

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

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



**Жалпы білім беру процесінде ерекше білім беруге қажеттілігі
бар балаларды қолдау бойынша педагог-ассистенттерге арналған
әдістемелік ұсынымдар**

Әдістемелік ұсынымдар

**Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению
детей с особыми образовательными потребностями в
общеобразовательном процессе**

Методические рекомендации

Астана 2018

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2018 жылғы 12 наурыздағы № 3 хаттама)

Рекомендовано к изданию ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 3 от 12 марта 2018 года)

Жалпы білім беру процесінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2018. – 96 б.

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2018. – 97 с.

Әдістемелік ұсынымдарда шетелдік тәжірибеге шолу және отандық мектептерде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдаудың қолданыстағы практикасына талдау берілген, педагог-ассистент қызметінің мазмұны баяндалған, сондай-ақ оларға ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау және жалпы білім беретін процестегі мұғалімдерге көмек көрсету бойынша ұсынымдамалар берілген.

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

В методических рекомендациях представлен обзор опыта зарубежных стран и анализ действующей практики сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в отечественных школах, отражено содержание деятельности педагога-ассистента, а также даны рекомендации для педагога-ассистента по сопровождению детей с особыми потребностями и оказанию помощи учителю в общеобразовательном процессе.

Методические рекомендации предназначены руководителям, учителям общеобразовательных школ, методистам, специалистам отделов и управлений образования.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2018
Национальная академия
образования им. И.Алтынсарина,
2018

Кіріспе

Қазақстан Республикасында білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі принциптерінің бірі инклюзивтілік болып табылады. «Білім туралы» Қазақстан Республикасы Заңының баптарында барлық деңгейлерде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың білім алушыларға тиісті білім беру бағдарламаларына, түзеу-педагогикалық және әлеуметтік қолдауға тең қол жетімділігін қарастыратын білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың мәні мен принциптері ашылған.

Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамытудың нормативтік құқықтық базасы білім алушылардың жеке ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктеріне білім беру ортасының бейімделуін қамтамасыз ететін педагогикалық тәсілдердің негізінде барлық білім алушылар үшін олардың тұрғылықты жерлері бойынша бірдей білім беру мүмкіндіктерін қамтамасыз етуге негізделген.

Алғаш рет халықаралық практикаға сәйкес «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңындағы «дамуында мүмкіндігі шектеулі тұлғалар (балалар)» ұғымының орнына «ерекше білім беруге қажеттілігі бар тұлғалар (балалар)» жаңа ұғымы енгізілді. Бұл фактінің басты мәні қоғамды ізгілендіру көзделген инклюзияның мәніне негізделген [1].

Елімізде жүріп жатқан білім мазмұнын жаңарту процесі функционалдық сауаттылық пен кез келген өмірлік жағдаяттарда бәсекеге қабілеттілігін көрсете алатын, өзін ұлттық және жалпы адамиқұндылықтарды құрметтейтін тұлғаның үйлесімді қалыптасуы мен зияткерлік дамуы үшін қолайлы орта құруға бағытталған. Бұл процестер өзіне барлық қоғам мүшелерін жұмылдыруы тиіс және жоғары инклюзивтік мәдениетті қалыптастыру мен дамыту үшін негіз бола алады. Барлық қоғамдық құрылымдардың көп еңбекті талап ететін жұмысынан және құқықтық, әлеуметтік-экономикалық, рухани аспектілерден тұратын көп қырлы және ұзақ жұмыс екені сөзсіз.

Инклюзивті білім берудің принциптерін іске асыру қарапайым жалпы білім беретін мектептің ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушыларды әлеуметтік жағдайына, физикалық, эмоционалдық және зияткерлік дамуына қарамастан қабылдауы және олардың ерекше қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, психологиялық-педагогикалық әдістер мен тәсілдердің негізінде оларға жағдайлар жасауына байланысты.

Осыған байланысты, мектептің әкімшілігі мен педагогикалық ұжымы мынадай маңызды мәселелерді шешулері қажет, атап айтқанда:

- барлық білім алушылар үшін барынша қолайлы білім беру ортасын құру;
- жеке білім беру траекториясын іске асыруда әрбір білім алушыға көмек көрсету;
- педагогтердің кәсіби құзыреттіліктерін жетілдіру және білім беру процесінің барлық қатысушыларының арасында инклюзивтік мәдениетті дамыту;

- тиімді жеке білім беру бағдарламаларын қалыптастыру.

Мектепте аталған міндеттерді орындаудың табыстылығы ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау жүйесін ұйымдастырудың сапасына тікелей байланысты.

Сонымен қатар, жалпы білім беру ортасына «қосу» проблемасы арнайы білім беруге шоғырланбағанын, керісінше барлық балалар үшін тиімді білім беру процесін ұйымдастыруға бағытталғанын ескеру қажет. Бұдан басқа, бүгінгі күні жаппай білім беретін мектеп мұғалімдерінің арасында ерекше балалармен жұмысқа қажетті дайындықтың жоқтығы барынша өзекті мәселе күйінде қалып отыр. Ол арнайы білім беру саласында педагогтердің кәсіби құзыреттіліктерінің жетіспеушілігіне, психологиялық тосқауылдар мен кәсіби стереотиптердің болуына байланысты. Сондықтан, мұғалімдерге жан-жақты қолдау көрсету маңызды болып табылады. Бұл бағытта шетелдік білім беру жүйесінің ерекшеліктері болып табылатын тьютордың (ассистенттің) жұмысы маңызды рөл атқарады.

