом и педагогом позволяют обнаружить, осознать потенциальные возможности своего ребенка. Благодаря этому родители получают определенные жизненно важные для них сведения — с чего начинать, что делать, как правильно организовать ребенку помощь, направленную на преодоление нарушений.

Также специалисты по желанию родителей выбирают те или иные вопросы воспитания и освещают их в своих лекциях. Консультации посвящаются знакомству родителей с закономерностями развития ребенка, принципам первоначального воспитания и обучения, организации предметно-развивающего пространства ребенка в семье.

Слушая лекции и вопросы других родителей, слушатели лучше осознают и решают свои проблемы. Кроме того, они имеют возможность познакомиться и оказать поддержку друг другу.

Наряду с лекциями проводятся практические занятия, на которых родители имеют возможность приобрести навыки по формированию нарушенных функций, умений и навыков у своих детей. Это могут быть педагогические игровые упражнения, семинары-практикумы, педагогические практикумы. Они направлены на овладение родителями такими способами организации совместной деятельности с ребенком, как упражнения, поручения, личный пример, постановка перспектив, игры, умением придавать ей воспитывающий и развивающий характер, умением заинтересовать ребенка совместной деятельностью и создавать условия для проявления в ней ребенком субъектной позиции.

Более подробно и полно познакомить родителей с тем или иным вопросом воспитания позволяют папки-передвижки. Обычно в них подбирается тематический материал с практическими рекомендациями, который систематически пополняется.

Общаясь с родителями индивидуально, выявляются положительные личностные качества родителей, необходимые для сотрудничества, намечаются пути дальнейшей помощи семье, даются конкретные рекомендации по воспитанию ребенка.

Хорошо зарекомендовали себя и такие формы как организация «круглых столов», «мозговой штурм», родительских собраний, дискуссий, детских праздников, досугов. В их подготовке принимают участие специалисты, дети и сами родители.

Следующее направление повышения психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей - самообразование и саморазвитие. Следует рассматривать личность учителя в её внутреннем единстве, т.е. профессиональное и личностное «Я» тесно связаны системой ценностей, принятых в том или ином обществе. Следовательно, повышение психолого-педагогической компетентности невозможно рассматривать вне связи с развитием личности. Она, (компетентность), служит основным инструментарием для педагога, средством достижения психолого-педагогического результата.

Сегодня учителю предоставляются широкие возможности для выбора формы, модели профессионального совершенствования.

Конкретные виды самообразования: систематический просмотр определенных телепередач; чтение конкретных профессиональных периодических изданий; чтение методической, профессиональной и предметной литературы; обзор в Интернете информации по преподаваемому предмету, педагогике, психологии, профессиональных технологий; посещение семинаров, тренингов, конференций, уроков коллег; дискуссии, совещания, обмен опытом с коллегами; изучение современных психологических методик в процессе интерактивных тренингов; изучение иностранных языков; систематическое прохождение курсов повышения квалификации; проведение открытых уроков для анализа со стороны коллег; общение с коллегами в школе, районе, городе и в Интернете; изучение информационно-компьютерных технологий; ведение здорового образа жизни, занятия спортом, физическими упражнениями.

Существует большое количество приемов повышения психолого-педагогической компетенции, прежде всего это совершенствование собственной личности, путем участия в тренингах личностного роста, повышения профессиональной компетенции, тренингах на гибкость, рефлексивность. Положительные результаты в повышении психолого - педагогической компетенции, скажем так, со стороны психологии, дают:

- развитие приемов психологической разгрузки и психологической защищенности;
- анализ конкретных педагогических ситуаций и обсуждение путей решения с позиции выяснения не кто виноват, а что происходит и как с этим справиться;
- позитивная стратегия поведения;
- выработка нестандартного мышления (например, с позиции ребенка);
- обсуждение педагогических проблем в дискуссиях, сопровождающихся обменом опытом;

- самоанализ педагогических ситуаций;
- развитие креативности;
- применение технологий, направленных на улучшение как психического, так и физического здоровья;
- умение отвлекаться от профессиональной деятельности;
- переключение на интересные виды деятельности и т. д.

Выбор учителем методической темы по самообразованию также определяется потребностью учителя в повышении своей научно-теоретической подготовки, в совершенствовании практических умений и навыков, необходимых в педагогической деятельности, дальнейшем изучении вопросов специальной педагогики и психологии, дидактики, теории воспитания, в овладении анализом и синтезом научно-практической деятельности.

Повышение психолого-педагогической компетенции учителя предполагает различную научно-методическую деятельность:

- постоянное ознакомление с современными научными исследованиями в области преподавания;
- изучение прогрессивного опыта коллег;
- ознакомление с новыми программами и концепциями обучения;
- повышение квалификации (в большей степени через обучение на разнообразных проблемных курсах и т.д.);
- стремление учителя к повышению квалификационного разряда;
- самообразование, направленное на расширение и углубление профессионально-методических знаний и умений, совершенствование уровня предметной подготовки;
- посещение уроков своих коллег, обмен мнениями по вопросам организации, методов преподавания;
- участие в выставках, семинарах, конференциях, круглых столах и т.д.

Современной формой самообразования и саморазвития является электронное обучение. Оно представляет собой гипертекстовую структуру, объединяющую медиаресурсы (гипермедиа, электронные учебники, презентации в режиме on-line, записи в цифровых форматах, видеоматериалы).

Электронное обучение является гибкой формой самообразования и саморазвития, так как педагог сам выбирает темп, время, место обучения. Также электронное обучение предлагает различные уровни освоения и дает возможность своевременной актуализации содержания контента.

Для реализации электронного обучения используется специальная программа A Control, которая предусматривает различные формы учебной работы: изучение теоретического материала, представленного в мультимедийном формате, тренажер для закрепления, контрольные вопросы. Электронное обучение предусматривает создание порталов. Портал дает обучающемуся доступ к поисковым системам, электронной почте, веб-аукциону, чатам, конференциям.

Организации образования могут использовать мини-портал для привлечения аудитории к различным курсам повышения квалификации, конференциям, семинарам и т.п. Также на мини-порталах организации образования размещают информацию о своих новых публикациях – монографиях, учебниках, учебных пособиях, научных статьях, методических материалах, онлайн – лекциях и т.п.

Наиболее часто встречающаяся форма самообразования педагогов — творческий план самообразования. Методическая работа по составлению и реализации программы самообразования педагогов предусматривает несколько этапов.

1. Выбор методической темы. Анализ собственного опыта работы. Для выбора темы самообразования, как правило, педагог ставит перед собой вопросы: что является проблемой? Насколько проблема актуальна (в частности для данного педагога)? Какие возможности открываются при решении данной педагогической проблемы для педагога и его учеников? Какими ресурсами нужно обладать? Каков итог? Анализируются аспекты профессиональной деятельности педагога, применяемые методики, анализируются результаты предыдущей деятельности педагога.

Предложим несколько вариантов тем самообразования: «Организация сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями», «Организация сопровождения ребенка-иммигранта», «Психолого-педагогическая помощь ребенку с особыми образовательными потребностями», «Сотрудничество специалистов при инклюзии», «Взаимодействие с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями», «Особенности коррекционной работы с ребенком с нарушением слуха (зрения, речи, аутистического спектра и др.)», «Социализация ребенка с особыми образовательными потребностями», «Составление индивидуальной учебной программы для ребенка с особыми образовательными потребностями», «Разработка оценочных листов для детей с особыми образовательными потребностями» и др.

2. Диагностико-прогностический этап. На этом этапе происходит анализ затруднений, выявление противоречий, изучение литературы по проблеме, прогнозирование результатов.

3. Организационно-практический этап. Составление плана действий по реализации программы, подготовка материально-технической и методической баз, непосредственно реализация собственно программы и методик, отслеживание промежуточных результатов.

4. Коррекционно-обобщающий этап. Проведение контрольно-диагностических процедур, корректировка действий, соотнесение полученных результатов с планируемыми, описание результатов.

5. Итоговый этап. Применение наработанных материалов в собственной педагогической деятельности, распространение данной технологии, методик, подведение итогов.

Ежегодно к годовому плану составляется план самообразования педагогов, который может быть представлен в форме таблицы:

Фамилия, имя, отчество	Тема самообразования	Форма и срок отчета

В плане четко определяется, кто, над какой темой работает и в какой форме отчитывается. Отчеты по самообразованию могут заслушиваться на педагогических советах, а также быть частью любого методического мероприятия. Формой отчета руководителей могут быть консультации или семинары для педагогов. Отчет на рабочем месте предполагает включение в оперативный контроль данной тематики и последующее наблюдение педагогического процесса, с целью оценки применения на практике полученных знаний путем самообразования. Это наиболее демократичная форма отчета.

Очень важно, чтобы организация самообразования не свелась к формальному ведению дополнительной отчетной документации (планы, выписки, конспекты).

Личный план самообразования учителя.

Учебный год	Содержание обучения, тема самообразования	Форма представления результата
2019 – 2020		
2020 – 2021		
2021 – 2022		

Дата заполнения « ____ » _____ 20 ____ год

На основании выбранной темы учитель разрабатывает личный план работы над поставленной перед собой проблемой. В плане указываются:

- название темы;
- цели;
- задачи;
- предполагаемый результат;
- этапы работы;
- сроки выполнения каждого этапа;
- действия и мероприятия, проводимые в процессе работы над темой;
- способ демонстрации результата проделанной работы.

По окончании работы над темой каждый учитель должен написать отчет с анализом, выводами и рекомендациями для других учителей. В отчете отражаются все пункты плана работы по самообразованию.

Таким образом, организация самоконтроля дает возможность:

- Четко планировать свою работу;

- Осуществлять систематический контроль за своей работой;
- Организовывать дифференцированный подход к деятельности обучающихся;
- Более эффективно осуществлять работу по самообразованию;
- Улучшить самоорганизацию, повысить качество своей работы;
- Найти потенциальные возможности для собственного роста и роста обучающихся.

Подбор источников самообразования:

Суть процесса самообразования заключается в том, что педагог самостоятельно добывает знания из различных источников, использует эти знания в профессиональной деятельности, развитии личности и собственной жизнедеятельности.

Каковы же эти источники знаний, и где их искать?

- Телевидение.
- Газеты, журналы.
- Литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.).
- Интернет.
- Видео, аудио информация на различных носителях.
- Платные курсы.
- Семинары и конференции.
- Мастер-классы.
- Мероприятия по обмену опытом.

Результатом усилий педагога являются совершенствование работы с детьми, рост его профессионального мастерства. Советы занимающимся самообразованием. Важно, чтобы знания по какому-либо вопросу, приобретаемые из одного источника, дополнялись сведениями из другого документа. Это заставляет занимающегося сравнивать, анализировать, делать выводы и формировать свое собственное мнение по данному вопросу.

Важно пользоваться библиотечными каталогами. Это сократит время поиска нужной литературы, так как многие карточки содержат краткую аннотацию или перечисление основных вопросов, раскрываемых в книге.

Важно уметь собирать, накапливать и хранить сведения, факты, выводы. Они пригодятся для выступления на семинарах, педагогических советах, участия в дискуссиях и т. д. Если представить деятельность учителя в области самообразования списком глаголов, то получится: читать, изучать, апробировать, анализировать, наблюдать и писать. Что для этого необходимо делать?

- Изучать и внедрять новые педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения.
- Посещать мероприятия коллег и участвовать в обмене опытом.
- Периодически проводить самоанализ своей профессиональной деятельности.

Теперь сформулируем конкретные виды деятельности, составляющие процесс самообразования, напрямую или косвенно способствующие профессиональному росту педагога:

- чтение конкретных педагогических периодических изданий;
- чтение методической, педагогической и предметной литературы;
- посещение семинаров, тренингов, конференций, мероприятий;
- дискуссии, совещания, обмен опытом с коллегами;
- систематическое прохождение курсов повышения квалификации;
- проведение открытых мероприятий для анализа со стороны коллег;
- организация кружковой и внеклассной деятельности;
- изучение информационно-компьютерных технологий.

На основании этого каждый педагог составляет личный план самообразования для профессионального роста.

На сегодняшний день существуют такие формы самообразования и повышения квалификации учителя для реализации его саморазвития, как:

1. Дистанционные курсы давно зарекомендовали себя только с положительной стороны качеством преподавания, уровнем организации дистанционных курсов повышения квалификации педагогов, актуальностью рассматриваемых вопросов. Проводятся онлайн-тренинги, апробация электронных учебников, вебинары для педагогов на сайте <http://www.drofa.ru/>.

2. Сетевые педагогические сообщества <http://pedsovet.su/>, <http://easyen.ru/>, OpenClass.ru, It-n.ru, Campus и др. Став членом сообщества, педагоги имеют возможность не только пользоваться методическим наработками других педагогов, не только пассивно наблюдать за работой форумов, но и стать активными участниками сообщества, создать свой блог. Так создается персональная медиасреда педагога, которая позволяет учителю самому делиться своими наработками, предоставлять свои материалы для других, тем самым помогая педагогу становиться значимым в жизни других учителей. В этом выражается не только профессиональное, но и духовное, личностное развитие педагога.

Итак, самообразование педагога – это наиважнейшая часть его профессионального роста. От того, насколько активна позиция педагога в профессиональной деятельности, от способностей и уровня развития творческого потенциала личности учителя, самообразование будет носить более творческий характер, тем шире и разнообразнее будут становиться потребности и интересы педагога, а значит, и успехи наших детей [128].

Активной формой развития психолого-педагогических компетенций педагогов, как показала практика, считается участие в проведении предметных декад. В рамках такой декады каждый преподаватель дает открытые уроки, мастер-классы. Учитель делится особенностями методики и формами организации познавательной деятельности, своими приемами и находками. После проведения занятия происходит его коллективное обсуждение с самоанализом преподавателя.

Именно благодаря взаимопосещению занятий, их совместному обсуждению, педагоги приобретают навыки самоанализа, постановки целей и задач урока. Такие недели являются школой мастерства и обмена опытом. Участие в неделях педагогического мастерства особо ценно для молодых-начинающих преподавателей. Обучение новому нельзя считать полным, если педагог сам не умеет оценить результаты используемого новшества, проанализировать свою деятельность и выявить скрытые причины недостатков. Традиционное самообразование – это чтение специальных статей и книг по профильным предметам, изучение широкого круга тем в области инклюзивного образования.

Информатизация общества существенно изменила подходы к самообразованию. Развитие профессиональной компетенции педагогов, удовлетворение запросов личности в развитии сегодня неизбежно ведёт к использованию информационно-коммуникационных технологий. Информационные технологии сделали практически общедоступным колоссальный объём информации в самых разных направлениях человеческой деятельности. Информационная культура человека, умение ориентироваться в современных средствах коммуникации, пользоваться информационными ресурсами дают огромные возможности для саморазвития и самосовершенствования [129].

Однако каждая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт, или нет каких-либо достижений. И в личном плане самообразования учителя обязательно должен быть список результатов, которые должны быть достигнуты за определенный срок. Каковы могут быть результаты самообразования учителя на некотором этапе? Самообразование непрерывно, но планировать его нужно поэтапно:

- повышение качества преподавания предмета (следует указать показатели, по которым будет определяться эффективность и качество);
- разработанные или изданные методические пособия, статьи, учебники, программы, сценарии, исследования;
- разработка новых форм, методов и приемов обучения;
- доклады, выступления;
- разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей;
- разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям, создание комплектов педагогических разработок;
- проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме.

На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился педагог, он никогда не сможет считать свое образование завершенным, а свою профессиональную концепцию окончательно сформированной. Пока педагог выполняет свои профессиональные обязанности, он ориентируется на требования, предъявляемые ему обществом, и он не может не заниматься самообразованием [130].

Большую помощь в повышении психолого-педагогической компетентности педагогов оказывают так называемые Ресурсные центры инклюзивного образования, которые создаются на базах организаций образования. К сожалению, на данный момент в нашей стране отсутствуют нормативные документы о деятельности таких центров. Несмотря на это, повсеместно происходит создание Ресурсных центров инклюзивного образования с целью оказания помощи всем заинтересованным лицам. В связи с чем, в данных методических рекомендациях мы рассмотрим содержание и основные направления деятельности Ресурсных центров.

Рассмотрим сущность словосочетания «ресурсный центр». Под ресурсом (французского *ressource* – вспомогательное средство) понимается запас, источник чего-нибудь, средство, к которому обращаются в необходимом случае [131]. Ресурсы – это средства, источники средств, запасы, возможности, ценности. Ресурсы – это всё, что может помочь достичь поставленной цели, т. е. получить результат. Ресурсы – это потенциал семьи/человека.

«Центр» определяется как высший орган руководства, управления какой-либо деятельностью, место сосредоточения какой-либо деятельности. Таким образом, во-первых, Ресурсный центр можно определить, как место сосредоточения ресурсов, во-вторых, Ресурсный центр рассматривается в контексте управления профессиональными взаимоотношениями. В данном контексте можно опереться на точку зрения А. В. Лебедева. Он определяет Ресурсный центр как координационный орган, создаваемый сетевыми структурами в целях усиления их ресурсов для оптимизации деятельности [130].

Значение ресурсов заключается: во-первых, в стратегической постановке цели; во-вторых, в возможностях семьи/человека разработать оптимальную стратегию для достижения поставленной цели; в-третьих, в принципиально возможном воздействии на внешнюю среду, в определении характера взаимодействия с внешней средой (социумом).

Разработка и реализация стратегических решений предполагает обладание информацией – отбираемой, систематизируемой и анализируемой в течение всего времени деятельности. Без информации невозможно разработать стратегию. Поэтому информационные и интеллектуальные ресурсы имеют огромное значение при осуществлении поддержки инклюзивного образования, координации деятельности инклюзивных организаций образования, оказании методической помощи учителям, специалистам организаций образования, семьям, воспитывающим ребенка с особыми образовательными потребностями

Информационные ресурсы тесно связаны с интеллектуальными ресурсами. Организация, на базе которой действует Ресурсный центр, или сам Ресурсный центр должны располагать кадрами, которые в состоянии не просто разработать стратегию по включению детей с особыми потребностями в организации образования, но определить тенденции развития внешней среды (социума), перспективы того или иного направления работы с детьми,

сформировать эти направления, обосновать необходимость концентрации средств в стратегических целях.

Представляется важным и своевременным определить, насколько правомерно и по каким параметрам можно идентифицировать организацию образования как Ресурсный центр.

В ряде исследований феномен ресурсных центров рассматривается как новый этап экспериментально-инновационной деятельности образовательной организации, следующий за уровнем экспериментальной площадки и инновационных сетей. Для того чтобы реализовать и внедрить результаты экспериментальной и инновационной работы в общеобразовательную практику, необходима концентрация ресурсов: кадровых, материально-технических, научно-методических – в специально созданном ресурсном центре.

В инклюзивном образовании в качестве ресурсных центров могут выступать организации образования разного типа – как специальные (коррекционные) организации образования, так и организации системы общего образования.