Қазақстан Республикасы Үкіметінің қолдауымен Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында 2019 жылдан бастап білім беру ұйымдарының штаттық кестесіне ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау бойынша педагог-ассистент штаттық бірлігін енгізу қарастырылған [2].

Ұсынылып отырған құралда шетелдік тәжірибеге шолу мен отандық мектептерде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдаудың қолданыстағы практикасына талдау берілген, педагог-ассистент қызметінің мазмұны баяндалған, сондай-ақ оларға ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау және жалпы білім беретін процестегі мұғалімдерге көмек көрсету бойынша ұсынымдамалар берілген.

Құралды дайындау кезінде көптеген шетелдік және отандық авторлардың ғылыми жарияланымдары, Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының, Республикалық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация, білім басқармалары, Ақмола облысының инклюзивті білім беруді дамыту жөніндегі үйлестіру кеңесінің мамандары, еліміздің жалпы білім беретін мектептері мен үкіметтік емес ұйымдардың өкілдері ұсынған ғылыми-әдістемелік материалдар пайдаланылды.

1 Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдауды ұйымдастыру бойынша халықаралық тәжірибе

Қазіргі таңда әлем елдері инклюзивті білім беруді балаларды кез келген түрде шеттетуді болдырмайтын, барлық тұлғаларға тең қарым-қатынасты қамтамасыз ететін және ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға арнайы жағдай жасауды қарастыратын идеологияға негізделген оқытуды ұйымдастырудың перспективті формасы ретінде мойындайды. Осы орайда «инклюзивті қоғамға көшу» адамдар арасындағы айырмашылықтар тұрақтылық қауіпі ретінде емес, өзара бір бірін байыту қоры ретінде қарастырылатын әлеуметтік қарым-қатынастарды қалыптастыру терең және күрделі процесс екендігін түсінген жөн.

Инклюзивті білім беруді әрбір адамға өз қабілеттерін іске асыруға және әлеуметтік, саяси, экономикалық процестерге араласу мүмкіндігін берумен байланыстыра отырып, бала мен оның қажеттіліктері проблема болып табылмайтынын ұғынған жөн. Білім жүйесі, білім беру кеңістігіндегі адамдардың ойлау жүйесі өзгеріп, трансформация процесіне ұшырауы керек.

Инклюзивті процестерді іске асыратын заманауи мектеп толерантты қоғамның және жоғары инклюзивті мәдениеттің нышаны бола отырып, ең алдымен толығымен және сөзсіз инклюзивті білім берудің сегіз негізгі принциптерін қабылдап сақтауы қажет:

1. Адам құндылығы оның қабілеттілігімен, жеткен жетістіктерімен анықталмайды.

2. Әрбір адам сезуге және ойлауға қабілетті.

3. Әрбір адам қарым - қатынасқа құқылы.

4. Барлық адам бір - біріне қажет.

5. Білім шынайы қарым - қатынас шеңберінде жүзеге асады.

6. Барлық адамдар құрбы - құрдастарының қолдауы мен достығын қажет етеді.

7. Әрбір оқушы үшін жетістікке жету - өзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру.

8. Жан - жақтылық адам өмірінің даму аясын кеңейтеді.

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруге қажеттілігі (ЕБҚ) бар балаларды қолдауды ұйымдастыру бойынша шетелдік тәжірибеге шолуды жүзеге асыруда кеңестік дефектологиялық ғылым мен арнайы білім жүйесінің бай мұрасы бар таяу шетелдің тәжірибесіне ерекше көңіл бөлінді. Бүгінгі таңда кеңестік жүйеден шыққан барлық елдер трансформация мен интеграция процестерінен тұратын білім беру жүйесін жаңғырту жолымен жүріп келеді. Бұл процестердің мәні бір болғанымен, әрбір ел өз жолын ұстанып келеді. Көптеген тиімді кіріктіру модельдері арасындағы айырмашылықтар инклюзивті білім беру қоғамдастығын ұйымдастыру әдістері оқыту технологиялары, көмек беруші қызметкерлердің рөлі, оқыту бағдарламаларын өзгерту тәсілдемелері, жағымсыз мінез-құлықты түзету және алдын алуға қатысты болады.

Инклюзивті білім беру әдіснамасында ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларды оқыту және тәрбиелеудің тұтас жүйесіне қосудың жоғары деңгейіне жету үшін инклюзивті білім беру процесінің барлық субъектілері күштерінің жиынтығы ретінде түсіндірілетін командалық тәсілдеме жетекші орын алады. Инклюзивті білім беру кеңістігін құру кезіндегі командалық тәсілдеме оның кешенділігіне қарай ол жеткілікті көлемде түрленеді және сан алуан түрлі көңіл бөлушілікке жіктеледі деп түсіндіріледі. Командалық тәсілдеменің канадалық өкілдері М.А. Мastroпиери, Т.Е. Скраггс, Р.С. Подемски [3] және т.б. инклюзивті сыныптағы қолдауды инклюзивті білім берудің әр түрлі субъектілерінің күшінің кешенді түрде бірігуі деп анықтайды, Осындай жағдайда ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселелерін өнімді шешуде сыныбында осындай бала бар бір мұғаліммен ғана шектелмейді. Аталған ғалымдардың пікірінше, инклюзивті білім беру жүйесін құру кезіндегі командалық стратегияны жүзеге асыру педагогтердің тұлғааралық қатынасында ақпараттық және практикалық материалдармен үнемі алмасуы арқылы жүреді, бұл әрине, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың оқудағы үлгерімі мен әлеуметтік құзыретін арттыруға тікелей әсер етеді. Оқытушылар мен осындай қатынастың мақсатты ұстанымының арасындағы диалогтың мазмұнды жағынан қарағанда инклюзивті сыныптағы ЕБҚ бар балаларды қолдаудың әр түрлі командалық түрлері ерекшеленеді.