Основанием создания ресурсного центра на базе организации образования является, во-первых, содержание и качество тех ресурсов, которыми оно обладает, или которые необходимо аккумулировать в таких центрах; во-вторых, условия, обеспечивающие выполнение определенных управленческих функций как координационного органа.

Поэтому первым параметром определения организации образования в качестве ресурсного центра является наличие опытной экспериментальной и инновационной работы. Данный параметр предполагает, что в его рамках данная организация образования обладает и рядом следующих ресурсов по направлению инновационных разработок:

- развитой учебно-материальной базой;
- высоким уровнем методического обеспечения образовательного процесса;
- высоким уровнем квалификации педагогических и управленческих кадров;
- эффективной организацией образовательного процесса;
- наличием системы социального партнерства с другими общеобразовательными организациями, организациями среднего и высшего профессионального образования, научными организациями.

Данные параметры выступают основой выбора ресурсных центров управленцами различных уровней.

Анализ практики работы организаций образования Российской Федерации в качестве ресурсных центров показывает, что можно использовать их опыт в нашей стране и предложить следующие шаги по переводу организации образования в данный статус:

1 шаг: Аудит имеющегося в организации образования опыта по заявленной проблеме, который включает три момента:

1. Аудит имеющегося в организации образования (или у конкретного учителя по предмету) опыта по проблеме в соответствии с ранее приведенными критериями.

2. Определение востребованности предлагаемого продукта или услуги, определение целевой аудитории в зависимости от уровня ресурсного центра (районный, городской, областной, республиканский и т.д.).

3. Оформление документов и подача заявки на перевод организации образования в режим работы Ресурсного центра.

После проведения аудита имеющихся ресурсов и анализа результатов деятельности, а также определения целевой аудитории, организация образования готова к переводу в режим работы Ресурсного центра.

2 шаг: Организация деятельности Ресурсного центра предполагает следующие действия:

1. Разработка плана работы Ресурсного центра на учебный год.

Целесообразно в плане отражать не только наименования, формы, сроки проведения мероприятий, ответственных лиц за проведение мероприятий, но также предлагаемый продукт участникам данного мероприятия (раздаточные материалы, пособия, рекомендации, разработки уроков, при необходимости – нормативная база, памятки, диагностические материалы, списки литературы или электронных пособий, ссылки на Интернет – ресурсы и т. п.).

Важно отметить, что формы организации мероприятий на базе Ресурсного центра в условиях современного уровня информационно-коммуникативных технологий могут включать возможности виртуального взаимодействия.

В качестве наиболее приемлемых форм работы Ресурсных центров в образовании можно рекомендовать: консультирование педагогов по определенным проблемам в рамках общей проблемы (групповые, индивидуальные, сетевые, скайп – консультирование и т. д.), видеоконференции с организациями образования из других регионов по обсуждению актуальных проблем в заданной области, семинары (обучающие, проблемные, практические и т. д.), индивидуальная работа с детьми с особыми образовательными потребностями, мастер – классы, практикумы, конференции, творческие лаборатории, круглые столы, тренинги, консилиумы, методические выставки (брошюры, бюллетени), индивидуальное наставничество, деловые игры, стажерство.

2. Деятельность Ресурсного центра.

Ресурсный центр работает на основании плана, но при этом важно отметить, что его деятельность наряду с собственно распространением передового педагогического опыта включает и другие направления работы: административное (размещение информации о Ресурсном центре и проводимых на его базе занятий на доступных информационных каналах, создание и тиражирование раздаточного материала; подготовку аудиторий и техники для проведения занятий и т. д.); аналитическое (планирование и проведение рефлексивной деятельности как детей, так и педагогов, проводивших занятие), консультирование родителей, командная работа

педагогов и специалистов (дефектологов, психологов, социальных педагогов, тьюторов, логопедов и др.), индивидуальные занятия с детьми с особыми образовательными потребностями.

3. Презентация результатов деятельности Ресурсного центра.

Основное назначение данного шага деятельности – представить общественности результаты работы организации образования в качестве Ресурсного центра. Это может быть отчет о работе по установленной форме, информационная карта по результатам работы Ресурсного центра.

На сегодняшний день основными направлениями ресурсного обеспечения развития инклюзивного образования являются:

1. Научное и методическое обеспечение деятельности педагогических коллективов;

2. Психологическое сопровождение всех участников инклюзивных процессов;

3. Проектирование процесса взаимодействия различных уровней образовательной системы.

4. Разработка практико-ориентированных технологий индивидуального обучения и психолого-педагогического сопровождения процессов включения ребёнка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду;

5. Моделирование компонентов и содержательного наполнения инклюзивной образовательной среды.

Для решения данных задач создаётся система деятельности ресурсных центров, способных комплексно осуществлять просветительскую, методическую и консультационную поддержку педагогических коллективов инклюзивных образовательных организаций.

Сеть ресурсных центров по развитию инклюзивного образования является эффективным звеном в методическом, информационно-аналитическом и практическом плане, связывающим организации образования разных уровней, реализующие инклюзивный подход в образовании, их специалистов и родителей с региональными организациями образования специализированной помощи – центрами психолого-педагогической и медико-социальной помощи, с организациями среднего и высшего профессионального образования, с организационно-управляющим звеном.

Система ресурсных центров необходима для реализации методических и информационно-аналитических направлений деятельности, они будут служить реальной практической площадкой для подготовки специалистов, повышения их квалификации, оказания специализированной помощи населению в диапазоне от раннего возраста до окончания высшего учебного заведения, на всех уровнях инклюзивной образовательной вертикали.

Специалисты Ресурсного центра должны оказывать организационно-методическую помощь по вопросам открытия, комплектования и функционирования инклюзивных классов. Они будут проводить психолого-педагогическое обследование детей с особыми образовательными потребностями, координировать разработку индивидуальных планов оказания

коррекционно-педагогической помощи учащимся с особыми образовательными потребностями, изучат успешность протекания процессов инклюзивного обучения, должны участвовать в организации методической работы с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и психолого-педагогическом сопровождении учащихся, будут оказывать консультативную помощь родителям и педагогическим коллективам общеобразовательных организаций.

Родители или законные представители ребенка, пожелавшие определить ребенка с особыми образовательными потребностями в инклюзивную организацию образования, должны пройти консультацию специалистов (психолого-педагогическое сопровождения) при Ресурсном центре с целью определения особых образовательных потребностей ребенка и получения рекомендаций по имеющимся в регионе образовательным ресурсам применительно к диагностированным особенностям.

Одним из обязательных условий реализации образовательного процесса в условиях инклюзивного обучения и воспитания является осуществление психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной организации.

Для этого приказом руководителя организации образования создается *группа психолого-педагогического сопровождения*, в состав которой входят: представитель администрации, ответственный за обеспечение инклюзивных процессов в организации образования; педагогические (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учителя, работающие с учащимися с особыми образовательными потребностями) и иные работники организации образования, а также специалист Ресурсного центра, координирующий введение инклюзивной формы обучения, деятельность в сфере специального образования.

Деятельность группы сопровождения направлена, в первую очередь, на изучение особенностей развития каждого конкретного учащегося, его особых образовательных потребностей, составление индивидуальной образовательной программы (ИОП), разработку индивидуальной программы сопровождения.

В течение всего периода обучения группа сопровождения осуществляет работу по выбору адекватных методов и приемов обучения, адаптации учебных программ общеобразовательных организаций для учащихся с особыми образовательными потребностями на основе оценки состояния каждого ребенка с особыми образовательными потребностями и оценки динамики его развития, группа сопровождения может выступать инициатором пересмотра учебной программы. Администрация общеобразовательной организации несет ответственность за организацию, состояние и качество инклюзивного обучения и воспитания.

Для своевременного выявления детей, родители которых выражают желание к определению их в инклюзивные организации образования, и планирования кадрового обеспечения в регионе нужно наладить совместную работу между дошкольными организациями.

В образовательных системах эти ресурсы будут связаны с качеством параметров образовательного процесса и управления им.

Национальной академией образования им. И.Алтынсарина в рамках комплексного исследования развития инклюзивного образования в Республике Казахстан было изучено состояние созданных в регионах страны 5-ти ресурсных центров по развитию инклюзивного образования. По итогам исследования были выявлены текущее состояние и основные направления деятельности ресурсных центров в республике.

Результаты проведенного исследования показали, что на сегодняшний день создание ресурсных центров, которые обеспечивают научно-методическую, консультативно-информационную поддержку организациям образования, развивающим инклюзивное образование, актуально и востребовано. Кроме того, создание и развитие ресурсных центров позволяет выявить и обобщить лучший опыт работы по оказанию качественных образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями и повысить их качество образования. По итогам проведенного Национальной академией образования им. И. Алтынсарина анализа были выявлены текущее состояние и основные направления деятельности РЦ в республике.

Ресурсный центр (далее – РЦ) осуществляет образовательную деятельность для всех детей на основе изучения индивидуальных особенностей и образовательных потребностей.

В 2000 году в Актюбинской области был создан Ресурсный центр по консультированию педагогов массовых и специальных (коррекционных) образовательных организаций.

Свою деятельность он осуществляет в соответствии с законами РК «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» и Положением о РЦ (утверждено на городском научно-методическом совете городского отдела образования 11 марта 2000г.).

Приоритетные задачи:

- оказание консультативно-методической помощи по вопросам организации коррекционного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- разработка образовательных программ, методических рекомендаций, исследований в области олигофренопедагогики;
- внедрение эффективных средств и методов обучения детей с особыми образовательными потребностями;
- совершенствование содержания, форм и методов повышения квалификации кадров;
- развитие научно-методических контактов с соответствующими образовательными организациями области, республики.

Реализация задач, предусмотренных Положением о РЦ, обеспечивается содержанием деятельности, включающей:

- изучение отечественного и зарубежного опыта научно-методической работы специальных (коррекционных) образовательных организаций;

- разработку образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, методических рекомендаций, исследований в области специальной педагогики;
- оказание консультативно-методической помощи;
- рецензирование программ, методических пособий;
- организацию и проведение семинаров, конференций, фестивалей и др. по проблемам коррекционной педагогики;
- консультирование родителей и лиц, их заменяющих, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, с целью вовлечения в коррекционно-воспитательный процесс;
- информационно-издательская деятельность.

Проводимая работа позволила создать банк методических материалов, включающий методические разработки, сценарии уроков, занятий и внеурочных мероприятий, методические рекомендации из опыта работы педагогов, авторские и адаптивные программы, индивидуальные образовательные маршруты, методические пособия, программы методических мероприятий, методические листовки, в том числе для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями и др. Методический банк ежегодно пополняется новыми материалами.

Востребованность услуг сотрудников РЦ подтверждают следующие цифры: за последние 5 лет Ресурсным центром оказана консультативная поддержка 136 школам области, 575 педагогов получили консультативную помощь.

В соответствии с миссией определены направления деятельности РЦ: научно-методическая деятельность, организационно-консультативная, обучающая и аналитическая.

Научно-методическая работа стала приоритетным направлением деятельности и включает научно-методическое руководство инновационной и экспериментальной работой; организацию и проведение научно-практических конференций, тренингов, презентаций, методических семинаров, фестивалей, мастер-классов; издание печатной продукции; консультирование по вопросам специальной психологии и педагогики, клиническим особенностям детей с ограниченными возможностями.

Новое важное направление деятельности РЦ – оказание услуг детям с особыми образовательными потребностями по запросу. В этом случае широко используются не только научно-теоретические знания консультантов, но и практический опыт педагогов и специалистов школы.

В 2012 году была разработана Программа развития ресурсного центра инклюзивного образования на базе КГУ ОСШ №27 г.Караганды, она утверждена приказом Управления образования *Карагандинской области* №308 от 09.08.2013 года. Ресурсный центр создан для осуществления ресурсной деятельности по методической, консультационной и информационной поддержке инклюзивных образовательных процессов региона.

Основными направлениями деятельности Центра являются:

1. Организационно-методическая деятельность ресурсного центра (работа с 20 стажерскими площадками Карагандинской области в рамках проекта УМЦ РО Карагандинской области).

2. Научно-методическое сопровождение инклюзивной практики (участие в подготовке и издании методических рекомендаций, разработка и апробация диагностического инструментария для определения стартовых возможностей учащихся с ОВ, участие в разработке программ обучающих курсов для педагогов, реализующих инклюзивную практику, проведение информационных кампаний, методических семинаров, круглых столов, конференций, мастер-классов для обеспечения готовности организаций образования к реализации инклюзивной практики).

3. Формирование позитивных представлений о лицах с особыми образовательными потребностями (реализация программы мероприятий, направленных на формирование установок и норм толерантного поведения в образовательном пространстве).

4. Информационно-аналитическое сопровождение деятельности Ресурсного центра (проведение научных исследований в области инклюзивного образования совместно с преподавателями кафедры «Дефектология» КарГУ им.Букетова по теме «Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзии»; обновление WEB-сайта ресурсного центра, мониторинг деятельности ресурсного центра, рефлексивный отчет).

5. Консультативная деятельность ресурсного центра.

6. Развитие социального партнерства.

Количество детей, охваченных коррекционно-развивающей поддержкой, на сегодняшний день составляет 85 человек. В текущем учебном году выделено 17 ставок специалистов, оказывающих помощь детям с ОВ.

С 2014-2015 учебного года в соответствии с приказом Управления образования Акмолинской области (№28 от 13.02.2014г.) СШ № 19 получила статус областной экспериментальной площадки (модельный Ресурсный центр) по развитию инклюзивного образования в Акмолинской области, целью которой является наработка опыта по созданию условий для адаптации и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Направления деятельности областного Ресурсного центра:

1. Организационно-методическая работа: выявление обучающихся, нуждающихся в комплексном психолого-педагогическом сопровождении; рациональное использование имеющихся педагогических, информационных, интеллектуальных, программно-методических ресурсов с целью реализации модели научно-методического сопровождения процессов внедрения инклюзивного образования; участие в реализации педагогических проектов по данному направлению; привлечение педагогов к опытно-экспериментальной, проектной деятельности; взаимодействие с организациями образования области, а также с физическими лицами, заинтересованными в развитии системы инклюзивного образования.

2. Информационно-методическая работа: изучение перспективного педагогического опыта и формирование банка педагогической и методической информации по вопросам инклюзивного образования в системе общего среднего, специального образования и ТиПО; организация деятельности по апробации инновационных педагогических технологий, методик, моделей (форм) организации образовательного процесса; внедрение в педагогическую практику современных образовательных технологий в области инклюзивного образования; проведение индивидуальных и коллективных форм методической работы с педагогическими кадрами; оказание консультационной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания и развития детей с ограниченными возможностями развития, медицинским, социальным и правовым вопросам; пропаганда идей инклюзии в СМИ через проведение презентационных мероприятий; подготовка методических рекомендаций по направлениям деятельности Ресурсного центра; содействие в проведении опытно-экспериментальной, инновационной работы методическим объединениям организаций образования.

3. Комплексное психолого-педагогическое и социальное сопровождение учащихся с ОВ в школе.

К Ресурсному центру прикреплена 21 школа. Количество детей, охваченных коррекционно-развивающей поддержкой, – 141. В текущем учебном году выделено 9,5 ставок специалистов, оказывающих помощь детям с ОВ в РЦ.

С 2015 года в Западно-Казахстанской области функционируют 2 ресурсных центра:

1. Ресурсный центр при областной специальной школе-интернате для детей с нарушением интеллекта создан приказом № 163/1 от 2 февраля 2015 года.

2. Ресурсный центр при областной психолого-медико-педагогической консультации создан приказом № 9 от 18 февраля 2015 года.

Ресурсный учебно-методический консультационный центр (сокращенное наименование – РУМКЦ) организован на базе областной специальной школе-интернате для детей с нарушением интеллекта, г. Уральск, осуществляет свою деятельность в соответствии с планом и направлен на решение следующих задач:

– оказание учебно-методической консультативной помощи по вопросам организации коррекционного обучения и воспитания, учащихся с особыми образовательными потребностями, учителям классов КРО массовых школ, учреждений образования различного типа города и области и обучении с целью содействия повышению методического, педагогического мастерства педагогических кадров;

– разработка образовательных программ, методических рекомендаций, исследований в области коррекционной педагогики;

- совершенствование содержания коррекционно-развивающего образования;
- разработка и внедрение инновационных средств и методов коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- поиск, разработка и внедрение новых путей и методов социализации и трудовой реабилитации детей с особыми образовательными потребностями.
- совершенствование содержания, форм и методов повышения квалификации учителей, воспитателей коррекционных групп, классов, учреждений образования;
- развитие научно-методических контактов с соответствующими организациями области, республики, СНГ и дальнего зарубежья;
- совершенствование форм и методов психолого-педагогической диагностики, апробация и внедрение командной оценки.

Ресурсные центры созданы для осуществления ресурсной деятельности по методической, консультационной и информационной поддержке инклюзивных образовательных процессов региона. Кроме того, они осуществляют консультативную работу с привлечением родителей и общественных организаций.

В соответствии с распоряжением Департамента высшего, послевузовского образования и международного сотрудничества МОН РК № 03-3/532 от 05.06.2015 при КазНПУ им. Абая открылся Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК, который призван координировать деятельность всех ВУЗов по психолого-педагогическому сопровождению образования людей с ограниченными возможностями в развитии и инвалидностью. Затем к данному центру была присоединена лаборатория превентивной суицидологии, в результате чего при КазНПУ имени Абая был создан Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии. Директором Ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии является д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая Зульфия Ахметвалиевна Мовкебаева.

Целью указанного Ресурсного центра является научно-практическая и консультативная поддержка, координация деятельности ВУЗов Республики Казахстан по обеспечению психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, а также проведение научных исследований в области ранней профилактики и интервенции суицида среди детей, подростков и молодежи, внедрение новых технологий психодиагностики и социально-психологической помощи детям в кризисной ситуации.

Научные проблемы:

- организация в вузах РК психолого-педагогического сопровождение инклюзивного образования в вузах РК;

- социально-психологическое исследование проблемы суицида в Казахстане и за рубежом, разработка программы психолого-педагогической диагностики и интервенции суицидов у детей, подростков и молодежи.

Целью деятельности республиканского ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию является научно-методическая и консультативная поддержка, а также координация деятельности ВУЗов Республики Казахстан по обеспечению психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Деятельность Республиканского ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов РК организована в следующих основных направлениях:

1. Организация в вузах РК психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в вузах лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов и их дальнейшего трудоустройства.

2. Организация и координация деятельности вузов РК по подготовке педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

3. Научно-методическая и организационная поддержка дошкольных, школьных и профессионально-технических организаций, реализующих инклюзивную практику.

4. Организация и координация деятельности вузов РК по пропаганде инклюзивного образования.

В настоящее время для реализации данного мероприятия Ресурсным консультативным центром по инклюзивному образованию для вузов при Казахском национальном педагогическом университете имени Абая, созданном 1 сентября 2015 года, проводится следующая деятельность:

1. Создается государственный банк данных о студентах с ограниченными возможностями и инвалидов в вузах РК - разработаны анкеты и организован сбор данных по контингенту студентов с ограниченными возможностями и инвалидов, обучающихся во всех ВУЗах Республики Казахстан, а также об уровне доступности высшего образования для них.

2. Организуется в вузах РК психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения в вузах лиц с ограниченными возможностями развития и инвалидов и их дальнейшего трудоустройства. К настоящему времени в каждом вузе назначен координатор по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования, сведения о которых систематизированы Ресурсным центром в единую базу координаторов. Осуществляется поддержка сетевого взаимодействия со всеми координаторами и вузовскими центрами психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования по Республике Казахстан.

3. Оказывается помощь вузам в разработке и составлении комплексного плана по созданию социально-средовых и материально-технических условий (социальная независимость, социальное общение, возможность решения круга индивидуальных проблем доступа к образованию, возможность занятий спортом, физкультурой, культурно-досуговой деятельностью). Организована работа по составлению и представлению в Ресурсный центр утвержденных в

ВУЗах программ и Планов организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в ВУЗе на 2016-2020 гг.

4. Осуществляется консультирование и обучение координаторов и преподавателей в вузах по вопросам обеспечения лицам с особыми образовательными потребностями и инвалидностью всесторонних возможностей достижения высокого уровня качества высшего образования и их дальнейшего трудоустройства – при помощи сетевого взаимодействия регулярно персонал ВУЗов информируется об инновациях в инклюзивном высшем образовании, о существующих программах благотворительной поддержки студентов с особыми образовательными потребностями в Республике Казахстан и др. Кроме того, проведена серия обучающих семинаров для координаторов вузов: Совместно с Общественным объединением инвалидов «Намыс» 9 июля 2015 г. проведен семинар-тренинг по предоставлению в ВУЗах образовательных услуг инвалидам. 30.09-2.10.2015 г. совместно с ОО «Школа для всех» и фондом Сорос проведен семинар-тренинг по инклюзивному образованию для региональных координаторов вузов РК; 25-26.02.2016 – в КазНПУ им. Абая Научно-практическим центром «Ресурсный консультативный центр по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии» при КазНПУ имени Абая в сотрудничестве с ОО «Молодежная организация людей с ограниченными возможностями «Жігер» (при поддержке фонда Сорос-Казахстан) организован и проведен первый обучающий семинар-тренинг «Организация психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в вузах РК» для координаторов вузов РК по инклюзивному образованию.

5. Проводится комплексное изучение проблем ВУЗов, связанных с организацией подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования – изучается опыт вузов ближнего и дальнего зарубежья по разработке программ высшего образования, ориентированных с учетом потребностей лиц, имеющих инвалидность (Россия, Узбекистан, Беларусь, Украина, Литва, Германия, Польша, Болгария и др.).

6. Систематически осуществляется информирование персонала вузов Республики Казахстан об инновациях в инклюзивном высшем образовании – в вузы РК направлены ресурсные материалы:

- концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в РК;
- рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с особыми образовательными потребностями;
- инструктивно-методическое письмо по определению детей после кохлеарной имплантации в организации образования;
- методические рекомендации по определению детей с аутизмом в организации образования;
- методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и др.

7. Проводится экспертная оценка государственных нормативно-правовых документов, планов и программ в области высшего и послевузовского образования лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидов, вносятся изменения и дополнения в действующие нормативно-правовые документы и законодательные инициативы по вопросам высшего и послевузовского образования людей с особыми образовательными потребностями и инвалидов. Так, Ресурсным центром был разработан проект Стратегии развития инклюзивного образования в вузах Республики Казахстан и представлен в МОН РК, а также разработан проект «Правил организации ВУЗовских центров поддержки студентов с инвалидностью» и др.

8. Осуществляется тесное взаимодействие с общественными фондами, неправительственными организациями и обществами инвалидов по вопросу развития доступности высшего профессионального образования для лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидов. Так, совместно с ОО «Молодёжная организация людей с ограниченными возможностями «Жігер» в 2016 году реализуется проект «Сорос-Казахстан» на тему: «Реализация права на высшее образование для лиц с инвалидностью в Казахстане». При поддержке ОО «Молодёжная организация людей с ограниченными возможностями «Жігер» и Общественного объединения инвалидов «Намыс» при КазНПУ им. Абая создан и успешно действует первый в Казахстане университетский консультационно-практический центр сопровождения студентов с ограниченными возможностями развития и инвалидов, который представляет собой модельный центр поддержки студентов с инвалидностью и предлагается для тиражирования данного опыта по всей Республике.

9. Сотрудниками Ресурсного центра разработаны и переданы в фонды многих вузов учебные и методические пособия в помощь координаторам вузов по сопровождению инклюзивного образования.

10. В настоящее время в Центре разрабатывается инструментарий и проводится подготовительная работа по широкомасштабному изучению во всех вузах Республики Казахстан актуальных проблем и потребностей студентов с особыми образовательными потребностями и инвалидов, и на этой основе - организовывается в вузах волонтерская деятельность по сопровождению и поддержке сокурсников с особыми образовательными потребностями.

11. В преддверии сдачи выпускных экзаменов и ЕНТ Ресурсным центром начата деятельность по организации взаимодействия вузов со специальными (коррекционными) образовательными организациями по вопросам привлечения для обучения в институты (университеты) детей с особыми образовательными потребностями.

12. Проводится деятельность по обеспечению доступности информационного сайта всех вузов для лиц с нарушением зрения (подготовлена пробная версия сайта для слабовидящих и др.).

13. Начата деятельность по созданию единого информационного портала с подробными сведениями о высших учебных заведениях Республики

Казахстан, обеспечивающих ту или иную форму обучения студентов с особыми образовательными потребностями и инвалидов, о состоянии безбарьерной среды и социально-средовых условий в конкретном вузе и др.

В целях реализации второго направления деятельности Центра - «Организация и координация деятельности вузов РК по подготовке педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования» - сотрудниками центра проведен мониторинг состояния подготовки в ВУЗах педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования; разработаны новые образовательные программы по специальности «Дефектология» с ориентацией их на инклюзивное образование (включены учебные дисциплины: «Инклюзивное образование как важное явление социальной и образовательной политики». «Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования», «Психолого-педагогические технологии работы с детьми с ограниченными возможностями развития и с их семьями», «Взаимодействие со специальными педагогами и психологами в организации инклюзивного образовательного процесса» и т.д.); внесена в образовательные программы всех педагогических специальностей в качестве обязательной учебная дисциплина «Инклюзивное образование»; разработаны учебные и методические пособия для подготовки общеобразовательных педагогов и учителей-дефектологов к реализации инклюзивного образования; подготовлено и передано в МОН РК предложение с обоснованием необходимости начала подготовки эрготерапевтов и поведенческих аналитиков на дефектологических отделениях в вузах РК и др.

Важной функцией деятельности Ресурсных центров, касающейся нашей проблемы исследования, является консультативно-обучающая деятельность. Консультативно-обучающая деятельность – это и обучение специальным умениям и навыкам работы с детьми с особыми образовательными потребностями с использованием различных форм, внедрение достижений в практику работы с детьми, имеющими проблемы в обучении, изучение современных педагогических технологий, а также консультирование и сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи. Представим примерную программу консультативно-обучающей деятельности ресурсного центра.

Цель программы: способствовать повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников системы инклюзивного образования, реализации прав семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, на качественное образование, полноценную социализацию и самореализацию.

Задачи:

1. Повышение профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников.
2. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей путём расширения психолого-педагогических знаний.

3. Создать условия для формирования навыков конструктивного взаимодействия и общения, способствующих оптимизации детско-родительских отношений.

4. Улучшение рефлексии своих взаимоотношений в семье, выработка новых навыков взаимодействия.

5. Развивать способность принимать, понимать и доверять друг другу, осознавать важность родительского внимания и воспитания.

6. Помочь родителям найти среди членов клуба единомышленников, оказать психологическую поддержку в воспитании и развитии ребёнка.

7. Создание партнерских отношений педагоги-родители-воспитанники Центра.

Организация и содержание деятельности. Программа консультативно-обучающей деятельности ресурсного центра состоит из трех блоков:

1. Работа со специалистами.

2. Работа с родителями.

3. Работа с детьми с ограниченными возможностями в развитии.

Консультация специалистов и повышение их профессиональной компетентности осуществляется в плановом режиме или по целевому запросу. Комплектация групп для занятий в родительском клубе происходит в начале учебного года. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями осуществляется в течение года по запросу родителей или специалистов.

Реализация программы консультативно-обучающей деятельности ресурсного центра проводится поэтапно: организационный этап, технологический этап, рефлексивно-обобщающий этап. Организационный этап направлен на выявление уровня профессиональной компетентности и методической подготовки специалистов, диагностику потребностей педагогических кадров в повышении своей квалификации, оценку профессиональных затруднений специалистов.

Технологический этап предполагает формирование творческих групп во главе с лидерами, ориентированными на работу по различным направлениям в соответствии с приоритетами развития инклюзивной школы; апробацию новых форм и методов изучения и обобщения передового педагогического опыта взаимодействия и детьми с особыми образовательными потребностями.

Рефлексивно-обобщающий этап представляет собой анализ реализации целей и задач, обобщение и презентацию опыта путей достижения нового качества инклюзивного образования.

Ресурсный центр решает проблемные вопросы в соответствии с приоритетными направлениями развития инклюзивной школы. При этом необходимо соблюдать определенную последовательность, согласованность в действиях, постоянно рефлексировать.

По первому блоку: Работа со специалистами. Планирование обучающих мероприятий может выглядеть следующим образом (см. таблицу 7):

Таблица 7 – Планирование обучающих мероприятий со специалистами

№ занятия	Форма проведения занятия	Тема занятия
1	Лекция	Инклюзивная компетентность педагога
2	Лекция	Психологические особенности детей с особыми образовательными потребностями
3	Практическое занятие	Специальные средства обучения детей с особыми образовательными потребностями
4	Лекция	Особенности познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями
5	Тренинг	Особенности взаимодействия с ребенком с особыми образовательными потребностями
6	Семинар	Пути использования инновационных технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями
7	Тренинг	Семья-общество-школа
8	Практическое занятие	Составление индивидуального образовательного маршрута
9	Тренинг	Стили взаимоотношений с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями
10	Практическое занятие	Помощь в преодолении барьеров ребенку с особыми образовательными потребностями
11	Тренинг	Формы и методы организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи
12	Тренинг	Мы и наши дети в общении
13	Практическое занятие	Педагогические технологии общения с родителями
14	Тренинг	Каждый ребенок уникален по-своему!
15	Семинар	Как любить ребенка
16	Практическое занятие	Особенности управления инклюзивной школой

17	Практическое занятие	Организация и планирование деятельности методического совета инклюзивной школы
18	Семинар	Современные методы управления инклюзивной школой

Рассмотрим второй блок программы консультативно-обучающей деятельности ресурсного центра: Работа с родителями. Следует отметить, что семья, в которой рождается ребенок с особыми образовательными потребностями, попадает в ситуацию стресса и становится беспомощной. Чаще всего такие семьи не могут приспособиваться к социальным условиям и преодолеть психологический кризис. Семьи, воспитывающие ребенка с особыми образовательными потребностями, избегают контактов и остаются один на один со своей проблемой. Постепенно родители теряют способность к социальной активности и адаптивности семьи, что негативно сказывается на социализации ребенка и его развитии. В связи с чем, задачами Ресурсного центра по развитию социальной активности клиентов являются:

1. Помощь родителям в обретении необходимого ресурса для формирования адаптивного поведения.

2. Выработка позитивных установок по отношению к себе, своему ребёнку и окружающему миру.

3. Работа с клиентами Ресурсного центра по развитию их социальной активности.

Результатом работы специалистов Ресурсного центра выступает нормализация жизни семьи и организация оптимальной среды для развития ребёнка, формирование нового качества жизни семьи. Развитие социальной активности — это процесс сознательного построения, упорядочивания или достижения человеком относительно устойчивых равновесных отношений между собой, другими людьми (детьми, специалистами, семьями) и миром в целом.

Для развития социальной активности семьи можно использовать такие методы работы, как индивидуальное консультирование и включение родителей в групповое взаимодействие.

Индивидуальная консультативная работа предполагает:

- снятие уникальности проблемы;
- обеспечение родителей необходимой информацией;
- повышение активности семьи, актуализацию потребности в самораскрытии;
- способствование расширению круга общения и наращивание продуктивных социальных связей;
- коррекцию состояния родителей и других членов семьи, формирование умений саморегуляции, снятие эмоционального напряжения;
- формирование эффективных навыков и умений, переоценку жизненной ситуации.

Для организации группового взаимодействия могут создаваться группы взаимной поддержки. Специалисты Ресурсного центра должны организовать такие группы, которые входят родители детей с похожими ограниченными возможностями здоровья.

Занятия родительского клуба проводятся 1 раз в неделю с каждой группой родителей, по времени занятия совпадают с занятиями детей, посещающих студии или занятия. Это позволяет родителям с пользой использовать своё личное время на посещение клуба, не испытывая волнение, где находится и чем занимается их ребёнок.

Работа с родителями осуществляется по 2 направлениям деятельности ресурсного центра:

1. Организация и проведение занятий с родителями и детьми в рамках родительского клуба.

2. Психолого-педагогическое сопровождение семьи.

Данные направления взаимодействия с родителями могут осуществляться как самостоятельно, так и во взаимосвязи. Продолжительность каждого мероприятия – 1–1,5 часа в зависимости от формы проведения занятия. Занятия проводятся 2-4 раза в месяц (дополнительно могут проводиться по запросу педагогов или родителей). Группы открыты для новых участников на протяжении всего года. В работе групп участвуют все желающие участники образовательного процесса.

В сентябре каждого года с родителями проводится вводное занятие, на котором определяется расписание и режим работы родительского клуба, а в конце года на итоговом занятии проводится беседа о работе клуба за год и определения планов на следующий учебный год.

Для формирования понимания у родителей важности взаимодействия семьи и организации образования в нашем Центре организована специальная работа педагогов и родителей. Наиболее целесообразное проведение подобной работы представляется в форме организации родительского клуба, в заседания которого включаются элементы тренинга и деловых игр, беседы и консультации, лекции и семинары, круглые столы и другие традиционные формы взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса.

Эффективным методом в педагогическом просвещении родителей выступают дифференцированные беседы и консультации теоретического и практического направления.

Специалистами ресурсного центра проводятся открытые и совместные занятия родителей и детей, внеклассные досуговые мероприятия. Для определения собственной проблематики, постановки целей на ближайший цикл занятий родителям предлагаются анкеты и опросы. В организации практических занятий участвуют сами родители, в том числе специалисты педагогики, психологии и медицины.

Представим план мероприятий по *первому направлению работы с родителями в рамках деятельности родительского клуба* (см. таблицу 8)

Таблица 8 – План мероприятий с родителями и детьми консультативно-образовательной деятельности ресурсного центра

№ занятия	Форма проведения занятия	Тема занятия
1	Лекция	Барьеры и стереотипы общества к детям с особыми образовательными потребностями
2	Лекция	Гуманизация образования и преимущества инклюзии
3	Практическое занятие	Памятки – рекомендации родителям по охране здоровья детей
4	Лекция	Образовательные особенности ребенка с особыми образовательными потребностями
5	Семинар	Формирование бытовых, коммуникативных, трудовых и учебных умений у детей с особыми образовательными потребностями
6	Тренинг	Развитие речевого общения в различных ситуациях
7	Круглый стол	Стили семейного воспитания в семье ребенка с особыми образовательными потребностями
8	Практическое занятие	Как сберечь зрение ребёнка
9	Практическое занятие	Сохранение слуха ребенка
10	Практическое занятие	Упражнения по охране зрения ребенка
11	Лекция	Социализация ребенка с особыми образовательными потребностями
12	Практическое занятие	Особенности социального взаимодействия ребенка с особыми образовательными потребностями
13	Тренинг	Как научить незрячего ребёнка навыкам самообслуживания, личной гигиены и культуре поведения
14	Семинар	Влияние взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка с особыми образовательными потребностями
15	Тренинг	Своеобразие взаимоотношений родителей и детей с нарушением интеллекта
16	Конференция	Психологические кризисы семьи, воспитывающего ребенка с особыми образовательными потребностями
17	Практическое занятие	Адаптация детей оралманов, мигрантов
18	Тренинг	Преодоление барьеров общения в социуме семьей, воспитывающего ребенка с особыми образовательными потребностями
19	Семинар	Образовательные особенности ребенка с особыми образовательными потребностями
20	Встреча с юристом	Правовая защита семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями

2-е направление предполагает организацию психолого-педагогического сопровождения родителей и семьи ребенка с особыми образовательными потребностями. Психолого-педагогическое сопровождение родителей - это особенная проблема, требующая разработки специальных программ.

Семейное консультирование иногда становится единственным способом включения ребёнка в учебную деятельность, повышения его мотивации. Особенности работы с родителями детей с особыми образовательными потребностями требуют от специалистов ресурсного центра специальных знаний и профессиональных консультационных и терапевтических умений.

Цель психолого-педагогического сопровождения семьи - помочь детям с особыми образовательными потребностями найти свое место в жизни, стать не только объектом внимания, но и занять активную жизненную позицию, сформировав и укрепив определенные навыки здоровой жизнедеятельности.

Основные методы достижения цели процесса психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями:

- психологическая поддержка родителей в приобретении им знаний, умений и навыков, необходимых для организации здоровой жизнедеятельности их ребенка;

- консультирование родителей и других членов семьи о процессе психофизического развития ребенка и убеждение их в правильности действий специалистов сопровождения, которые помогают в формировании у детей толерантности, ответственности, уверенности, способности к интеграции и социализации

В инклюзивной школе необходимо проводить мониторинг удовлетворённости обучением детей с особыми образовательными потребностями.

Третий блок программы консультативно-обучающей деятельности ресурсного центра: работа с детьми, предполагает организацию и проведение коррекционно-развивающих занятий с детьми на договорной основе:

- занятия со специальным педагогом по коррекции развития и поведения;
- занятия с психологом по развитию и коррекции эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов;
- занятия с логопедом по преодолению нарушений речи.

Условия реализации программы.

а). Материально-технические условия.

1. Наличие помещения, предназначенного для лекционных, тренинговых и релаксационных занятий, в соответствии с требованиями к естественному и искусственному освещению, к воздушно-тепловому и температурному режиму.

2. Наличие удобных рабочих столов и стульев.

3. Наличие методического, дидактического и раздаточного материалов (пособия, литература и т.д.).

б). Организационные условия.

1. Наполняемость групп:

- 1 год занятий – 8–10 человек;
- 2 год занятий – 8–10 человек (для совместных занятий детей и родителей – не более 10 пар).