Батыстық үлгілерде командалық тәсілдеменің «екеулеп оқыту» түрі жиі пайдаланылады, бұл әдеттегі мұғалім мен мұғалім ассисентінің арасында тығыз байланыс орнатуды қарастырады. Бұндай тәсіл ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланың жеке бағдарламасының мазмұнын барынша сапалы қалыптастыруда өзара жауапкершілікті бөлісу жүйесін құрастыруға көмектеседі.

Біздің пікірімізше, жұмыстың бұндай түрі өте өнімді, себебі бұл жағдайда командалық тәсілдемені жүзеге асыру жалпы және арнайы білім беру элементтері құрамдасатын икемді оқу бағдарламасын қалыптастыруға негіз болады, бұл бір жағынан мүмкіндігі шектеулі баланың жеке қажеттілігін, ал екінші жағынан бала меңгеруге тиісті оқу пәнінің мазмұнын есепке алуға мүмкіндік береді.

Инклюзивті сынып жағдайындағы *тьюторлық қолдау* ретіндегі талдаудың технологиялық бірлік көрсеткішінің рөлін сипаттай отырып, батыстық зерттеушілер Т.Е. Смит, Г. Банч және Д. Митчелл тьюторды (арнайы мұғалім) тиімді инклюзивтік білім беруді құрудың жетекші субъектісі ретінде анықтайды [4]. Оның атқарымдық қолданысы барлық балалардың

бұзылыстарының айқындығына қарамастан олардың сан алуан түрлі қабілеттері мен мүмкіндіктерін теңестіру болып табылады.

Технологиялық жоспарда тьюторлық қолдау бірқатар маңызды міндеттерді шешуге мүмкіндік береді:

1. Лайықты оқу тапсырмаларын әзірлеу. Баланың білім алудағы ерекше қажеттіліктерін нақты білетін, осындай баламен жұмыстағы арнайы педагогикалық технологияларды меңгерген тьютордың сыныпта болуы мұғалімге балалар үшін деңгейі сәйкес келетін оқу материалын таңдауға көмектеседі. Осының нәтижесінде барлық оқушылардың білім алудағы ерекше қажеттіліктері қанағаттандырылады және барлық балалардың ерекше қажеттілігі бар балалардың ерекшеліктерін түсініп, қабылдаған жағдайында, балалар ұжымының ынтымақтастығының қажетті деңгейі қалыптасады.

2. Кез келген туындаған мәселені тиімді шешу. Бұл жағдайда тьютор әдеттегі мұғалімнің серіктесінің рөлін атқарады, арнайы білім, білік және дағдының жоғары деңгейін меңгерген ол мұғалімге қажетті кеңестер береді. Тьюторлық қолдау кейбір әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді тиімді шешуге қажетті ресурс ретінде анықталады. Барлық балаларды білім беру ортасына табысты қосуға көмектесетін балалар ұжымындағы өзара қатынасты құру тьютордың жеке көзқарасына да байланысты болады.

3. «Треккинг» (мүмкіндігі шектеулі баланы оның білім алуда ерекше қажеттілігіне байланысты басқа оқушылардан уақытша оқшаулау) және «стримингтің» (мүмкіндігі шектеулі баланы инклюзивті сыныпқа және одан қандай да бір табыстарға жеткен оқу және немесе әлеуметтік әрекеттердің компоненттеріне қосу) стратегияларының бірігуі.

Тьютор мұғалімнің көмекшісі ретінде оқытудың құрамдастырылған тактикаларын жүзеге асыруға көмектеседі, балалар жеке оқу пәндері бойынша өздерінің қабілет деңгейіне сәйкес топтасқанда, сыныптың әлеуметтік аспектісі және басқа да кейбір оқу пәндері, қабілеттері әр түрлі оқушылар жалпы топтарға біріктірілген мейнстриминг мәнмәтінінде өтеді. Осыған байланысты тьютордың рөлі әрбір бала үшін бірыңғай бастау сәтін ұйымдастырудың және қалыптастырудың медиаторлық стратегиясын жүзеге асырумен байланысты болады. Бұл мәнмәтіндегі тьюторлық көмекті жүзеге асырудың негізгі талаптарына арнайы мұғалімнің өзінің икемділігін көмекке мұқтаж баланың жеке ерекшеліктеріне бағдарлау жатады.

4. Жақсартуды жете қадағалау. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар баламен тьютордың жүргізген жеке жұмысы оған оқыту процесінің динамикасын терең сезінуге және баланың әлеуметтік және оқудағы жетістіктерін ерекшелеуге мүмкіндік береді. Инклюзивті сынып мұғалімі үшін

берілген талдау балалардың жеткен жетістіктерін есепке алуға және жаңа талпыныстарын ескеруге мүмкіндік береді, бұл балаларға әлеуметтенудегі өздерінің келешектерін жақсартуға және қоғамға қосылуға көмектеседі.