2. Количество часов занятий в год:

Групповых занятий:

- 1 год – 64 занятия;
- 2 год – 64 занятия.

Аналитическая функция направлена на осуществление промежуточного и годового анализа деятельности ресурсного центра, рефлексию научно-методических мероприятий, разработку рекомендаций и программ их реализации. (Фомина)

Проанализировав опыт работы 5-ти ресурсных центров инклюзивного образования, функционирующих в стране, можно сделать вывод о необходимости и важности предоставления ресурсным центрам статуса республиканских экспериментальных площадок для апробации адаптированной модели инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Таким образом, организованная деятельность ресурсных центров выступает важным органом системы инклюзивного образования по созданию системы поддержки, необходимой для обучения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде, совершенствованию педагогического мастерства учителей, специалистов общеобразовательных организаций, выработке и апробации методических подходов к инклюзии детей в дошкольных организациях образования, школах, вузах, оказании помощи детям с особыми потребностями и их родителям.

3 Методические рекомендации по разработке системы управления педагогическими кадрами в сфере инклюзивного образования

Прежде чем предложить методические рекомендации по данной теме, разберем некоторые теоретические и практические элементы системы управления педагогическими кадрами.

Объектом управления образованием на уровне организации образования является деятельность участников образования, объединенных в одну организацию, подчиняющихся правилам и нормам конкретной организации образования (педагогической системы) и выполняющих заданную или совместную работу по образованию детей и самих себя (в зависимости от ведущей стратегии управления) в соответствии с технологическими, экономическими, правовыми, организационными и корпоративными требованиями.

Управление, как известно, включает в себя управление деятельностью, управление людьми, управление связями вне организации, дальнейшее - совершенствование управления деятельностью организации и людьми, а также связями организации. Управление персоналом (от лат. Persona -личный) при этом признается одной из наиболее важных сфер управления образовательной организацией, ее особым «человеческим измерением».

Сам термин «управление персоналом» рассматривается весьма широко, акцент делается на разные аспекты: от экономико-статистического до философско-психологического аспектов.

Для уточнения понятия «управление персоналом» большое значение имеет сфера занятости персонала. Сравнивая управление в разных сферах общественной практики, исследователи отмечают наличие в управлении образованием следующих особенностей:

1) существенно большая (по сравнению с типичными социально-экономическими системами) неопределенность внешнего заказа, что обусловлено нетоталитарным пониманием задач образования; естественной переоценкой обществом возможностей организованного образования; несформированностью механизмов гражданского общества, позволяющих четко и полно определить внешний заказ к образованию;

2) множественность субъектов управления образовательной системой (руководители различного уровня, педагоги, обучающиеся);

3) специфические особенности «управления производством образовательных услуг», связанные с необходимостью учета в этом процессе взаимодействия «учитель – ученик», «учитель – ученик – родитель».

Важно учитывать, что цель управления – обеспечение в образовательном учреждении условий для раскрытия природы и реализации – личностно-развивающих функций образовательных процессов, более глубокого понимания их сущности всеми участниками образования [133].

Итак, управление – один из образовательных процессов, а «управленческая плоскость» – часть педагогической действительности (Ш.А. Амонашвили). Выявляя особенности специфического вида управленческой

деятельности, объектом которой является педагог, педагогический коллектив, анализируя характеристики управления педагогическим персоналом организации образования, важно выявить специфику социального технологически целесообразного управления в сфере образования на современном этапе.

В общем виде целевой заказ к образовательному учреждению может быть сформулирован следующим образом – повышение качества и доступности образования, обеспечение процессов сохранения и укрепления здоровья участников образования. Это связано с переводом образования от единообразия содержания, форм и методов деятельности участников образования на их многообразие и разнообразие; с индивидуализацией и дифференциацией образования.

Управление педагогическим персоналом организации образования должно отражать следующие эволюционные тенденции в сфере образования в связи с его модернизацией:

1. Повышается роль субъективного начала и возрастает необходимость активизации человеческого фактора в условиях существенного обогащения социальных аспектов деятельности.

2. Личностно-ориентированный подход предъявил новые требования к качеству педагогического персонала: формировать личность может только личность. В этом случае «педагог как личность уже не может быть истолкован как персонификация нормативной профессионально-педагогической деятельности. Здесь он выступает как активный субъект, реализующий в своей профессии свой способ жизнедеятельности, готовность доопределить задачи, принимать на себя ответственность за их решение, раздвигать рамки деятельности и т.д.

Речь идет о таком уровне внутренне детерминированной социальной активности, при котором учитель оказывается в состоянии поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в его профессиональной биографии, творить эти обстоятельства, вырабатывать стратегию, иначе говоря, – о сверхнормативной, надситуативной активности учителя» [134].

В соответствии с этим управление педагогическим персоналом призвано оказывать разностороннее управленческое содействие тому, чтобы все участники образования могли бы как можно полнее проявлять себя в деятельности (во взаимодействии друг с другом и с другими людьми), направленной на удовлетворение своих образовательных потребностей и (или) на оказание поддержки в этом другим людям, но осуществляемое не в ущерб здоровью кого бы то ни было из участников образования (Г.Н. Сериков).

3. Увеличивается число научно обоснованных альтернативных вариантов решения проблем образования, усложняются проблемы выбора из них (вариантов) оптимального, в связи с чем (в том числе) расширяются области применения психологических методов руководства образовательным процессом, актуализируется применение педагогами психологических управленческих средств.

Педагогическая деятельность всегда рассматривалась как творческая, требующая от педагога неординарных решений в каждой конкретной ситуации. И все же рассмотрение ребенка (детского коллектива) как объекта педагогического воздействия — несравненно более легкая задача для учителя, чем выстраивание субъект-субъектного взаимодействия с ним(и).

4. Сегодня объектом образования все чаще рассматривается образовательный материал (предметы, явления, ценности, деятельности, общение, отношения и т.п.). Задачи субъектов образования (учителя, школьника, группы как совокупного субъекта) – выбор, подготовка и исследование образовательного материала, индивидуальный и совместный поиск способов его преобразования [135].

Организационно это отражается в появлении индивидуальных планов, программ, увеличении количества часов «по выбору» детей, появлении элективных курсов, обеспечивающих свободу выбора учащимися той или иной учебной дисциплины и другом. Все это на фоне возрастающей информированности обучаемых не оставляет сегодня места формализму в педагогической деятельности, требует постоянного принятия оперативных и гибких решений в условиях многовариативности урока.

Еще более актуально звучит проблема усложнения управления образовательным процессом в условиях развития инклюзивного образования. От педагога требуется умение оперативно ориентироваться в вариативно изменяющихся условиях реального педагогического процесса, быстро принимать педагогически оправданные решения, направленные на реализацию целей обучения, воспитания и содействие развитию учащихся.

Словом, функции педагогической деятельности постоянно изменяются и пополняются в связи с возрастанием социальных требований. В связи с этим соответствующие изменения должны происходить и в системе управления персоналом организации образования. Управление персоналом должно создавать условия, оказывающие влияние на формирование профессионального мышления, творческой активности педагогов, обеспечивающих их профессиональное совершенствование и т.п.

В ходе развития сферы образования участники образования вступают в универсальный взаимный контакт, постоянно обогащают производственные отношения. А это все больше и больше требует согласования и организации взаимодействия. Постепенно развивается, усложняется определенная сеть организационно-управленческих отношений и механизмов, с помощью которых регулируются взаимодействия между людьми. Управленческие отношения и механизмы управления в сфере образования становятся особенностями социального управления в этой сфере, поскольку управление персоналом производит и воспроизводит разнообразные и многомерные отношения педагогических работников.

Признавая ограниченные возможности у конкретного субъекта управления персоналом создания принципиально новых общественных отношений (поскольку они - объективная реальность, не зависящая от воли и сознания людей, производящих и воспроизводящих их в процессе своей

деятельности), мы, тем не менее, признаем факт, что в управленческой практике сегодня распространены разные управленческие стратегии, различие которых и адекватное применение субъектом управления, в том числе при условии владения соответствующими им наборами психологических средств воздействия на персонал, создает предпосылки для повышения эффективности образования.

Изменившиеся цели, содержание образования вызывают необходимость изменений в технологиях взаимодействия участников образования. Активный поиск путей и средств управленческого содействия участникам образования в решении поставленных перед ними задач по образованию себя и других, по раскрытию духовных и физических сил, стал яркой отличительной характеристикой современной образовательной ситуации.

Субъектный потенциал педагогов - один из важнейших ориентиров для управления персоналом. Субъект - (лат. «человек») – носитель сознания, воли, отношения. «Субъект обладает отдельным внутренним миром, его взаимоотношения с действительностью конструируются совсем по-другому, чем связи объекта с той же действительностью: субъект воспринимает себя в этом мире, воспринимает мир; субъект осознает воздействия, производимые им и направленные на него; субъект способен осознавать манипулирование и оказывать сопротивление; субъект, познавая, оценивая и преобразуя объект, может познавать, преобразовывать и оценивать самого себя (раздваиваться и выстраивать отношение к себе как объекту)» [136].

Субъектом не рождаются, им становятся в ходе социально-психологического развития. «Субъектность всегда в динамике – от самой маленькой доли до максимальной величины ее» [136]. Предполагается что в педагогической работе субъектные характеристики деятельности должны иметь очень высокие градации, и определенное содействие этому может оказывать управленческая практика.

Добиться соответствия между целями, стратегиями, условиями развития образовательной организации и особенностями педагогического персонала - основного штатного состава работников образовательной организации, реализующего главные полномочия (оказание образовательных услуг), - чрезвычайно сложная задача управления, которая во внешнем плане состоит в реализации определенной совокупности кадровых мероприятий. Под кадровыми мероприятиями в данном случае понимаются действия, направленные на достижение соответствия персонала задачам работы организации и проводимые с учетом конкретного этапа развития организации.

Важно отметить, что управление персоналом имеет составные элементы (две ветви): административное управление и педагогическое самоуправление. Эти элементы соотносятся с разными субъектами управления педагогическим персоналом, а также характеризуют внешние и внутренние механизмы управления (управленческого воздействия), формальную и неформальную сторону управления персоналом. Рассмотрим выделенные элементы управления педагогическим персоналом.

Совокупность линейных и функциональных руководителей и их заместителей на всех уровнях функционирования организации, имеющих право принимать решения, называют администрацией организации (от лат. *Admino-* - управляющий). Управленческий персонал создает предпосылки и условия для эффективного труда членов педагогического коллектива, занятых непосредственным выполнением производственных операций – оказанием образовательных услуг.

Объем полномочий административного управления (официально предоставленных должностному лицу прав и обязанностей) по управлению педагогическим персоналом организации состоит в осуществлении руководителем определенных наборов управленческих функций. При этом к базовым институциональным функциям управления персоналом обычно относят организацию, мотивирование, контроль, полагая, что этапами реализации каждой из них являются планирование и исполнение.

Для реализации своих полномочий административное управление педагогическим персоналом организации образования наделяется определенными ресурсами, которые становятся рычагами управления, т.е. способами, с помощью которых реализуются управленческие решения в отношении персонала средствами, воздействующими на исполнителей. Так, руководитель организации образования имеет возможность распоряжаться определенными ресурсами, создавая системы мотивирования (начиная от четкой постановки задач, формирования наградной политики организации, заканчивая применением мер денежного вознаграждения или взысканий) и организационные структуры; используя материально-техническую базу организации и т.д.

Еще одним компонентом, характеризующим административное управление педагогическим персоналом, является личная квалификация руководителя.

В общем, администратор как субъект управления педагогическим персоналом несет основную нагрузку в проведении кадровых мероприятий – действий, направленных на достижение соответствия персонала организации образования задачам работы организации: ответственно обеспечивает формирование кадрового состава, поддерживает работоспособность педагогического персонала, оптимизирует кадровый потенциал в организации.

Внутренняя сторона управления персоналом – педагогическое самоуправление каждого педагога, группы в целом. Педагогический персонал не только обеспечивает процесс практической реализации, воплощения в жизнь решений, команд и других управленческих воздействий по управлению персоналом со стороны руководителя. Педагогический персонал в рамках исполнения служебных обязанностей реализует возложенные на него обязанности с использованием предоставленных прав. Педагоги проявляют самоуправление.

В общем виде самоуправление можно определить, как систему организованной деятельности работников для самостоятельного (под свою

ответственность) решения вопросов, исходя из своих интересов, особенностей на основании делегированных полномочий.

Участие всех субъектов в управлении образовательным процессом выступает как важнейшая развивающая возможность образовательной среды, обеспечивающая становление социальной активности личности. В самом деле, деятельность, которую осуществляют субъекты в образовательном процессе, может носить развивающий характер только в том случае, если ее участники вовлечены в переживание самого процесса этой деятельности, психологически включены в нее. Самоуправление позволяет создать в образовательном учреждении активную педагогическую среду, которая характеризуется высоким уровнем творчества учителей и воспитателей, эффективным взаимодействием в организации школьной жизни педагогов, родителей, учащихся.

Самоуправление в педагогическом коллективе влияет на состояние ученического самоуправления. Одна из функций органов педагогического самоуправления - защита ребенка от педагогических ошибок, от явных унижений и скрытых манипуляций авторитарной педагогики, от напора новых технологий, интенсификации, компьютеризации, от неудачных инноваций.

Педагогическое самоуправление позволяет предупредить и разрешить противоречия, возникающие между отдельными членами и коллективом в целом, между работником и администрацией. Самоуправление обеспечивает сплоченность педагогического коллектива. Самоуправление в педагогическом коллективе повышает социальную защищенность педагогов, способствует установлению благоприятного психологического микроклимата в коллективе. Но главное - самоуправление способствует развитию субъектного потенциала педагогов.

Полномочия педагогического персонала по самоуправлению включают в себя следующие обязанности: руководят образовательным процессом (основная деятельность); занимаются методической деятельностью, цель которой - осуществление образовательных процессов без проблем; повышают свою квалификацию; помогают в адаптации другим педагогам; участвуют в разработке систем стимулирования эффективного труда и социальной защиты работников и др. В литературе предлагается направить усилия педагогического самоуправления на следующие виды деятельности [136]: законодательскую (разработка, принятие и реализация школьных локальных актов); обеспечение школы основными организационно-правовыми параметрами образовательного процесса (режим работы школы, меры поощрения, наказания и ответственности участников школьной жизни, порядок приема учащихся в 10-й и специализированные классы); координирующую; соуправленческую; согласительную; представительскую; экспертно-оценочную.

Формы педагогического самоуправления, получившие распространение в педагогической практике: предметное методическое объединение; объединение учителей начальных классов; объединение классных руководителей; объединение педагогов-воспитателей; объединение педагогов

дополнительного образования; школа профессионального мастерства; школа передового опыта; педагогическая студия; педагогическая мастерская; Мастер-класс; творческие микрогруппы (творческие объединения) педагогов по интересам; «Кружок качества»; временные творческие коллективы; временные научно-исследовательские коллективы; проектные команды; школа исследователя; лаборатории; кафедры; психолого-педагогический консилиум; экспертная группа; авторский экспертный совет.

Педагогическое самоуправление как элемент управления педагогическим персоналом предполагает личное самоуправление конкретного педагога и самоуправление группы. Человек – не только лицо, отражающее мир, но он и персона, заключающая в себе мир в его индивидуальном варианте.

Учитель в школе проявляет себя не только как исполнитель определенной работы или определенной функции. Он проявляет заинтересованность и в том, как организована его работа, в каких условиях он трудится, какую пользу своим трудом приносит школе. То есть у него имеется естественное стремление участвовать в организации тех процессов, которые связаны с его деятельностью.

Один из принципов организации личного труда – самоорганизация персонала. Самоорганизация заключается в необходимости исполнения в повседневной работе задач управления на базе комплексного применения следующих действий: определение целей деятельности как на короткий, так и длительный период; преобразование целей в план действий по ее достижению; использование рабочего времени на реализацию мероприятий, ведущих к этим целям.

Самоуправление предполагает процесс деловой оценки сотрудником своей собственной профессиональной деятельности - самооценку персонала. Сотрудник выступает оценщиком по отношению к самому себе в рамках общей схемы оценки персонала организации. Самооценка позволяет сопоставлять мнение коллектива с собственной оценкой результативности труда и получить дополнительную информацию о направлениях саморазвития.

Периодическая проверка педагогом действенности используемых приемов и методов личной работы; самооценка выполненных процедур и операций; выявление факторов, негативно сказывающихся на эффективности работы и получаемых результатах, с целью разработки в дальнейшем системы мер по устранению выявленных недостатков составляют суть самоконтроля педагога.

Важные аспекты самоуправления – самообразование (образование, приобретаемое педагогами вне учебных заведений путем самостоятельной работы) и саморазвитие – сознательная деятельность индивида, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности. Профессиональное саморазвитие педагога предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов, личностных установок. Необходимым компонентом саморазвития является самоанализ личностного развития, самоконтроль.

Руководитель организации образования способствует педагогическому персоналу в становлении разных форм самоуправления, в том числе делегирующими и партисипативными структурами управления, информированием субъектов о происходящем, привлечением педагогов к планированию образовательного процесса и реализации кадровых мероприятий, использованием методов коллективного обсуждения, созданием соответствующих материально-технических условий, обучением работников, мотивированием их общественного труда, обеспечением развития организационной культуры школы до уровня, когда возможно самоуправление педагогов.

Выделенные составные элементы управления педагогическим персоналом организации образования (административное управление и педагогическое самоуправление) взаимосвязаны. Между двумя ветвями управления персоналом осуществляется взаимодействие — процесс одновременного влияния систем друг на друга, согласования (координации) по целям, месту, способу действия при совместной деятельности. Взаимодействие возникает на основе разделения полномочий, функций, взаимных обязательств между администрацией и педагогами как субъектами управления персоналом.

Связи между административным управлением и педагогическим самоуправлением зависят от уровня организационной культуры в образовательном учреждении, а также от конкретной управленческой ситуации (задачи). В разных ситуациях в управлении педагогическим персоналом организации образования становится важным то один, то другой элемент. Главным становится тот элемент, который больше затребован. Таким образом, можно говорить о полиструктурности управления педагогическим персоналом.

Итак, образовательное учреждение – сложная динамическая самоуправляемая система, в которой объекты и субъекты управления – составляющие этой системы.

Тем не менее руководство школы должно способствовать тому, чтобы образовательное учреждение превратилось в самоуправляемую систему. Тогда возникает вопрос: как это сделать? Задача администрации заключается в том, чтобы обеспечить высококвалифицированную слаженную работу всего педагогического коллектива.

Плодотворное осуществление педагогического процесса не может не опираться на осмысленные представления о технологиях в управлении педагогическим коллективом.

Исходным стимулом деятельности педагога выступают мотивационные технологии, отражая объективные условия его существования и являясь одной из наиболее важных форм связи с окружающим миром.

Мотивация – важнейшая функция управления. Таким образом, от правильной мотивации будет зависеть результат управления в целом. Для разработки и использования мотивационных технологий в управленческой практике руководителю необходимо обладать теоретическими знаниями,

способствующими созданию условий для развития у педагогов потребности в реализации себя в профессиональной деятельности.

Мотивационные технологии – это управленческие технологии, мастерство и умение осуществлять управленческое воздействие для достижения поставленных целей.

Мотивационные технологии включают совокупность: методов и средств сбора и обработки информации; приемов эффективного воздействия на педагогов; принципов, законов и закономерностей организации и управления; систем контроля.

Приемы эффективного воздействия на педагогов часто выделяют в особый класс управленческих технологий. Мотивационные технологии шире и глубже охватывают воздействие на педагога и побуждают его к выполнению поставленных целей и задач организации образования.

В основе любой мотивационной технологии должна лежать определенная концепция социального опыта, должна быть системность, логичность, целостность.

Мотивационные технологии могут быть подразделены на ряд групп. Каждая группа основывается на определенном подходе к работе с педагогами, основанном на специфической системе взглядов на человека. В рамках каждой группы существует довольно большой набор мотивационных технологий, позволяющих решить разнообразные управленческие проблемы, так как ориентированы на личностно-профессиональное развитие педагогического коллектива.

Группа административных мотивационных технологий основывается на соответствующем подходе, заключаемом в регламентации прав, обязанностей, функций, нормативов качества, затрат, элементов системы управления в нормативных актах (приказы, распоряжения, указания, стандарты, инструкции, положения). Инициатива педагога имеет смысл и поощряется только в рамках определенных ему функций и нормативов.

Группа организационных мотивационных технологий: именно от этой группы мотивационных технологий зависит возможность достижения эффективной мотивации педагогов, так как руководство организации образования обладает всеми необходимыми элементами: властью, финансовыми средствами и наличием доброй воли, т. е. строится эффективная мотивационная политика организации образования.

Группа экономических мотивационных технологий основывается на осуществлении управленческих воздействий на педагогический персонал на основе использования экономических законов и категорий. Основным рычагом управленческого воздействия в этой группе является оплата труда. Возможности варьирования оплаты труда в государственном образовательном учреждении связаны: с распределением доплат и надбавок из надтарифного фонда; с премированием педагогов; с введением надбавок за счет средств, полученных от оказания дополнительных платных образовательных услуг и др.

Группа социально-психологических и духовно-нравственных мотивационных технологий основывается на осуществлении управленческих воздействий на педагогический персонал, базирующийся на использовании закономерностей социологии и психологии. Эти мотивационные технологии связаны социальными отношениями, с моральным и психологическим воздействием.

Данные мотивационные технологии основаны на использовании моральных стимулов к труду и оказания воздействия на личность педагога с помощью психологических приемов в целях превращения административного задания в осознанный долг, внутреннюю потребность педагога.

Группа информационно-коммуникативных мотивационных технологий предполагает налаживание процесса профессиональной коммуникации и информирования в процессе осуществления педагогической деятельности как основы слаженности работы всей организации образования. Педагог играет ключевую роль и рассматривается как достояние школы, для которого надо создать соответствующие условия и мотивы, способствующие эффективной работе, то есть своевременно планировать, организовывать, мотивировать и контролировать его педагогическую деятельность.

В отличие от традиционного управления педагогическими кадрами, управление педагогическим коллективом организации образования представляет собой более высокую стадию работы с людьми, охватывающей все управленческие решения, тесно связанные со стратегией организации образования. Во внимание принимается человеческий фактор, характеризующий уровень удовлетворенности педагогами трудом и компенсацией за конкретные усилия, то есть педагог – это человек, который целостно воспринимает работу как неотъемлемую часть своей жизни.

Предложим несколько рекомендаций по управлению педагогическими кадрами и учебным заведением в целом. Система управления педагогическими кадрами организации образования складывается в нескольких аспектах: нормативно-правовой и материально-технической базы образовательного заведения, кадровой политики, образовательной траектории и миссии учебного заведения, накоплении информационных ресурсов, организации методической работы, деятельности психолого-медико-педагогического консилиума и др.

В первую очередь, необходимо обеспечить нормативно-правовую защищенность организации образования. С этой целью вносят коррективы в Устав (добавляется пункт об организации работы с детьми с ООП), адаптируют образовательную программу, заключают договора с родителями, общественными и медицинскими организациями.

Для организации инклюзивного образовательного процесса необходимо материально-техническое обеспечение. Без создания архитектурной среды (наличие пандусов, лифтов, поручней, специально оборудованных санузлов, расширение дверных проемов, приспособленные подъезды к школе, детскому саду, расположение парт, зон отдыха и др.) и специального оборудования

(электроподъемников, компьютерного и программного обеспечения, лингафонных кабинетов и др.) невозможна реализация инклюзии.

Следующий необходимый шаг – это обеспечение мединского обслуживания – наличие дополнительных единиц медицинских работников – ортопеда, невропатолога.

Далее требуются штатные ставки для специалистов: воспитателей, дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов. Некоторые учебные заведения используют полставки воспитателей для тьюторов и доплату родителей, чтобы тьютор сопровождал ребенка весь учебный процесс, но этого недостаточно. Решить данную проблему организации образования самостоятельно не могут, необходима помощь государства. Без работы специалистов реализовать инклюзивное образование невозможно.

Также необходима организация специального питания. Дети, имеющие те или иные нарушения, нуждаются в сбалансированном оздоровительном питании, также необходимы комфортные условия для ее приема, т.е. удобная сервировка стола (возможность проезда на коляске), организация помощи взрослого, формирование доброжелательного общения детей и т.п.

Важным моментом является создание информационного ресурса. Существует несколько видов информационного ресурса. Это когнитивный ресурс, методический и практико-ориентированный.

Когнитивный ресурс связан со знаниями в области инклюзивного образования, зафиксированный на материальных носителях: в сборниках конференций, семинаров, в журналах, учебных пособиях и учебниках, посвященных анализу различных аспектов организации и осуществления инклюзивного образования в Казахстане и за рубежом. Этот ресурс используется всеми участниками инклюзивного образовательного процесса: учителями, дефектологами, воспитателями, психологами, родителями.

Одним из направлений накопления когнитивного ресурса станет разработка психолого-педагогического паспорта конкретной организации образования. В паспорте представляются основные параметры инклюзивной образовательной деятельности данной организации: сведения об учебном учреждении (наименование, адрес, ФИО участников процесса инклюзивного образования, степени их профессиональной подготовленности, сведения о детях, включенных в этот процесс, информация об организациях-партнерах и другая важная информация).

Следующий вид ресурса – это методический. В эту группу ресурсов относят все накопленные методические разработки о различных аспектах инклюзивного образовательного процесса всеми педагогами и специалистами данного учебного заведения.

Практико-ориентированный ресурс связан с накоплением разнообразного практического опыта взаимодействия и оказания психолого-педагогической помощи детям с особыми возможностями развития и их родителям. Создание данного вида ресурса связано с использованием индивидуального Дневника наблюдения. Участники инклюзивного образовательного процесса фиксируют в нем все данные о воспитуемых:

особенности характера, поведения, общения со сверстниками и окружающими людьми.

Накопление подобного эмпирического материала необходимо для планирования специальных диагностических исследований, организации развивающей, коррекционной работы и других мероприятий. Развитие практико-ориентированного ресурса направлено на внедрение индивидуальной траектории развития. Индивидуальная траектория развития реализуется через:

- гибкий адаптированный учебный план;
- индивидуальную программу обучения;
- общеобразовательные программы, приспособленные для коллективного и индивидуального обучения;
- программы работы психологической службы; индивидуальную вариативную программу обучения с возможным увеличением сроков обучения;
- компьютерные технологии;
- широкий спектр различных видов профессиональной деятельности.

Индивидуальный учебный план строится на основе результатов комплексного психолого-педагогического анализа состояния учащихся на начало каждого учебного года и включает в себя комплекс мероприятий, которые планируется проводить с учащимися в течение года по каждому направлению работы.

В этот комплекс могут входить:

лечебно-восстановительные мероприятия (лечебная физкультура, психотерапевтическое сопровождение и др.);

учебно-восстановительные мероприятия с указанием конкретной учебной программы, предполагаемого объема усваиваемого материала и сроков обучения (темпа, скорости усвоения учебного материала);

мероприятия по профориентации; деятельность по оптимизации микросоциальной среды (работа с родителями, одноклассниками);

мероприятия по выработке необходимых бытовых навыков и навыков самообслуживания;

психологическая подготовка ребенка к будущей самостоятельной жизни и труду.

Проект плана обсуждается и утверждается психолого-педагогическим консилиумом школы и может корректироваться в течение года с учетом динамики изменений у детей.

Таким образом, в школе должно быть несколько вариантов учебных программ, отличающихся друг от друга объемом, степенью сложности, темпом изложения материала; та или иная программа обучения применяется в зависимости от состава сформированных классов и групп. Следовательно, уровень подготовки и сроки обучения являются строго индивидуальными для каждого обучающегося. Решение о переводе ребенка из класса в класс

принимается педагогическим советом на основании рекомендаций школьного психолого-педагогического консилиума.

Одна из сложных, но очень важных задач – задача адаптирования плана урока класса, в котором учится ребёнок с особыми образовательными потребностями. С одной стороны, это единый план, который доступен всем обучающимся, в том числе обучающимся с особыми образовательными потребностями. С другой стороны он включает деятельность, соответствующую возрасту, но ориентированную на определённый уровень развития. План урока должен быть доступным для всех обучающихся. С этой целью необходимо использование различных уровневых технологий. В педагогической практике сегодня к оценке подходят чаще всего как к инструменту достижения образовательных целей посредством повышения мотивации обучающихся к обучению и содействия учителям в преподавании.

В инклюзивном классе оценка должна соответствовать следующим критериям:

- помогать в адаптации плана урока и методик преподавания;
- необходима для выявления того, что было или не было достигнуто;
- методики оценивания должны учитывать особенности детей с особыми образовательными потребностями;
- результатом оценки обучающегося с особыми образовательными потребностями должна стать разработка индивидуальной образовательной программы.

Важным моментом в управлении педагогическими кадрами является организация и осуществление психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса. Для этого директор организации образования издает приказ о создании группы психолого-педагогического сопровождения, куда входят: представитель администрации, ответственный за обеспечение инклюзивных процессов в школе; педагогические (педагог-психолог, учителя, тьюторы, работающие с обучающимися с особыми образовательными потребностями) и другие работники школы.

Деятельность данной группы сопровождения осуществляет изучение особенностей развития каждого конкретного ребёнка, его особых образовательных потребностей, составление индивидуальной образовательной программы (ИОП), разработку индивидуальной программы сопровождения, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка. По каждому ребенку назначается куратор из числа педагогических работников школы.

В течение всего периода обучения группа психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в классе осуществляет работу по выбору наиболее приемлемых методов и приемов обучения, адаптации учебных программ классов для обучающихся с особыми образовательными потребностями в соответствии с оценкой состояния каждого ребенка и оценкой динамики его развития в целом.

Администрация школы несет ответственность за организацию, состояние и качество интегративного (инклюзивного) обучения и воспитания.

С целью создания целостного представления об уровне социально-личностной адаптации ребенка используется «Карта социального развития ребенка». В ней отражаются следующие вопросы:

- особенности эмоционального развития и поведения;
- характер отношения ребенка к имеющимся у него и его сверстников проблемам двигательного и речевого характера;
- особенности периода адаптации в группе;
- своеобразии развития взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;
- овладение коммуникативными навыками;
- состояние представлений об окружающей действительности и их отражение в разных видах деятельности.

«Карта социального развития ребенка» представляет собой опросник для педагогов, родителей, позволяющий быстро получить достаточно объективную информацию об уровне социального развития исследуемой категории детей. Опросник заполняется индивидуально для одного ребенка. Если в коррекционной работе принимают участие несколько специалистов и членов семьи, то каждому из них следует заполнить «Карту социального развития ребенка». Это позволит получить более полную информацию о ребенке, увидеть своеобразии восприятия его индивидуальных особенностей разными взрослыми.

Важным моментом в управлении педагогическими кадрами являются изменения в кадровой политике. Как мы отмечали ранее, необходимо ввести новые штатные единицы тьюторов, дефектологов, логопедов, педагогов-психологов. Следующий важный шаг – повышение квалификации членов педагогического коллектива и родителей. С этой целью могут проводиться различные мероприятия:

- совещания по различным вопросам организации и осуществления инклюзивного образовательного процесса;
- семинары, мастер-классы по вопросам работы с детьми с особыми образовательными потребностями, психологическим особенностям детей с особыми образовательными потребностями, компенсаторным возможностям и путям их задействования в процессе развития детей, особенностям взаимодействия и общения с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями, по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения и др.;
- родительские собрания и информационно-просветительская работа с родителями детей с особыми образовательными потребностями и родителями нормально развивающихся сверстников;
- совместные мероприятия с общественными организациями и организациями-партнерами;
- тренинги для педагогов с целью подготовки их к обучению, воспитанию и развитию детей с особыми образовательными потребностями, повышения стрессоустойчивости для педагогов и др.

Чтобы педагог осознал необходимость повышения собственной профессиональной компетентности необходимо создать определенные условия. Педагог должен иметь возможность:

- систематически проходить курсы повышения квалификации;
- изучать современную методическую, педагогическую литературу;
- посещать обучающие семинары, практикумы и т.д.;
- участвовать в дискуссиях, обмениваться опытом с коллегами;
- участвовать в открытых просмотрах образовательной деятельности;
- изучать информационно-компьютерные технологии;
- участвовать в конкурсах профессионального мастерства;
- иметь доступ в Интернет для общения с коллегами и размещения своих педагогических разработок;
- осуществлять работу по самообразованию:
- самостоятельное изучение информации;
- систематизация и выделение главного в виде консультаций и памяток;
- мастер-класс;
- открытый просмотр для развития не только самостоятельности и инициативы педагогов, но и для просмотра практической реализации теоретических положений.

Управление педагогическими кадрами организация образования будет эффективным, если обеспечен комплекс педагогических условий такого управления. Данная сфера деятельности предоставляет наибольший простор в построении моделей эффективного сотрудничества различных школьных служб и специалистов. В основу модели положены системный, оптимизационный, коммуникационно-диалогический, личностно ориентированный подходы.

Модель управления педагогическим персоналом общеобразовательной школы может включать 3 компонента: организационно-содержательный, технологический и профессионально-кадровый.

Организационно-содержательный:

1. Цели, результаты, содержание деятельности.
2. Критерии эффективности.
3. Основные объекты управления.

Технологический: Педагогические условия управления персоналом школы: сочетание личностно ориентированного, гуманистического, человекоцентрического подходов в управлении педагогическим персоналом; принцип педагогического сотрудничества и взаимодействия в управлении; формирование позитивного психологического климата в педагогическом коллективе;

1. Обеспечение условий профессионального роста педагогов.
2. Система работы с кадрами.
3. Формы, средства, методы, стиль управления.

Профессионально-кадровый:

1. Профессиональный состав управленцев школы.

2. Дополнительные требования к профессиональной компетентности управленцев: самооценка профессиональных качеств и притязаний; сформированность профессионального целеполагания; способность к выработке программы действий, ее реализации, анализу и коррекции.

3. Условия повышения квалификации управленцев и педагогов.

Включение в структуру организационно-содержательного компонента модели подсистемы целей-результатов в качестве первой и необходимой составляющей обусловлено, прежде всего, тем, что, в соответствии с требованиями системного подхода, именно цель является системообразующим фактором. Она становится исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы, способы, средства, воздействия исполнения принятых решений, служит нормой контроля (экспертизы) и оценки фактических результатов, позволяет регулировать и корректировать педагогический процесс, поведение и деятельность всех его участников.

Целевой компонент представляет определенную объективно обусловленную, логическую, гармоничную и преемственную иерархию целей и функций, которые призвана реализовать данная модель в системе деятельности инновационной школы. При этом стратегический уровень такой иерархии составляет базовая цель школы, направленная на выполнение социального заказа, сформулированного в Государственной Программе развития образования РК на 2011-2020 годы: «Повышение конкурентоспособности образования, развитие человеческого капитала путем обеспечения доступности качественного образования для устойчивого роста экономики» [137].

В широком смысле эта цель связана с формированием современной личности вообще средствами образования. Следующий уровень целей – тактический – определяет цель управленческой системы школы. Эта цель состоит в обеспечении оптимальных условий качественного образовательного процесса, посредством которого школа во взаимодействии с другими социальными институтами формирует личность. Данный уровень включает, таким образом, особенные, организационные цели, учитывающие потенциальные возможности школьной организации.

Наконец, третий уровень целей – специальный – указывает на специфические цели, то есть частные, функциональные, оперативные, краткосрочные, конкретизирует общие цели применительно к руководителям и подчиненным, связаны с лично осознаваемыми и представленными целями на основе сформировавшихся индивидуальных лично и профессионально направленных потребностей.

Организационно-содержательный компонент, кроме того, включает определение основного содержания деятельности, а также объекты управления, то есть, по сути, основных участников образовательного процесса (педагогов, других различных специалистов, осуществляющих педагогическую деятельность – педагогический персонал и его профессиональные формирования).

Технологический компонент модели включает сами педагогические условия управления персоналом школы: сочетание личностно ориентированного, гуманистического, человекоцентрического подходов в управлении педагогическим персоналом; принцип педагогического сотрудничества и взаимодействия в управлении; формирование позитивного психологического климата в педагогическом коллективе; обеспечение условий профессионального роста педагогов.

Кроме того, сюда же отнесены формы, средства, методы, стиль управления, а также сама система работы с персоналом, включающая: кадровую политику школы, подбор (расчет потребности в педагогических кадрах, модели специалистов и должностей), оценку (методы оценки педагогических кадров, оценку их профессионального потенциала, оценку индивидуального вклада, систему аттестации педагогов и специалистов), расстановку (типовые модели карьеры в школе и вне ее, планирование служебной карьеры, условия и оплату труда, движение кадров), адаптацию (испытательный срок, адаптацию молодых педагогов, наставничество и консультирование, развитие человеческих ресурсов), обучение (профессиональную подготовку и переподготовку, повышение квалификации персонала, в целом методическую работу).

Кадровый компонент включает профессиональный состав управленцев школы, дополнительные требования к профессиональной компетентности управленцев, а также условия повышения квалификации управленцев и педагогов [138].

Работа с педагогами в образовательном учреждении наиболее эффективна, если она организована как целостная система. Ее успех зависит от заинтересованности педагогов в профессиональном развитии, от удовлетворенности коллектива организацией образовательного процесса в учреждении. Чем больше удовлетворен учитель своей работой, тем больше он заинтересован в совершенствовании своего мастерства. Перед руководителем образовательной организации стоит задача помочь учителю активизировать его профессиональную подготовку.