Инклюзивті сыныптағы тьютордың рөлін бұлайша түсіну тиімді, себебі мүмкіндігі шектеулі баланы қолдаудың терең жүйесін құруға және осымен бір мезгілде инклюзивті сыныптың бірыңғай команда ретінде қызмет атқаруына көмектеседі. Тьютордың сыныпта болуы мұғалімнің ұйымдық және үйлестіру жұмыстарын жеңілдетеді, осыған байланысты инклюзивті оқу-тәрбиелеу жұмыс стратегиясын толық әзірлеуге қол жеткізеді.

Инклюзивті сыныптағы тьютордың атқарымдық қолданысын ұғынуды педагогикалық технология ретінде талдау жұмыстың тьюторлық стратегиясын жалпы білім беру процесіне енгізудің қажеттілігі мен тиімділігін дәлелдейді, бұл жағдайда инклюзивті білім беру процесінің барлық субъектілеріне қатысты белгілі бір өнімділікке қол жеткізуге болады. Тьюторлық рөлді барабар түсіну оқу-тәрбиелеу жұмысындағы жалпы психоэмоциялық атмосфераны тұрақтандырады, бұл педагогикалық тиімділікке қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Сонымен бірге, сәйкес қызмет атқарушы тьютор мұғалімнің жеке және топтық сабақтарды өткізу мүмкіндігін жеңілдету үшін балалар ұжымында командалық атмосфераны құруға мүмкіндік береді. Нәтижесінде осындай практика әдеттегі сыныптағы ерекше қажеттілігі бар баланы оқыту фактісін қалыптандырады, ол жергілікті инклюзивтік қауымды құруға мүмкіндік береді [5].

АҚШ-тың арнайы білім саласындағы қазіргі заманғы саясаты жалпы және арнайы білім беруді біріктіру болып табылады. Бұндай біріктіруді жүргізудің үш негізгі тәсілдемесі ұсынылады: негізгі бағыт, жалпы білім бастамасы, қосылу. Бұл тәсілдемелер арнайы білім саласында қызу талқыға түсуде.

«Негізгі бағыт» дамуында ауытқуы бар балаларды жалпы мектеп сыныптарына орналастыруды қарастырады. Оның қажеттілігі бұл балалар қоғамда болатындығына байланысты оларды әлеуметтік және оқу әрекетіне қосуға ықпал ету үшін мектепке жіберу керек.

Мектепке ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды анықтау міндеттемесі жүктеледі. Заң арнайы білім алуға ғана емес, сондай-ақ қосымша қызметтерді (көлік, логопедиялық сабақтар, психолог көмегі, аудиологиялық тексеру және т.б.) алуға да құқық береді. Заң бойынша әрбір балаға жазбаша тұжырымдама және жеке оқу бағдарламасы құрылады және даму бұзылыстары бар балаларды міндетті түрде мүмкіндігінше жалпы білім беру мектептерінде оқытуға, сондай-ақ оларды бұзылыстары аз ортаға қосуға міндеттеме алады.

Зерттеулер кіріктіру моделін жүзеге асыруда, ең алдымен қарапайым балалармен қатар дамуында әр түрлі ауытқулары бар балаларды оқыта алатын мұғалімнің құзыреттілігіне қойылатын жоғары талаптарға байланысты қиындықтар туындайтынын көрсетеді.

Шведтік білім беру жүйесінде жалпы ұлттық жоспарлау және басқару элементі өте маңызды. Оқытудың мақсатын, ұзақтығын, білім беру бағдарламаларын қаржыландыруды Парламент шешеді. 1989 жылға дейін үкімет те жалпы білім беру бағдарламаларын құруға қатысқан.

Соңғы жылдары Швецияда білім беру саласында көптеген реформалар жүргізілді. Оның ішінде ең бастысы жүйеге және жеке оқу орындарына үлкен дербестік беру, сондай-ақ оқушылардың мүмкіндіктерін кеңейту мақсатындағы орталықтандыруға қол жеткізу болды. Мектепте оқыту бойынша көптеген мәселелерді шешуге қатысуға муниципалитеттер ғана емес, оқушылар ұжымы мен ата-аналар да құқық алды. Енді Білім беру министрлігі оқыту бағдарламаларының тек жалпы мақсаттарын ғана бекітеді. Оқыту әдістәсілдерін, материалды таңдау, жұмыс талабы мен жалақы мөлшерін, оқу процесін ұйымдастырудың барлығы қазір мектеп директорлары мен мұғалімдердің құзыретінде. Сонымен, ата-аналардың мектепті өз баласының жеке ерекшеліктеріне қарай таңдау мүмкіндіктері кеңейді.

Швецияда балалық шаққа көмек көрсету жүйесі жоғары құрамдастырылған, құрылым орталықтандырылған. Көмектің әрбір түрі әкімшілік, құқық және қаржылық тұрғыда дербес мәртебесі бар арнайы мемлекеттік мекеменің бақылауында болады. Аймақтың кеңесі (коммуна) жанында әрекет ететін муниципалдық Балаларды оңалту орталығының арнайы педагогы ата-аналар мен мектеп мұғалімдеріне кеңес береді. Баланың мүмкіндігіне қарай, олар бірігіп, орындалуы үшін мектеп мұғалімі жауап беретін жеке оқу жоспарын құрады. Қажет болған жағдайда педагог-ассисент шақырылады.