Чтобы содержание работы отвечало запросам педагогов и способствовало саморазвитию личности учителя, работа в образовательном учреждении планируется с учетом профессиональных затруднений каждого учителя. Ее планированию предшествует глубокий анализ каждого из ее звеньев с точки зрения влияния их деятельности на рост педагогического и профессионального мастерства учителя [139].

Под работой с педагогическими кадрами в образовательной организации нами понимается деятельность руководителя образовательной организации, его заместителей, руководителей предметных методических объединений с учителями, воспитателями по повышению их профессиональной компетентности, педагогического мастерства, квалификации, по сплочению работоспособного, конкурентоспособного коллектива, обеспечивающего функционирование организаций образования на инновационной основе с широким использованием передовых идей передового педагогического опыта

как отечественной, так и зарубежной школы, направленная на создание безбарьерной среды для всех учащихся независимо от их интеллектуальных, физических, эмоциональных, этических и других возможностей.

Ведущая роль в работе с педагогическими кадрами как целостной системы принадлежит методическому совету, работу которого возглавляет руководитель образовательной организации. Он призван координировать работу различных служб организации образования и творческих объединений педагогов, стремящихся осуществлять преобразования в учреждении на научной основе.

Методический совет является главным консультативным органом организации образования. Так методический совет принимает активное участие в работе по аттестации кадров, планированию графика повышения квалификации педагогов, участию их в конкурсах профессионального мастерства, разработке Программы развития и ее реализации, проведению методических семинаров и др. [140].

Одна из задач руководителя – думать о будущем школы. А это, прежде всего, связано с учительскими кадрами. В.А.Сухомлинский писал: «Педагогический коллектив – это своего рода стержень школы. Школа как очаг воспитания, как сила морального и идейного влияния старшего поколения на подрастающее поколение, как центр многогранной духовной жизни живет только в педагогическом коллективе».

Очень важно, чтобы не только учителя, которые имеют за плечами не один десяток лет педагогического труда, создавали свое высокое предназначение, но и вновь пришедшие в школу, вчерашние студенты дорожили честью и достоинством учителя, умели воспитывать не только знающих, активных, деятельных, оптимистично настроенных людей. А для этого нужно обладать не только педагогическим даром, но и жизнеутверждающим мировоззрением, профессиональным достоинством [141].

Кадры являются основой любой школы. Школа живет и функционирует только потому, что в ней есть учителя. Они создают ее продукт, формируют культуру школы, ее внутренний климат, от них зависит социальная миссия школы. В связи с этим руководитель образовательной организации должен строить свою работу с кадрами таким образом, чтобы способствовать развитию положительных результатов поведения и деятельности каждого отдельного человека и стараться устранять отрицательные последствия его действий. Управление персоналом связано с использованием возможностей работников для достижения целей гимназии. Кадровая работа включает в себя следующие элементы:

- подбор и расстановка кадров;
- обучение и развитие кадров;
- компенсация за выполненную работу;
- создание условий на рабочем месте;
- поддержание отношений с профсоюзами и разрешение трудовых споров.

Никакой менеджмент, финансы и техника не заменят учителя-мастера, который остается для детей проводником в мир знаний, культуры и духовных ценностей. Не секрет, что можно поставить привлекательные цели, разрабатывать великолепные планы преобразования гимназии, установить в ней самое современное оборудование, но все это окажется напрасным, если педагоги не захотят работать с полной отдачей [142].

Выявить творческий потенциал учителя, изучить его опыт, увидеть в нем ценность для других педагогов коллектива, наладить тесное сотрудничество между отдельными членами коллектива – это далеко не простая задача. Необходимо создать такую образовательную среду, в которой одни учителя перенимали бы необходимый им передовой педагогический опыт, а другие получали возможность самовыражения, раскрытия собственного профессионального и творческого потенциала.

Сегодня существует много подходов к формированию навыков самооценки и самоанализа у учителя. Учителя не загонишь в формулу «знания – умения – навыки», и нет инструмента, которым можно измерить все благородство души учителя, неповторимые моменты его творчества в повторяющемся учебном процессе.

С другой стороны, у учителя должно быть «досье успехов», в котором отражается все радостное, интересное и достойное из того, что происходит в жизни учителя. Таким «досье успехов» в нашей школе стало портфолио, в котором собрана по разделам вся информация о деятельности педагога, его достижениях, о ходе работы над исследовательской темой и темой самообразования [143].

Отдельное и очень серьезное направление работы директора – помощь молодым специалистам. За последние годы статистика неумолима: педагогический состав образовательных организаций стремительно «стареет». Понятно, что тому виной слабая политика государства в области образования, а именно социально-экономическая незащищенность учительства, загруженность бумажной волокитой, ненужными отчетами, справками, документами, не относящимися ни к преподаванию, ни к развитию детей и т.п.

На этом фоне одной из первостепенных задач образовательных организаций становится всемерная поддержка тех немногих молодых специалистов, которые выбирают нелегкий путь учителя. В последнее время число молодых специалистов, приходящих в школы, очень мало. И поэтому их появление в коллективе – это радость и для руководителя, и для педагогов.

В то же время неудовлетворенность некоторых молодых педагогов своей работой иногда полностью лежит на совести администрации и, прежде всего, руководителя образовательной организации. Задача руководителя образовательной организации – помочь молодым педагогам адаптироваться в новом коллективе, сделать так, чтобы они не разочаровались в выбранном пути.

Молодые учителя теоретически владеют новыми педагогическими технологиями и психологическими знаниями. Каждый из них имеет различный уровень подготовки к работе в школе, уровень культуры, у каждого

свое понимание нравственных ценностей, свои ценностные ориентиры. Учитывая эти особенности, администрация организаций образования должна строить работу, положив в основу уважительное, доброжелательное, бережное, доверительное отношение к молодому учителю.

Некоторые молодые учителя быстрее постигают опыт старших, другим это дается труднее. Что помогает учителю достичь успеха, быть удовлетворенным своей деятельностью, чувствовать, что труд не напрасен? Можно на первое место поставить профессиональные знания учителя. Но практика показывает, что только знаний недостаточно.

В общении с молодыми учителями необходимы терпение и последовательность в руководстве. Учителю помогает предварительное обсуждение поурочных планов, нужно посмотреть, как они воплотились в реальность, и обсудить результаты. Об успехах молодежи постоянно озвучивается в коллективе, дают возможность выступить, рассказать о том, что получается, в чем трудности [144].

Опытный учитель также выступает хорошим помощником и наставником. Посещение уроков коллег является настоящей школой для молодого специалиста. Учителя, которые в первый год своей работы не получили поддержки от коллег и администрации, чувствуют себя брошенными на произвол судьбы, от столкновения с реальностью испытывают шок. Такой учитель не способен ни на какое творчество. Чтобы этого не произошло, молодым учителям нужно целенаправленно помогать.

Для этого в образовательном учреждении можно организовать школу молодого учителя. В работе с молодыми учителями используются различные формы: лекции, дискуссии, обмен опытом, но цель одна – вооружить начинающего учителя конкретными знаниями, показать применение теории на практике. Нельзя требовать от учителя высокого результата, если не научили, не объяснили, не помогли. Предупредить педагогические ошибки молодого учителя, свести до минимума последствия его профессионального несовершенства – цель деятельности «Школы молодого педагога».

Центральное звено в организации работы с молодыми специалистами – оказание им психолого-педагогической поддержки, методической помощи, а также повышение их общей и профессиональной культуры. Необходимо помочь молодому педагогу работать в условиях обновляющейся педагогической практики, научить его использовать свои личностные и профессиональные резервы, строить индивидуальную систему целостной педагогической деятельности. Сегодня выросла потребность в ориентации учебного процесса на индивидуальные возможности и личностные запросы педагогов [145].

Одной из важнейших задач руководителя гимназии является организация профессиональной адаптации молодого педагога к учебно-воспитательной среде. Решить эту проблему поможет создание системы школьного наставничества. Современной школе нужен компетентный, самостоятельно мыслящий педагог, психически и технологически способный

к реализации гуманистических ценностей на практике, к осмысленному включению в инновационные процессы.

Задача наставника – помочь молодому учителю реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения. Но при назначении наставника администрация образовательной организации должна помнить, что наставничество – это общественное поручение, основанное на принципе добровольности, и учитывать следующее: педагог-наставник должен обладать высокими профессиональными качествами, коммуникативными способностями, пользоваться авторитетом в коллективе среди коллег, учащихся (воспитанников), родителей.

В каждом образовательном учреждении складываются свои традиции, своя система работы с молодыми педагогическими кадрами, выбираются те формы и методы, которые в конечном итоге будут содействовать дальнейшему профессиональному становлению молодого специалиста.

Проведение на протяжении учебного года систематической работы по формированию традиций наставничества позволяет:

- отработать усвоенные в период обучения в вузе содержание и методы педагогического сопровождения развития детей, взаимодействия родителей и педагогов школы на практике;

- освоить приемы, направленные на сплочение педагогического коллектива и передачу педагогического опыта от одного поколения другому.

Знакомство с талантливыми педагогами, опытом инновационной деятельности и ее плодами играет важную роль в формировании педагогического идеала молодого специалиста, а порой и в его корректировке.

Таким образом, работа с педагогическими кадрами – важнейшая составляющая система управления организации образования и строится в соответствии со стратегическими целями образовательной организации и корректируется ее тактическими целями. Стратегические цели, а следом и тактические, тесно связаны с мировоззрением, философией и принципами руководства.

Кадровая работа – это цели, ценности и принципы в работе с педагогами, это свод правил, норм и принципов относительно всех аспектов работы с педагогическим коллективом, ориентированный на достижение стратегических целей образовательной организации. Работа с кадрами не только формируется под влиянием администрации гимназии, но и зависит от уровня развития гимназии. По состоянию кадровой политики вполне можно судить о том, на каком этапе своего развития находится образовательная организация [146].

Школа – живой организм, чутко реагирующий на все изменения, происходящие в обществе, поэтому для устойчивого и эффективного развития необходимы постоянные организационные изменения и движение вперед.

Одним из важных аспектов управления педагогическими кадрами организаций образования в условиях инклюзивного образования является создание и управление психолого-медико-педагогического консилиума (психолого-педагогическое сопровождение).

Психолого-педагогическое сопровождение это постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ООП в соответствии с индивидуальной образовательной программой, а также осуществляющий сопровождение всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

Психолого-педагогическое сопровождение – это слаженная эффективная деятельность команды специалистов, направленная на осуществление психолого-медико-педагогического сопровождения детей в образовательном учреждении.

В состав специалистов психолого-педагогическое сопровождения организации образования кроме специалиста, организующего и координирующего всю работу по сопровождению и реализации прописанного психолого-педагогическое сопровождения образовательного маршрута, психолога, логопеда и дефектолога могут входить специалисты, непосредственно работающие с ребенком — воспитатели или учителя, специалист сопровождения (тьютор), социальный педагог, педагог группы продленного дня, педагоги дополнительного образования, медсестра или приглашенный на основе договора врач. Председателем психолого-педагогическое сопровождения может быть назначен завуч по УВР или руководитель службы психолого-педагогического сопровождения, иной администратор. психолого-педагогическое сопровождение создается и утверждается его состав руководителем учебного заведения (заведующим дошкольного учреждения, директором школы, колледжа, ректором вуза).

К основным задачам консилиума организации образования (решающего, как уже отмечалось, проблемы не только сопровождения детей, с ООП, включенных в среду обычных сверстников, но и особенностей их социальной адаптации в детском сообществе, отношения в детской группе и ОУ в целом), следует отнести:

определение тактики и конкретных технологий коррекционно-развивающей работы специалистов, включая режимные моменты оказания специализированной помощи ребенку с особыми образовательными потребностями, и необходимость проведения тех организационных мероприятий, которые будут способствовать адаптации включенного ребенка в детской среде и образовательном учреждении в целом;

реализация и динамическая оценка эффективности предпринимаемых мероприятий в первую очередь по отношению к процессам социальной и образовательной адаптации ребенка, его истинному включению в среду сверстников и детское сообщество в целом;

экспертные задачи по изменению образовательной траектории включенного ребенка в самом образовательном учреждении, (при согласии родителей) (например, изменение соотношения индивидуальных и групповых форм работы с ребенком, время пребывания ребенка в среде обычных сверстников и т. п.). Если подобные решения являются прерогативой психолого-педагогическое сопровождения (например, в ситуации изменения

образовательного маршрута в целом – необходимости перехода в другое образовательное учреждение или на иную форму получения образования), то психолого-педагогическое сопровождения просит родителей (законных представителей) ребенка обратиться на психолого-педагогическое сопровождения с соответствующими рекомендациями психолого-педагогическое сопровождения организации образования.

Задачи по выделению детей, не проходивших психолого-педагогическое сопровождения и не имеющих статуса «включенный», но, тем не менее, нуждающихся в специализированных образовательных условиях и помощи со стороны различных специалистов для успешной адаптации ребенка и его обучения. В данном случае речь идет о выделении детей, которых можно отнести к категории «ограниченные возможности здоровья» и которые нуждаются в организации специальных условий образования, но не имеют пока еще статуса включенного ребенка (то есть не прошли через комплексное консультирование на территориальной психолого-медико-педагогической комиссии). Решение данной задачи включает в себя, в первую очередь, оценку образовательной и социальной адаптации всех детей организации образования, технология которой приводится в отдельном разделе пособия.

Задачи по координации взаимодействия специалистов по оказанию дополнительной специализированной помощи детям. В то же время, к одной из основных задач деятельности консилиума следует отнести и координацию деятельности всех участников образовательного процесса (принцип междисциплинарности и скоординированного характера деятельности). Действительно, ведь каждый специалист консилиума, решая в сфере своей компетенции вопросы квалификации состояния и развития ребенка, прогноза его возможностей в плане дальнейшего воспитания, социальной адаптации и обучения, вносит собственное понимание в целостную картину обучения и воспитания «особого» ребенка. Так, в уточнении типа отклоняющегося развития, оценке причин и механизмов конкретного типа отклоняющегося развития, определении направлений психологической коррекционной работы, ее последовательности и тактике ведущая роль принадлежит психологу, в постановке нозологического диагноза решающая роль принадлежит, несомненно, врачу (психиатру, неврологу и др.). Квалификация такого важнейшего компонента как речевое развитие возлагается на логопеда, который совместно с учителем-дефектологом (а при его отсутствии в образовательном учреждении – педагогом класса) определяет адекватные возможностям ребенка условия и форму обучения, в рамках данного вида организации образования. Сформированность образовательных навыков и умений и их соответствие образовательной программе данной организации также оценивается педагогом или учителем-дефектологом соответствующего профиля. Социальная ситуация развития, среда, в которой находится ребенок вне организации образования, особенности социального статуса семьи оцениваются социальным педагогом или социальным работником школы.

Все эти разнородные по своей сути деятельности отдельных специалистов должны быть сведены в единую картину индивидуализированного

образовательного маршрута ребенка, где определение особенностей психолого-педагогического сопровождения как одного из компонентов *индивидуальной образовательной программы* — крайне важная его часть. Именно в этом состоит одна из его наиважнейших задач консилиумного обсуждения ребенка.

В то же время невозможно не определить и деятельность специалистов консилиума по сопровождению других субъектов инклюзивного образовательного пространства. В первую очередь, важно поставить перед всеми специалистами консилиума задачу оценки качества жизни и обучения других детей, обучающихся с «особым» ребенком в одной группе или классе. В данном случае идет речь о соблюдении прав всех детей на получение образования.

В основном функция сопровождения детей класса должна выполняться психологом. Именно в его профессиональной компетенции находится оценка межличностных отношений, коммуникативных особенностей, других аспектов взаимодействия и эмоциональной атмосферы в детском коллективе. Другие специалисты консилиума также должны быть включены в сопровождение всех остальных детей класса, группы — каждый в сфере своей профессиональной компетенции. И логопед, и дефектолог, а при его отсутствии сам педагог класса должны определенным образом в определенной технологии отслеживать адекватное формирование соответствующих компетенций у всего детского сообщества, в которое включен ребенок с ООП.

В свою очередь, задача сопровождения родителей (и ребенка с особыми образовательными потребностями, и родителей других детей) целиком и полностью является прерогативой психолога. В принципе данная составляющая его деятельности должна стать одной из составных частей в общей программе психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. Точно также вопросы сопровождения педагогического коллектива, в частности, помощь педагогу/ам класса по индивидуализации основной образовательной программы для ребенка с особыми образовательными потребностями, просветительская деятельность по поводу тех или иных особенностей включаемых в образовательное пространство детей с особыми образовательными потребностями и т. п. являются одним из аспектов деятельности всех специалистов консилиума.

В целом деятельность специалистов консилиума можно рассматривать как состоящую из ряда последовательных этапов, закономерно вытекающих один из другого. В реальной практике, безусловно, возможны некоторые расхождения с приводимой здесь стратегией работы, которые могут определяться региональными, этническими и социокультурными особенностями семей и т. п.

Отметим, что в целом этапность консилиумной деятельности практически полностью совпадает с основными этапами психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, для совершенствования системы управления персоналом школы необходимо осуществить целый ряд мероприятий по развитию

потенциала педагогических работников, что позволит повысить эффективность не только образовательного процесса, но и деятельности школы в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие инклюзивного образования в Казахстане – требование времени и обязанность государства обеспечивать равный доступ к качественному образованию и самореализации всех граждан страны. Данная идея отражается во многих государственных документах: Конституции, Законах «Об образовании», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы» и др.

На сегодняшний день в Казахстане дети с особыми образовательными потребностями могут получать образование как в специальных учреждениях, так и в организациях образования, реализующих практику инклюзивного образования.

Опыт реализации инклюзивного образования для казахстанской системы образования является новым, в связи с чем возникает множество субъективных и объективных проблем, рисков и вопросов. Также имеются негативные тенденции увеличения количества детей с особыми образовательными потребностями, слабая организация их обучения и воспитания и, как следствие, ущербная социализация, которая не позволяет людям с особыми образовательными потребностями выступать в дальнейшем полноценными гражданами общества. Это требует серьезного изучения вопросов повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса.

В целях определения сущности, структуры, содержания психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса нами были определены сущность психолого-педагогической компетентности, сущность и особенности инклюзивного образовательного процесса.

Под психолого-педагогической компетентностью мы понимаем интегрированное понятие – основу профессиональной компетентности, представляющую собой совокупность психолого-педагогических знаний, умений и качеств личности, позволяющих ей на высоком уровне самоорганизовывать педагогическую и развивающую деятельность.

В нашем понимании *инклюзивный образовательный процесс* – это процесс совместного обучения и воспитания нормально развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, в котором учитываются индивидуальные потребности всех детей и создаются комфортные условия для их полноценного развития и самореализации.

В условиях гуманистической направленности развития всех социальных сфер, можно сказать, что любой образовательный процесс должен быть инклюзивным.