Шведтік Арнайы білім беру агенттігі (SIN) жанұя мен мектептерге кеңес беру мен оларға қолдау көрсетуге жауап береді; практикада кеңес беруді нақты баламен жұмыс істейтін кеңесші жүзеге асырады. SIN кеңесшісі оқу пәндеріне қатысты ұсынымдар береді; муниципалды үкіметке ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқытуды тиімді ұйымдастыруға көмек береді.

Әр түрлі мемлекеттердің инклюзивті білім беру саласындағы тәжірибесі де біркелкі емес. Мысалы, Финляндия, Норвегия, Италия және Канадада бірнеше онжылдықтар бойы шамамен мектептердің барлығы инклюзивті болып табылады. Ал Германияда бұндай біріктіріп оқыту басқа батыстық елдерге қарағанда кейінірек тәжірибеге ене бастады. Салыстырма ретінде, бүгінгі таңда Норвегияда мүгедектер мен мүмкіндігі шектеулі балалардың 95 %-ы жалпы мектепте оқытылса, ал Германияда бұл көрсеткіш 22%-ды құрайды.

Кәсіби ортада бұл мәселе бойынша қажетті ақпаратты тарату жүзеге асырылуда.

Оқытушыларды даярлау саласында елеулі өзгерістер байқалады. Алдымен инклюзияға құндылық деңгейіндегі қарым-қатынас қалыптастырылады, содан соң оқу процесін ұйымдастырудың нақты принциптері талқыланады.

Германияда мұғалімдерді даярлаудың үш моделі бар.

Кейбір жерлерде арнайы педагогтер мен пән мұғалімдерін оқыту курстары бір бірінен тәуелсіз жүргізілетін ескі модель сақталған.

Екі университетте алдымен жалпы және арнайы педагогика мен психологияға байланысты мәселелер қарастырылатын негізгі даярлық жүргізіледі де, содан соң пәндер бойынша мамандандыру басталады. Бұндай оқу орнының түлегі, мысалы, физиканы ерекше балаларға үйрете отырып, бүкіл сыныпты оқыта алуы керек. Ол жалпы білім беретін мектеп мұғалімі және арнайы педагог деген екі диплом алады. Алайда, бұл дамуында жеңіл бұзылыстары бар балалармен жұмыс істеуге қатысты.

Сондай-ақ басқа педагогикалық университеттерде жүзеге асырылатын даярлаудың аралас моделі бар. Онда студенттер үшін (болашақта мектепте оқытатын пәніне қарамастан) инклюзивті тәсілдеме бойынша даярлықты қарастыратын арнайы міндетті пән енгізілген. Бұл оқытылатын қалған курстардың сағатын біраз қысқарту арқылы іске асырылады.

Берлиннің инклюзивті мектептерінде жалпы және арнайы педагогтердің өзара әрекеттестігі қалай ұйымдастырылатынына тоқталсақ. Оның екі моделі бар:

1. Жалпы білім беретін мұғалім мен арнайы педагог оқытатын пәндерді өзара бөлісе отырып, сыныпқа бірдей жауап береді. Сонымен қатар, арнайы педагог мұғалімге ерекше балаларға қатысты кеңес береді, оларды оқыту барысында туындаған проблемаларды шешуге көмектеседі, әріптесіне қателіктерін түсіндіреді. Оған арнайы уақыт бөлінеді.

2. Сыныппен жалпы мұғалім жұмыс істейді, ал арнайы педагог аптасына 5 сағат сабақтарға қатысады. Ол ерекше балаларға да, мұғалімге де көмектеседі. Бұл жағдайда сонымен қатар, арнайы педагогтің басқа мұғаліммен проблемаларды талқылауына да уақыт бөлінеді.

Қазір Берлинде бастауыш мектепте орта есеппен 25 бала оқитын сыныпта 5 ерекше бала, олардың бір немесе екеуінде күрделі ақыл-ой кемістігі болады. Орта мектепте 23 оқушысы бар сыныпта үш-төрт бұзылысы бар бала оқиды.

Берлиндегі вальдорф мектебінде инклюзияны енгізу тәжірибесіне толығырақ тоқталсақ. Бұл оқу орны мемлекетпен де, материалдық мүмкіндігіне байланысты ата-аналармен де қаржыландырылады. Берілген мектепке баруды қалайтындар саны, әдетте, оның қабылдай алатын бала санынан үш есе көп. Мектепке қабылдаудың негізгі факторы отбасының материалдық жағдайы емес, баланың білім беру ортасына қосылуы болып табылады.

Бұл оқу орнында жалпы және арнайы педагогтер бар. Сыныпта екі мұғалім сабақ береді. Кейде арнайы педагог тьютордың ролін орындайды, бірақ оның негізгі міндеті – негізгі мұғалімге әдістемелік көмек көрсету. Бастауыш

мектепте мұндай мұғалім ерекше балаларды сабақтан алып жеке немесе кіші топта сабақтар өткізеді. Бір баламен жұмыс істеуде қиындықтар туындаған жағдайда оның шешімі ұжыммен қарастырылады.

Германияда инклюзияны құрудың маңызды аспектісі тұрмыстық деңгейде мүгедектерді толықтай қабылдау қарым-қатынасы қалыптасқандығы болып табылады. Көлікте, көшеде, мұражайда болсын әрқашан мүмкіндігі шектеулі адамды кездестіресіз.

Соңғы уақытта неміс қоғамында сыныпта мүгедектің болуы басқа адамдарды тәрбиелеу үшін пайдалы деген түсінік БАҚ арқылы таралуда. Сондықтан ата-аналардың өздері соған ұмтылады [6].

Дегенмен, мұндай мектепке жету жолы күрделі, себебі, осындай ауқымды жобаны іске асыру үшін қаражат пен мамандар жетпейді. Бірақ кез келген жағдайда үздік мектеп жүйесінің ұстанымы «ең төменгі таптарға дейін қамту» емес, «әрбір баланың әлеуетін қолдану» болды.

Францияда мүгедектердің құқықтары бойынша көптеген заңдар қабылданған. Бірақ 2005 жылғы 11 ақпандағы заңды төңкерістік деп атайды, себебі онда алғаш рет мүмкіндігі шектеулі балаларға тәуелсіз өмір сүруге қажетті барлық нормативті-құқықтақ база болды.

Бұл заң бойынша мүгедек баланың туылғанынан оның толық тәуелсіз өмір сүргеніне дейін адами ресурстарды басқаратын, орналастыратын және үйлестіретін MDPH «Мүмкіндігі шектеулі адамдарға арналған үйлер» арнайы мемлекеттік мекемелер құрылды.

2012 оқу жылының басында Францияда «мұғалімдер және медициналық немесе әлеуметтік қызметкерлердің пікірлерін есепке ала отырып, әрбір баланың аңғарымын» әзірлеу мақсатында жаңа құрал «Мектептегі оқушылардың қажеттіліктерін бағалау бойынша нұсқаулық» (GEVAS) ендірілді. Бұл нұсқаулықтың артықшылығы оның авторлары оқушылардың мүгедектігін емес, олардың сақталған қызметтерін негізге алды, мектепте оқуға бөгет жасайтын кедергілерді анықтауға тырысты. Дегенмен, инклюзивті білім беру саласындағы француз маманы бағалаудың бұл тәсілін оқытудың жеке жоспарының территориялық орталығын әзірлеу (өтемдік жеке жоспардың оқулық бөлігі) процесіндегі элементтерінің бірі ғана болып табылады. Сонымен қатар, әртүрлі құралдарды, адамдық, техникалық көмек көрсетуді, тиісті оқу-әдістемелік материалдарды және педагогикалық түзетуді қоса алғанда әртүрлі қолдау шараларын да қарастырады» - деп атап көрсетті.

Франциядағы инклюзивті білім беру процесі «мектеп өміріндегі көмекшілер» деп аталатындармен қамтамасыз етіледі. Атқарымдық міндеттеріне қарай көмекшілер – педагогикалық қолдаудағы және педагогикалық қолдаусыз оқушылар болып екі топқа бөлінеді. Бұл көмекшілер нақты бір балаға бекітілген жеке болуы да, орта мектептің интеграциялық

сыныбының оқушылар тобының барлығын қолдайтын ұжымдық болуы да мүмкін.

2014 жылдан бастап мектептегі инклюзивті процестерді күшейту бойынша бірқатар шаралар қабылданды. Бұл шаралар осы процеске кіріктірілген қызметкерлердің кәсіптілігін нығайтуға, ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыларды қолдау процесін күшейтуге, мүгедектігі бар жастардың кәсіптік жұмыстылығын жеңілдетуге және ерекше білім беруге қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін сандық технологияны жұмылдыруға бағытталған [6].

Финляндияда заңнама мен ерте көмек беру принципінiң негiзiнде жергiлiктi мектепте ерекше қолдауды қажет ететiн әрбiр оқушының бiлiм беру ұйымына бару мүмкiндiгiн қорғауға және қолдауға тырысады. 2011 жылдың басынан «Базалық бiлiм туралы» заңының негiздерiнде және Базалық бiлiм жоспарында әрбiр оқушы үшiн бiлiм беру ұйымындағы оқыту мен қолдауға ықпал ететiн факторлар анықталған.

Барлық балалар өзiнiң мүмкiндiгiне сәйкес негiзгi мектепте оқиды. 2010 жылдан бастап негiзгi жалпы бiлiм беретiн мектептегi әрбiр бала деңгейлiк сипаттағы қолдаудың үш түрiнiң бiрiн алуға құқығы бар. Қолдаудың бiрiншi деңгейi – жалпы қолдау. Оны сынып мұғалiмi жүзеге асырады. Ол кез келген балада (мысалы, аурудан кейiн) кездесуi мүмкiн қандай да болмасын әр түрлi қиындықтарды жеңуге көмектеседi. Оқудағы анықталған қиындықтар баланың ата-анасымен, сондай-ақ мектептегi мамандармен талданады. Педагог оқыту процесiнде балаға жеке көмек көрсетудiң әр түрлi (жалпы және арнайы) тәсiлдерiн және технологияларын меңгерген. Егер жалпы қолдау оқудағы туындаған мәселелердi шешу үшiн оқушыға жеткiлiксiз болса, онда қолдаудың екiншi деңгейi ұсынылады. Бұл қарқынды қолдау. Оның қажеттiлiгi туралы шешiмдi мультипәндiк команда қабылдайды. Ұлттық түрдегi педагогикалық командалық бағалау жүргiзiледi. Қарқынды қолдау тек мұғалiммен ғана емес, сонымен бiрге мектеп мамандарымен (арнайы педагог, әлеуметтiк қызметкер, мұғалiмнiң көмекшiсi) де жүргiзiледi. Бұл кезеңде мектеп мамандары қолдаудың жеке жоспарын (жарты жылдыққа) құрастырады. Осы бала оқитын сыныпқа педагог көмекшiсiнiң қажеттiлiгi туралы сұрақ шешiледi. Мұғалiммен бiрге сабақ жүргiзетiн арнайы педагог та мұғалiмге көмектесе алады. Қолдаудың екiншi деңгейiнiң мақсаты – бағдарламаны меңгеруге көмектесу, үлгермеушiлiктiң алдын алу және жеңу. Егер баланың мәселесi 6 айдың iшiнде шешiлсе, онда ол қолдаудың бiрiншi деңгейiне ауыстырылуы мүмкiн. Егер қарқынды қолдау жеткiлiксiз болса, онда ол арнайы қолдаудың үшiншi деңгейiне ауыстырлады.