Изучение, анализ и обобщение теории и практики инклюзивного образования в Казахстане и за рубежом позволил нам выделить следующие особенности инклюзивного образовательного процесса:

1. в одном классе обучаются нормально развивающиеся дети и дети с особыми образовательными потребностями;

2. в основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка;

3. учет индивидуальных возможностей обучения каждого ребенка.

Анализ научно-практических работ позволил определить авторскую позицию в отношении сущности, структуры и содержания психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса.

Нами было дано общее определение психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса. Под этим понятием мы понимаем психологическую и педагогическую готовность личности успешно осуществлять обучение, воспитание и развитие всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, сенсорных, эмоциональных, этнических особенностей, взаимодействовать со специалистами, представителями общественных и других организаций с целью обеспечения качественного и доступного образования.

В качестве структурных компонентов психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса выделяются мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Мотивационный компонент мы рассматриваем как совокупность ценностных ориентаций, смыслов и мотивов профессиональной деятельности, принятие ценностей инклюзивного образования.

Когнитивный – как совокупность теоретических и методических знаний в сфере инклюзивного образования.

Деятельностный – как совокупность аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных умений и навыков для реализации инклюзивного образовательного процесса.

Нами были рассмотрены и представлены компетенции следующих участников инклюзивного образовательного процесса: руководителя организации образования, его заместителей, учителей, дефектолога, педагога-психолога, социального педагога и родителей.

К важным психолого-педагогическим компетенциям руководителя организации образования относятся: нацеленность на создание инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении; понимание необходимости архитектурного изменения организации образования, возможностей адаптации образовательных программ, методического инструментария; знание зарубежных и отечественных нормативно-правовых документов в области инклюзивного образования; знание теоретико-методологических и методических основ инклюзивного образования; умение

организовать деятельность педагогического коллектива в инклюзивном образовательном процессе; умение оказывать поддержку (мотивационную, педагогическую, методическую, психологическую, управленческую) педагогическому коллективу по организации включения детей с особыми образовательными потребностями в педагогический процесс организаций образования; умение анализировать, диагностировать, корректировать, контролировать успешность организации инклюзивного образовательного процесса; умение взаимодействовать с представителями общественных организаций, родителями, детьми в процессе реализации инклюзии, вести переговоры, разрешать конфликтные ситуации, стимулировать партнеров на конструктивные предложения, решения и т.п.; умение привлекать компетентные педагогические кадры, специалистов, способных осуществлять и помогать в реализации инклюзивных процессов.

Наиболее значимые психолого-педагогические компетенции *заместителей директора*: принятие идеи инклюзии, осознание ее ценности и необходимости в условиях реформирования системы образования; знание зарубежных и отечественных нормативно-правовых документов в области инклюзивного образования; знание теоретико-методологических и методических основ инклюзивного образования; знание возрастных, психологических особенностей детей нормы и отклоняющего развития, компенсаторных возможностей организма; знание основ техники безопасности; содействие в адаптации образовательных программ и технологий, оказание помощи учителям; содействие в организации и осуществлении социально-психолого-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями и их родителей; организация и проведение просветительско-профилактической работы по пропаганде инклюзивного образования, особенностях и способах его осуществления среди педагогического коллектива, родителей, общественности; умение организовать и осуществлять сотрудничество участников инклюзивного образовательного процесса для достижения целей обучения, воспитания, социализации, самореализации детей с особыми образовательными потребностями; умение координировать и направлять профессиональную деятельность учителей, классных руководителей, руководителей кружков, секций на создание безбарьерной среды для всех учащихся; умение осуществлять контроль за качественной организацией инклюзивного образовательного процесса.

К психолого-педагогическим компетенциям учителя относятся:

осознание и принятие учителем ценности каждой личности; понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями;

глубокая личностная заинтересованность в осуществлении инклюзивного образовательного процесса;

устремленность на создание в ученическом коллективе атмосферы доверия, милосердия к детям-инвалидам как к равноправным членам общества;

знание теоретико-методологических основ общей, возрастной и специальной педагогики и психологии, частных методик, диагностик уровня развития учащихся;

знание основных концепций, технологий и особенностей организации инклюзивного образования, возникающих психолого-педагогических проблем, барьеров и рисков;

знание психологических, возрастных и индивидуальных особенностей детей с особыми образовательными потребностями, типов нарушений, знание специальных технологий, методов проектирования и организации педагогической деятельности на основе вариативного подхода;

способность воспринимать, перерабатывать, сохранять и воспроизводить необходимую информацию для решения педагогических задач инклюзивного образования;

способность к рефлексии педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования; способность решать конкретные профессиональные задачи в педагогическом процессе инклюзивной школы;

способность осуществлять диагностику уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных обучающихся, особенности межличностных отношений, микроклимат семьи и социума, состояния педагогического процесса в целом в условиях инклюзивного образования;

способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования с учетом потребностей обучающихся, родителей, учителей-предметников, администрации, представителей общественных организаций;

способность осуществлять конструктивное взаимодействие с субъектами педагогического процесса, способствующее эффективному осуществлению инклюзивного образования;

умение адаптировать учебные программы под возможности детей с особыми потребностями;

умение устанавливать взаимоотношения с детьми с особыми образовательными потребностями, умение оценивать достижения обучающихся с особыми образовательными возможностями, владение специфическим методическим инструментарием в процессе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, владение специальными коррекционными разработками и технологиями коррекционного образования.

Психолого-педагогические компетенции специального педагога (дефектолога) в инклюзивном образовательном процессе: понимание значимость инклюзивного образования для полноценной социализации детей с особыми образовательными потребностями; знание специфики инклюзивного образования, проблем, барьеров и рисков, возникающих в системе инклюзивного образования, основных технологий, методов, форм, средств обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии; знание психофизиологических, возрастных особенностей

детей, типов нарушений, компенсаторных возможностей организма; умение прогнозировать дальнейшее развитие детей с особыми образовательными потребностями, вносить коррективы в освоение образовательной программы; владение приемами и методами диагностической, реабилитационной, коррекционно-развивающей работы с детьми в общеобразовательном учреждении; умение составлять индивидуальный образовательный маршрут с учетом специфики нарушения развития ребенка, обеспечивать специализированное сопровождение в процессе обучения и воспитания; владение умениями развития общеучебных умений и навыков у обучающихся с особыми образовательными потребностями в массовой школе; умение сотрудничать с участниками образовательного инклюзивного процесса; умение вести документацию, разрабатывать методические рекомендации для других специалистов, родителей.

Психолого-педагогические компетенции педагога-психолога в инклюзивном образовательном процессе:

знание современного состояния системы инклюзивного образования РК, основных принципов, технологий, методов, форм, средств организации инклюзивного образовательного процесса; знание структуры, ведения и построения урока;

знание основных задач и направлений воспитательно-профилактической работы, способов осуществления психологического сопровождения;

умение проектировать, осуществлять и анализировать учебно-воспитательную деятельность, вносить коррективы с учетом потребностей всех детей;

умение использовать психодиагностический инструментарий в процессе осуществления сопровождения детей с особыми потребностями;

умение организовывать совместную деятельность со специалистами, детьми и их родителями, устанавливать с ними продуктивные взаимоотношения, разрешать проблемные и конфликтные ситуации в школьном и внешкольном окружении; владеть навыками консультативной деятельности с участниками образовательного инклюзивного процесса; разрабатывать и доносить конкретные рекомендации им в помощь;

умение разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут, программы и методики коррекционно-развивающего характера;

умение прогнозировать перспективы психического развития детей; осуществлять коррекционную работу с детьми, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями, детьми с девиантным поведением, одаренными детьми и др.;

умение организовывать профилактические мероприятия, направленные на предупреждение неблагополучия, возможных проблем, барьеров и рисков инклюзивного образования, обеспечивающие безопасность психического и психологического здоровья всех участников инклюзивного образовательного процесса;

умение проводить индивидуальные и групповые психолого-педагогические консультации;

умение осуществлять психологическую экспертизу адекватности и эффективности образовательных программ, педагогических технологий, решений, предложений, методик, мероприятий с учетом специфики инклюзивного образовательного процесса; умение проводить оценку и мониторинг социально-психологического климата школьных коллективов и педагогического коллектива.

Важными компетенциями социального педагога в инклюзивном образовательном процессе, на наш взгляд, будут выступать:

понимание и принятие философии инклюзивного образования;

знание психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с особыми образовательными потребностями, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды и умение выявлять данные закономерности и особенности;

умение отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать социально-педагогический процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

применение различных способов социально-педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированное на ценностное отношение к детям с особыми образовательными потребностями и инклюзивное образование в целом;

умение создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития и социализации всех детей;

умение осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

владение навыками осуществлять социально-педагогическую деятельность с учетом индивидуальных, возрастных особенностей психического и психофизиологического развития, особенностей регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных этапах;

умение демонстрировать навыки разработки модели взаимодействия и внедрения механизмов ее реализации для оказания социально-педагогической помощи лицам, находящимся в сложной жизненной ситуации;

умение применять навыки, необходимые для обеспечения безопасности социальной жизни общества в соответствии с нормативно-правовым законодательством РК;

умение структурировать знания, умения и опыт для принятия оптимального управленческого решения и выработки эффективной линии взаимодействия с субъектами социально-педагогической деятельности.

Важными психолого-педагогическими компетенциями родителей «особого ребенка» являются:

знание прав ребенка с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования в общеобразовательном учреждении по месту жительства;

знание специфики воспитания и обучения, знание особенностей психического и личностного развития ребенка в норме и в патологии;

знание возрастных особенностей, использование способов, технологий педагогического воздействия и коррекционных приемов на ребенка с учетом его нарушений в развитии, способность понимать потребности ребенка и умение создавать условия для их разумного удовлетворения;

умение сознательно планировать его образование и вхождение во взрослую жизнь в соответствии со способностями ребенка и социальной ситуацией; развитие навыков самообразования и самовоспитания.

Определяя пути и направления повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса нами учитывались специфические особенности совершенствования данного процесса у каждого из участников. Было выделено 4 направления повышения компетентности: внешнее специально организованное повышение психолого-педагогической компетентности; внутреннее специально организованное повышение психолого-педагогической компетентности; самообразование и саморазвитие и деятельность Ресурсного центра.

Основными путями осуществления внешнего специально организованного повышения психолого-педагогической компетентности, организуемого сторонними организациями: Национальным центром повышения квалификации «Өрлеу», организациями образования (университеты, педагогические институты, образовательные центры), организациями социальной сферы, сферы культуры (библиотеки, музеи, центры развития) и др., являются: курсы повышения квалификации, стажировки, коучинг, онлайн-офлайн-семинары - вебинары, конференции, дистанционное обучение, олимпиады, конкурсы и т.п.

Организация курсов повышения квалификации опирается на следующие принципы: принцип активности в обучении; интеграция учебной и практической деятельности; выбор заказчиком (слушатель или команда слушателей) содержания и форм повышения квалификации; инвариантность дидактических оснований; макро- и микронавигация на основе логико-смыслового моделирования знаний; принципы стратегического менеджмента. Содержание курсов повышения квалификации связано с теоретическими и практическими аспектами организации инклюзивного образования, взаимодействием с ребенком с особыми образовательными потребностями, его родителями, особенностями организации психолого-педагогического сопровождения и др.

Тематика и содержание коучингов, семинаров, конференций, конкурсов, олимпиад также нацелены на повышение психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса и, соответственно, привязано к главной тематике – инклюзивному образованию, способам и особенностям его организации. В пособии рассмотрены примерные программы данных форм работы, даны методические рекомендации по их организации.

Работа с родителями по данному направлению повышения квалификации представлена через деятельность общественных объединений, родителей детей-инвалидов, родительских клубов, консультативную, профилактическую и просветительскую работу.

Второе направление повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса связано с созданием методической системы в самом образовательном учреждении. В основе модели лежит принцип деятельности педагога учить, обучаясь. Центральное место в формировании системы занимает инклюзивная образовательная среда школы.

Основными формами деятельности методической системы, направленной на развитие компетентности педагогов по реализации инклюзивного образования, являются: постоянно действующий семинар по вопросам внедрения инклюзивного образования; постоянно действующие семинары-практикумы; организация индивидуальных и групповых консультаций; мастер-классы; открытые уроки; самообразование педагогов; аттестация; прохождение курсов повышения квалификации для всех категорий педагогических работников; проведение открытых мероприятий, семинаров, круглых столов тренингов, и др. В методическом пособии представлены примерные содержания всех форм методической системы организаций образования.

Второе направление повышения психолого-педагогической компетентности родителей связано с деятельностью родительского обучения, которое осуществляют не только специалисты и педагоги данной организации образования, но и специалисты других организаций, прошедшие курсы повышения квалификации по проблемам инклюзивного образования. Помимо специально организованного родительского обучения конкретное образовательное учреждение может повышать компетентность родителей в области инклюзивного образования через информационные стенды, папки-передвижки, консультации, лекции, практические занятия, беседы со специалистами, круглые столы, родительские собрания и др.

Третье направление повышения компетентности участников инклюзивного образовательного процесса – самообразование и саморазвитие. Данное направление предполагает широкую научно-методическую деятельность педагогов и не только в рамках методической темы: постоянное ознакомление с современными научными исследованиями в области преподавания; изучение прогрессивного опыта коллег; ознакомление с новыми программами и концепциями обучения; повышение квалификации (в большей степени через обучение на разнообразных проблемных курсах и т.д.); стремление учителя к повышению квалификационного разряда; самообразование, направленное на расширение и углубление профессионально-методических знаний и умений, совершенствование уровня предметной подготовки; посещение уроков своих коллег, чтение специальной литературы, обмен мнениями по вопросам организации, методов

преподавания; участие в выставках, семинарах, конференциях, круглых столах, дистанционные курсы, участие в предметных декадах и т.д.

На помощь педагогам приходят различные источники знаний: интернет, газеты, журналы, книги, электронные учебники, медиаресурсы, видеоматериалы и др.

Важными этапами самообразования выступают:

повышение качества преподавания предмета (следует указать показатели, по которым будет определяться эффективность и качество);

разработанные или изданные методические пособия, статьи, учебники, программы, сценарии, исследования; разработка новых форм, методов и приемов обучения;

доклады, выступления; разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей;

разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям, создание комплектов педагогических разработок;

проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме.

Четвертое направление повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса связано с деятельностью Ресурсного центра. Важными шагами по созданию ресурсных центров можно назвать:

1. Аудит по имеющимся ресурсам в организации, претендующей стать ресурсным центром, с последующим оформлением документов и подачи заявки на перевод в режим ресурсного центра.

2. Организация деятельности ресурсного центра: разработка плана, деятельность по различным направлениям в соответствии с планом,

3. Презентация результатов деятельности.

Выделяются пять основных направлений деятельности ресурсного центра:

1. Научное и методическое обеспечение деятельности педагогических коллективов;

2. Психологическое сопровождение всех участников инклюзивных процессов;

3. Проектирование процесса взаимодействия различных уровней образовательной системы.

4. Разработка практико-ориентированных технологий индивидуального обучения и психолого-педагогического сопровождения процессов включения ребёнка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду.

5. Моделирование компонентов и содержательного наполнения инклюзивной образовательной среды.

Важное значение в повышении психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса выступает отлаженная система управления педагогическими кадрами. Здесь

выделяются два элемента: административное управление и педагогическое самоуправление.

Совокупность линейных и функциональных руководителей и их заместителей на всех уровнях функционирования организации, имеющих право принимать решения, называют администрацией организации. Администрация организации, осуществляя управленческие функции: организацию, мотивирование, контроль, тем самым организует административное управление.

Для реализации своих полномочий административное управление педагогическим персоналом организации образования наделяется определенными ресурсами, которые становятся рычагами управления, т.е. способами, с помощью которых реализуются управленческие решения в отношении персонала, средствами, воздействующими на исполнителей.

Внутренняя сторона управления персоналом – педагогическое самоуправление каждого педагога, группы в целом. Педагогический персонал не только обеспечивает процесс практической реализации, воплощения в жизнь решений, команд и других управленческих воздействий по управлению персоналом со стороны руководителя. Педагогический персонал в рамках исполнения служебных обязанностей реализует возложенные на него обязанности с использованием предоставленных прав. Педагоги проявляют самоуправление.

Формы педагогического самоуправления, получившие распространение в педагогической практике:

- предметное методическое объединение;
- объединение учителей начальных классов;
- объединение классных руководителей;
- объединение педагогов-воспитателей;
- объединение педагогов дополнительного образования;
- школа профессионального мастерства;
- школа передового опыта;
- педагогическая студия;
- педагогическая мастерская;
- мастер-класс;
- творческие микрогруппы (творческие объединения) педагогов по интересам;
- «Кружок качества»;
- временные творческие коллективы;
- временные научно-исследовательские коллективы;
- проектные команды;
- школа исследователя;
- лаборатории;
- кафедры;
- психолого-педагогический консилиум;
- экспертная группа;
- авторский экспертный совет.

Модель управления педагогическими кадрами в сфере инклюзивного образования включает три компонента: организационно-содержательный, технологический и профессионально-кадровый. Организационно-содержательный включает несколько направлений:

1. Цели, результаты, содержание деятельности;
2. Критерии эффективности;
3. Основные объекты управления.

Технологический связан с обеспечением педагогических условий управления персоналом школы: сочетание личностно ориентированного, гуманистического, человекоцентрического подходов в управлении педагогическим персоналом; принцип педагогического сотрудничества и взаимодействия в управлении; формирование позитивного психологического климата в педагогическом коллективе; обеспечение условий профессионального роста педагогов. К технологическому компоненту также относятся система работы с кадрами и формы, средства, методы, стиль управления.

Профессионально-кадровый компонент включает:

1. Профессиональный состав управленцев школы;
2. Дополнительные требования к профессиональной компетентности управленцев: самооценка профессиональных качеств и притязаний; сформированность профессионального целеполагания; способность к выработке программы действий, ее реализации, анализу и коррекции.
3. Условия повышения квалификации управленцев и педагогов.

В качестве методических рекомендаций по разработке системы управления педагогическими кадрами в сфере инклюзивного образования мы предлагаем следующие:

- Мотивирование всего педагогического коллектива на создание инклюзивной образовательной среды;
- Разработка и создание нормативно-правовой и материально-технической базы для осуществления инклюзивного образовательного процесса;
- Интенсивная кадровая политика (наличие дополнительных единиц медицинских работников, воспитателей, дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов);
- Создание информационных ресурсов в области теории и практики инклюзивного образования;
- Руководство и контроль за разработкой адаптированных учебных планов, программ, конспектов уроков и методик преподавания;
- Контроль за организацией и осуществлением психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса.

Список литературы:

1. Всемирный доклад об инвалидности// <http://dislife.ru/articles/view/13920>
2. Salisbury C.L., Palombaro M.M., Hollowood W.M. On the nature and change of an inclusive elementary school// The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 1993. № 18. - P. 75-84.
3. Shea T.M., Bauer A.M. An Introduction to special Education. A Social systems perspective. 2nd edition. Madison, WI: Brown & Benchmark, 1997.
4. Trow, M. From Mass Higher Education to Universal Access: the American Advantage. Berkeley: University of California, CSHE Research and Occasional Paper Series, Spring 2000.
5. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования.. № 5.1. – Май, 2003, С. 100-106.
6. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго Инклюзивное образование: от методологической модели к практике// Вестник Московского городского педагогического университета / Ред. А.И. Савенков.- 2009. № 4(14)2010. С.81-91.
7. В. О. Косс Инклюзивное образование. К постановке проблемы// Социальная работа в России: Образование и практика Сборник научных трудов/ Под редакцией профессора Н.А. Грика .173-177
8. Мовкебаева З.А. Организация инклюзивного образования в школах. - Справочник руководителя образовательного учреждения. - № 5(65),2012.- С.57-62.
9. Мовкебаева З.А. Условия реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан. - Справочник руководителя образовательного учреждения. - № 11 (59), 2011. - С. 64-68.
10. Мовкебаева З.А. Инклюзивті балабақшаны қалай ұйымдастыру керек. – Мектепке дейінгі ұйым.-№ 10 (10).–2012.–6-13 б.
11. Мовкебаева З.А. Инклюзивное образование: объективная необходимость и реальные возможности. - Педагогика и психология. - № 3. – 2011. - С. 34-
12. Сулейменова Р.А. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования Республики Казахстан// Открытая школа. - №7. – сентябрь, 2012
13. Ерсарина А.М. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан// Открытая школа. - №1. – январь, 2012
14. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. Текст. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
15. Кантор В.З. Инвалиды по зрению в педагогической системе социально-культурной реабилитации. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.
16. Никулина Г. В. Состояние и перспективы коррекционной работы в школах для детей с нарушениями зрения // Современные подходы к обучению, воспитанию и реабилитации детей с глубокими нарушениями зрения. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.

17. И. А. Камаев, М. А. Позднякова Ребенок-инвалид: организация медико-социального обеспечения: Монография;/ НГМА. Н. Новгород : Изд-во НГМА, 2004. - 301с.
18. Романов П.В. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. // П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.
19. Семенова К.А. Детский церебральный паралич как медико-социальная проблема Ташкент, 1984. -52-54с.
20. Слюсарева Е.С. Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми: Монография. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. - 152 с.
21. Соломин В. П. Современная парадигма реабилитационно-образовательной работы с инвалидами по слуху в условиях педагогического образования. - СПб.: Наука — Питер, 2006
22. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущих учителей к преподаванию технологии лицам с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2009
23. Шумиловская Ю.В., Романова К.Е.// Школа будущего, 2011. №6. - С. 51-57.
24. Шумиловская Ю.В. Проблемы и перспективы подготовки будущих учителей технологии к работе с лицами с ограниченными возможностями. Сборник трудов. - Москва, 2004.
25. Халыкова Б. С. Организационно-технологические основы обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра. - автореф... к.п.н. –Алматы, 2003
26. Каткенов К.А. Управление социально-педагогической адаптацией детей с ограниченными физическими возможностями в условиях специального образовательного учреждения. – автореф...к.п.н. – Москва, 2004.
27. Жалмухамедова А. К. Организационно-методические основы раннего включения детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс: автореф... к.п.н. –А., 2006
28. Денисова И. А. Дифференцированный подход в предупреждении и преодолении дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф... к.п.н. - А., 2007
29. Боброва В. В. Подготовка студентов-дефектологов к коррекционной работе по звукопроизношению с элементами фонетической ритмики в спецучреждениях: автореф...к.п.н. - Караганда, 2009
30. Намазбаева Ж.Н. Некоторые вопросы изучения личности умственно отсталого ребенка // Дефектология. — 1982. №6. -С.24-29.
31. Намазбаева Ж.И. Развитие уровня притязаний и самооценка умственно отсталых в процессе обучения во вспомогательной школе в условиях самостоятельной деятельности: автореф. дис. канд. психол. наук -Москва, 1971.-16 с.
32. Алмагамбетова А. Н. Особенности психического развития детей первого года жизни с перинатальным поражением центральной нервной системы – автореф...к.п.н. - Алматы, 2001.

33. Исакова М. С. Сравнительная характеристика развития самооценки, уровня притязаний, мотивационной сферы, эмоциональных проявлений у детей с общим недоразвитием речи и нормально развивающихся сверстников: автореф...к.пс.н. – Алматы, 2001. - 24 с.
34. Макина Л. К. Сравнительная характеристика межличностных отношений в группах детей-сирот старших классов (с сохранным и нарушенным интеллектом) и подростков с нарушением интеллекта, проживающих в семьях: – автореф...к.пс.н. - Алматы, 1999. - 30с.
35. Ауталипова У.И. Психолого-педагогические проблемы в воспитании детей дошкольного возраста в условиях семьи //Новые подходы и пути обучения, воспитания, коррекции и интеграции детей с проблемами в развитии.- Бишкек, 1998. с.9-13.
36. Альбицкий В.Ю., Галиева С.Х. Состояние здоровья детей дошкольного возраста, родившихся недоношенными //Российский педиатр 1998. - №4. -с.12-15.
37. Баженова Э.А. Диагностика психического развития детей первого года жизни. Москва, 1986.
38. Баранов А. Состояние здоровья детей России //Врач.-1995.- №8. с.230.
39. Баранов Ю.Н. Компенсация нарушенных функций центральной нервной системы и значение стимулирующей терапии при перинатальных повреждениях головного мозга новорожденных //Российский Вестник 1997. - №6. - с.7-13.
40. Барашнев Ю.Н. Перинатальная патология головного мозга: предел безопасности, ближайший и отдаленный прогноз //Российский Вестник 1998. - Т.43. - №4. - с.6-12.
41. Бондаренко Г.И. Социально-эстетическая абилитация аномальных детей //Дефектология. 1997. -№11.- с. 15-23.
42. Бондаренко Е.С. и др. Современные подходы к патогенезу и реабилитации при заболеваниях нервной системы у детей //Педиатрия. 1995. - №4.-с. 107-108.
43. Бондарь В.Н. Реабилитация детей-инвалидов общегосударственная проблема //Вопр.курортологии, физиотерапии и ЛФК. - 1995. - №3. - с.22-25.
44. Гудонис В. Опыт и перспективы интегрированного обучения детей с нарушенным зрением //Дефектология. 1998. - №2. - с.75-81.
45. Гудонис В., Навицкиене В. Проблемы интегрированного обучения детей со специальными потребностями и пути их решения //Специальные образовательные потребности-98. Тарту, 1998. - с. 152-158.
46. Доскин В.А. Основы ранней реабилитации детей с отклонениями в развитии //Российский Вестник 1998. - Т.43. -№4. -с.54-57.
47. Ермолина Л.А. Нервно-психическое здоровье детей, находившихся в период внутриутробного развития на территории, отнесенной к зоне аварии на Чернобыльской АЭС //Мед.катастрофы. 1997. - №11. - с.53-57.
48. Казанцева Л.З., Новиков П.В. Современные проблемы формирования инвалидности у детей с наследственными нарушениями роста и развития //Педиатрия. 1995. - №6. - с.98-100.

49. Казанцева Л.З. и др. Прогресс в изучении генетически детерминированных синдромов и болезней, характеризующихся нарушениями нервно-психического развития детей //Российский Вестник 1998. - №1. – 24с.
50. Касымова Г.М. Развивающие игры в диагностике и коррекции психического развития детей дошкольного возраста. Алматы, 2000. - 180с.
51. Катаев А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Москва, 1993. - 196 с.
52. Кенжегулова Р.Б. Логопедическая коррекция у детей раннего возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы // Международная конференция детских неврологов: Клиника, диагностика и лечение неврологических заболеваний у детей. Алматы, 1998. - 31-32с.
53. Мухамедрахимов Р.Ж. Игротека для детей с риском отставания в развитии: Опыт русско-шведского сотрудничества //Вопросы психологии. 1997. -№4. - 13-20с.
54. Ракишева З.Б. ДНК диагностика сцепленной с полом умственной отсталости //1-я Международная конференция детских неврологов: клиника, диагностика и лечение неврологических заболеваний у детей. - Алматы, 1998. -63с.
55. Саулебекова Л.О., Качурина Д.Р. Прогноз развития детей с очень низкой массой тела при рождении //Проблемы здоровья детей. Алматы, 1993. -171-174с.
56. Тастанбеков Б.Д. Диагностика и лечение отека мозга у новорожденных детей //Вопросы патологии детей раннего возраста. Алматы, 1985. - 51-59с.
57. Хусаинова Ш.Н. Состояние организации помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане //Социальная работа в здравоохранении и реабилитации детей с ограниченными возможностями. - Екатеринбург, 1996. 61с
58. Педагогический словарь/ под ред. В.И.Загвязинского. – М., 2008. – 352с.
59. Золотовская Л.А. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии. //Материалы Международной научно-практической конференции. -М., 2008.<http://naukarus.com/psihologo-pedagogicheskaya-kompetentnost-kak-uslovi-professionalizma-pedagoga-vysshey-shkoly>
60. Лопатин В., Лопатина Л. Малый толковый словарь русского языка. – М., 1990
61. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность. – М., 2002. – 268с.
62. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М., 2000.
63. Куликова Т. И.Содержание и структура профессиональной компетентности классного руководителя//Фестиваль педагогических идей. Открытый урок
64. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации // Народное образование. - 2015. - № 3. – С. 35-46.

65. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. №9. – С. 55-60
66. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – А., 2001.
67. Кенжебеков Б.Т. Жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру. – Караганда, 2005.
68. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
69. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч.1 – Челябинск, 2003. – С.3-7.
70. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения – М., 1990.
71. Л.М. Митина Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994
72. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. М., 2004, с.14
73. Шингаев С.М. Психолого-педагогическая компетентность педагога современной школы// Ресурсы, обзоры и новости образования. -Вып.21., октябрь 2013
74. Декларация прав ребенка, 1959.
75. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, 1960.
76. Конвенция о правах ребенка, 1989
77. Всемирная декларация об образовании для всех. – Джомтьен, 1990.
78. Саламанкская декларация. – Саламанка, 1994.
79. Концепция образовательных действий. – Дакар, 2000.
80. Доклад о положении детей в Республике Казахстан. – Астана, 2014// <http://edu.gov.kz/storage/bd/bd9e44690fb875ddf4f07ca3b19a5737.pdf>
81. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М.: «Печатный двор», 1996. – 182с.
82. Аверьянов Л. Беседы с Сократом и Платоном. // Электронная библиотека научной литературы по гуманитарным дисциплинам www.i-u.ru/biblio
83. Аристотель Политика. - // Сочинения в 4-х томах. М., Мысль, 1983. Т.4. Перевод С. А. Жебелева
84. Хафнер Г. Выдающиеся портреты античности. 337 портретов в слове и образе. М., 1984.
85. Вашингтон И. Жизнь пророка Мухамеда. – М., 2012
86. Дж.Бруно О героическом энтузиазме. - М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953
87. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1955.-651с.

88. Бондаренко Г.И., Инвалид как понятие в историко-философском контексте// Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2007. - №5. С.15-18.
89. Pritchard D. G. The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century // History of Education Quarterly. 1963. Vol. 3. № 4. P. 215-222.
90. Wang H. L. Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision: a critical analysis // International Education Studies. 2009. Vol. 2. № 4. P. 154-160
91. Dunn L. M. Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable? // Exceptional Children. 1968. № 35. P. 5-22.
92. Nirje V. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19-23.
93. Ратнер Ф. Л., Сигал Н. Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт //Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики . - Тамбов: Грамота, 2012. № 12. Ч. 2. С. 162-167.
94. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. пособие. - Балашов: Николаев, 2002. — 80 с.
95. Reynolds M. An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at risk students // Remedial and special education. – 1989. – № 10 (6). – P. 7–11.
96. Deno E. N. Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children. 1970. № 37. P. 229-237.
97. Закон США «Об образовании детей-инвалидов», 1975.
98. Агентство РК по статистике.
99. Постановление об обучении детей с трудностями в развитии в начальной школе, 1991г.
100. Нау и Beyers, 2011
101. Елисеева И.Г. Инклюзивное образование в Финляндии// Открытая школа. - №7. – 2014. –С.12-17.
102. Кесялахти Э., Вяюрюнен С. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран. - Издательский Центр Лапландского Университета Рованиеми, 2013, 133 с.
103. Валевская Е. Школьное образование в Германии. - 2011 <http://www.goagetaway.com/page/shkolnoe-obrazovanie-v-germanii>
104. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан/ <http://nao.kz/files/blogs/1438143891269.pdf>
105. Закон РК «Об образовании». – Астана, 2007.
106. Сорокоумова С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. – Автореф....д.пс.н. – Нижний Новгород, 2011. – 44с.

107. Ульф Янсон Раннее вмешательство, специальное образование и интеграция. - Юнисеф, 2009. -104с.
108. Википедия // [http:// wikipedia.org](http://wikipedia.org)
109. Ковалев Е.В., Староверова М.С., 2010 Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272с.
110. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
111. Овчинникова Т.С. К вопросу изучения опыта инклюзивного образования за рубежом// [www.google.ru/webhp?hl=ru/&gws_rd=ssl#newwindow=1&q=\)](http://www.google.ru/webhp?hl=ru/&gws_rd=ssl#newwindow=1&q=)
112. «Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии»// Открытая школа, 2012. - №7
113. Хафизуллина Ильмира Наильевна. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна; [Место защиты: Астрахан. гос. ун-т].- Астрахань, 2008.- 213 с.
114. Бунимович Е.А. Нужна концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. 2006. Вып. 15.
115. Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. Развитие инклюзивной компетентности учителей в процессе повышения квалификации//Народное образование, 2014 - №4 –С. 108-112.
116. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта// Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-1. – С. 116-120.
117. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования [Текст] / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2009. – 240 с.2, с. 28
118. Кошель, Н. Н. Профессиональная компетентность как базовая категория последиplomного образования / Н.Н. Кошель [Текст] // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 9, 3, с.8-15
119. Педагог-психолог в сфере образования: профессиональный стандарт [Электронный доступ] // http://nsportal.ru/sites/default/files/2016/01/15/prof_standart_psychologist.pdf. – 49 с.
120. Кириленко Н.П. Специфика профессиональной деятельности социального педагога в решении проблем инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
121. Коджаспирова Г. М. , А. Ю. Коджаспиров. Педагогический словарь. М.: Академия, 2005
122. Галагузова М.А.и др. Социальная педагогика. –М.:ВЛАДОС, 2000. – 416с.

123. Беляева М.А. Дифференциация социальной работы и социально-педагогической деятельности с позиций теории производства человека/ Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. №3. – С.4-11
124. Вахидова Л.В, Давлетов А.Б. Формирование дидактико-технологической компетентности педагога профессионального обучения// Сборник научных трудов SWorld . – 2014. Т.12. - №2. – С.69-74
125. Лебедь О. Управление начальной школой//<https://studbooks.net/81512/>
126. Методические рекомендации по оценке профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы / Под ред. В.Ю. Ереминой, Г.А. Игнатъевой.- 2015 – 60 с. с.3
127. Пискунова Е.В., Лисовская Н.Б., Трощинина Е.А. Аттестация педагогических работников как способ оценки профессиональной деятельности // Вестник Герценовского Университета, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург – 2011 – № 12 – С. 19-24., с. 22
128. Копылова И. А. Самообразование педагога как условие профессионального роста [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 51-54. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8462/>
129. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей: ИТО, 2003.
130. Тарасова О. Г. Самообразование педагога – главная составляющая учебного процесса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 5. – С. 156–159. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770129.htm.>)
131. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 2012. – 1376с
132. Коренева Л.Б. Деятельность республиканских ресурсных центров как фактор развития региональной системы образования. // [kriro.ru»upload/docs/monitoring/OtchetRRC2011.doc](http://kriro.ru/upload/docs/monitoring/OtchetRRC2011.doc)
133. С.А. Белоусова Управление персоналом образовательной организации как педагогическое понятие//Вестник ЮУрГУ. - №15. – 2005. – С.89-95
134. Технологии профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении: Научно-методические рекомендации. — М: Новый учебник, 2003. — 176 с., с. 9
135. Газман. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М.: Новый учебник, 2003. - 320 с., с. 45
136. Щуркова Н.Е. Этика школьной жизни. — М.; Педагогическое общество России, 192 с., с. 24
137. Государственная Программа развития образования РК на 2011-2020 годы. – Астана, 7 декабря 2010 г. - №1118
138. Мальцева Т. И. Система управления персоналом образовательного учреждения// Проблемы и перспективы развития образования: материалы II

- Международ. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 43-44. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2292/>
139. Кузьмин С.В. Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения: Методические рекомендации. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008. — 156 с.
140. Моисеев, А.М., Моисеева, О.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности) / Под ред. М.М. Поташника. — М., 2007. — 256 с., с. 121
141. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. - М. : Молодая гвардия, 1975. — 238 с, с. 97
142. Управление инновациями: В 3-х кн. Кн. 1. Основы организации инновационных процессов: Учеб. пособие / А.А. Харин, И.Л. Коленский; Под ред. Ю.В. Шленова. — М., 2009. — 252 с., с. 165
143. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. М., 2006г.
144. Управление инновациями: В 3-х кн. Кн. 3. Базовые компоненты управления инновационными процессами: Учеб. пособие / А.А. Харин, И.Л. Коленский, Н.Н. Пущенко и др.; Под ред. Ю.В. Шленова. — М., 2008. — 240 с., с.152
145. Захарова Л. Н. Психологическая подготовка педагога /Н. Новгород: ННГУ, 2003 — 214 с., с. 56
146. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М., Шибанова, Г.Н. Управление образовательными системами. — М., 2007. — 384 с., с. 254

Оглавление

	Введение.....	
1	Понятие психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса.....	206
2	Направления и пути повышения психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса.....	252
3	Методические рекомендации по разработке системы управления педагогическими кадрами в сфере инклюзивного образования.....	354
	Заключение.....	379
	Список использованной литературы.....	390

**Инклюзивті білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық-педагогикалық
кұзыреттілігін арттыру жөніндегі әдістемелік ұсынымдар**

Әдістемелік ұсынымдар

**Методические рекомендации по повышению психолого-педагогической
компетентности участников инклюзивного образовательного процесса**

Методические рекомендации

Басуға 03.09.2019 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 25 б.т.

Подписано в печать 03.09.2019 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 25.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Нұр-Сұлтан қ., Мәңгілік ел даңғ. 8, «Алтын Орда» БО, 15-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
010000, г. Нур-Султан, пр. Мангилик ел, 8, БЦ «Алтын Орда», 15 этаж