Баланы қолдаудың үшiншi деңгейiне көшiру үшiн бiлiм беру бойынша комитеттегi консилиуммен жүргiзiлетiн сыртқы медициналық-психологиялық тексеру қажет болады. Оны жүргiзу үшiн алдыңғы қолдау сипатталатын педагогикалық негiздеме құрылады. Мектептiң инклюзивтi бiлiм берудi

үйлестірушісі сыртқы тексеру нәтижелері бойынша оқушыға қолдаудың үшінші деңгейін көрсету керектігі туралы шешім қабылдайды.

Егер оқушы қолдаудың үшінші деңгейіне көшірілсе, онда оның қандай жағдайда: арнайы (шағын топта) сыныпта немесе жалпы сыныпта (сыныпта екінші педагог, қажет болған жағдайда көмекші болғанда) оқитыны туралы анықталады. Қолдаудың үшінші деңгейінде жеке оқу жоспары және әрбір пән бойынша жеке оқу бағдарламасы құрылады. Жеке жоспар мен бағдарлама мультипәндік алқалы топпен жасалады. Олар жарты жылдыққа немесе бір жылға жасалады, қажет болған жағдайда қайтадан қарастырылады [7].

Осылайша, Финляндияда міндетті базалық білім деңгейінде оқуында әр түрлі қиындықтары бар оқушыларды мектепте қолдау үшін арнайы шаралардың жоғары нәтижелі жүйесі құрылған.

Данияда 1950 жылдардан бастап педагогикалық мамандықтағы барлық студенттерге ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқыту мәселесімен міндетті түрде қысқаша таныстыру жүргізілетін болған. Мұғалімдер сыныбында «стандартты емес» бала оқыған жағдайда қалай көмектесу керектігін, оның ата-анасымен қалай сөйлесетіндігін, қандай маманға баруды ұсынатындығы туралы алдын ала біледі.

Барлық даниялық ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың үйде кеңес беру мен мектепте қосымша қолдаудан тұратын арнайы қосымша көмек қамтамасыз етілген жалпы білім беретін мектептің қарапайым сыныбында оқуға мүмкіндігі бар. Сонымен қатар, эмоционалды бұзылыстары, зерде бұзылыстары, тірек-қимыл аппаратының, көру, есту қабілетінің, сөйлеу тілінде бұзылыстары, сондай-ақ оқуында қиындықтары бар оқушылар жалпы білім беретін мектеп қабырғасында қызмет ететін арнайы сыныптарда оқи алады. Арнайы мектеп-интернаттары тек эмоционалды бұзылысы айқын, ауыр ақыл-ой кемістігі бар балалар күндізгі арнайы мектепте оқи алуы үшін сақталған.

«Арнайы білім саласындағы Дания саясатының стратегиялық бағыты кіріктіру деп белгіленген. <...> мұғалімнің базалық дайындығы арнайы білім саласында мамандандыру мүмкіндігін береді. Сондай-ақ жоғары білімді және бірнеше жылдық тәжірибесі бар жалпы білім беретін мектеп мұғалімі қосымша бір жарым жылдық дайындық пен арнайы білім мұғалімі біліктілігін алуына болады. Даниялықтар «арнайы білім беруді дамыту саласындағы зерттеулердің негізгі мақсаты шеттетудің қалай алдын алу және «барлығына арналған мектеп» идеясын іс жүзінде қалай дамыту керек деген сұрақтарға жауап іздеу» екендігін ерекше атап көрсетеді.

Онжылдықтан соң (1996) Дания «ерекше қажеттілігі бар адамдардың қоғамдық өмірдің барлық саласына қатысу үшін білім берудегі саясаттың өзгерістері жағдайларды қалыптандырумен үйлесім тапты. <...> 1980 жылдан бастап Дания әлеуметтік саясатта бірізділік танытты. Олар үш принципке негізделген: 1) ерекше қажеттілігі бар адамдарға қоғамның басқа мүшелерімен тең мүмкіндіктерді жасау ретіндегі - қалыптандыру; 2) жекелену, белгіленген демократтауды қамтамасыз етуде әр түрлі деңгейдегі билік арасындағы

әкімшілік жауапкершілікті бөлу; 3). Кіріктіру, қалыптандыру мен жекеленудің кіріктіру мүмкіндігін қамтамасыз етуі » туралы ЮНЕСКО-ға ақпарат берді.

Данияда арнайы білім берудің терең институционалдық реформасының айғағы ретінде «ерекше қажеттілігі бар оқушылар мектеп жасындағы барлық балаларға міндетті жалпы мемлекеттік оқу жоспарымен білім алатындығын» мойындайды. <...> сонымен қатар, мектеп арнайы нұсқаулық, ынталандыру, қосымша тренинг, кеңес беру және белгілі бір баланың нәтижелі оқуы үшін барлық қажетті құралдармен жабдықтауды қамтитын арнайы қолдауды қамтамасыз етуге міндетті.

Барлық скандинав елдерінде мектепте білім беру, оның ішінде арнайы білім беру де мемлекетпен қаржыландырылады. Барлық ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың үйде кеңес беру мен мектепте қосымша қолдауды қамтитын арнайы қосымша көмекпен қамтамасыз етілген жалпы білім беретін мектептің қарапайым сыныбында оқуға мүмкіндігі бар.

Жапонияда 1990-жылдары мүгедек балалардың ата-аналары өзін өзі ұйымдастыруы, ересек мүгедектер мен олардың құқықтарын қорғаушылардың қоғамдық белсенділігі мәселелеріне арналған инклюзивті білім беру идеяларын дәріптеуге ықпал еткен бірқатар басылымдар шықты. Жапониялық білім беру жүйесіндегі мүгедектерге қарым-қатынас.

1. Ерекше қажеттілігі бар бала қарапайым мектепте немесе арнайы ұйымда оқитынын тек ата-анасы (бала үшін жауап беретіндер) таңдай алады.

2. Егер ата-ананың қалауы жалпы сыныпта бәрімен бірдей оқыту болса, жалпы білім беретін мектептер ерекше қажеттілігі бар бала үшін қажеттінің барлығын жасауға міндетті. Бұл мүлтіксіз орындалатын ереже, яғни, төсекке таңылған және жасанды тыныс алуда жатқан бала болса да, мектеп жасына сәйкес сыныпта оқу мүмкіндігін беру керек.

3. Сол үшін қажеттілігіне байланысты мектеп лифттер, мүгедектер арбасына арналған орындар және т.б., яғни, барлық инфрақұрылымды қамтамасыз етеді.

4. Егер бала кейбір сабақтарға сыныбымен бара алмаса, оған бұл сабақтар жеке өткізіледі. Мысалы, дене бітімі бойынша ерекше қажеттіліктері бар бала дене шынықтыру сабағына қатыспай, оның орнына мүмкіндігіне сай мұғаліммен арнайы тағайындалған жаттығулар жасап дайындалса болады.

5. Егер бала бағдарламаны барлығымен бірге меңгере алмаса, оған арнайы бағдарламамен сабақтарға баруды ұсына алады. Мысалы, ол сыныппен бірге музыка, дене шынықтыру, қоғамдық ғылым пәндеріне бара алады.

6. Мектепте мүгедек балаға көмектесу, оны қолдау – жақсы, ал оны ренжіту – ұят және көргенсіздік деп үйретеді. Балалар ұжымына осындай «қоғамдық пікір» әсер етеді.

Осылайша, балалар ерте жастан бастап қажеттілігі бар балалар қоғамның қалыпты бөлігі екендігіне, олармен сөйлесуге үйренеді.

Мектептегі инклюзивті білім берудің ерекшелігі ресурстар бөлмесін ұйымдастыру болып табылады. Әдетте, бұл бағдарлама бастауыш және орта мектепте әрекет етеді. Бұл жалпы мектепте оқитын мүгедек балалар

мамандардан кеңес алуына болатын кеңістік. Бұндай бағдарлама аутизм, есту, көру және сөйлеудің әр түрлі бұзылыстары, эмоционалды бұзылыстары бар балаларға жұмыс жасайды.

Кіші топтарда оқыту мен ресурстар бөлмесінен басқа кейбір балалар үшін жеке көмекті жүзеге асыратын тьюторлар (тәлімгер) қарастырылған. Балаларға анамнезін, психологиялық және әлеуметтік тестілеу нәтижелерін есепке ала отырып жеке оқу жоспарлары әзірленеді.

Жоғарыда айтылғаннан Жапонияда ерекше қажеттіліктері бар адамдарға мейірімді және түсіністікпен қарайтынын қорытындылауға болады. Материалды техникалық базаны нығайтуды қаржыландыруға байланысты ешқандай қиындықтар болмайды. Ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу үшін студенттерді даярлау белсенді жүргізілуде [8].

Хорватияда бала бастауыш сыныпқа барудың алдында, дәрігерден, психологтан, арнайы білім беру және жалпы білім беру мектептерінің мұғалімдерінен құралатын комиссия оның психикалық дамуын бағалайды. Комиссияның бағалауы негізінде балаға оның мүмкіндігіне сәйкес бағдарлама бойынша оқыту ұсынылады (жалпы білім беру, бейімделген немесе арнайы) немесе мектеп әзірлеген бағдарлама бойынша сыналатын оқыту процесінде жүретін педагогикалық тереңдетілген тексеру тағайындалады. Тексеру бағдарламасы баланың оқу бағдарламасын меңгеру мүмкіндігін анықтауды, баланы қолдау үшін қажетті оқу жұмысын ұйымдастырудың тәсілі мен құралдарын таңдауды, мұғалімнің ата-аналармен ынтымақтастық түрін және бақылау кезеңінің ұзақтығын анықтауды жүзеге асырады. Заңға сәйкес тексерудің ұзақтық мезімі 3 ай, одан кейін оқыту бағдарламасының түрі анықталады.

Оқушының даму бұзылыстарының күрделілігіне қарай мектеп білім беру интеграциясының әр түрлі үлгілерін: толық немесе жартылай (Даму мәселелері бар оқушыларға бастауыш білім беру туралы қаулысы, 1991 ж.) ұсынады. Нормативтік құжаттарда міндетті білім берудегі басымдылық толық интеграциялауға берілуге тиістілігі аталып көрсетілген.

Толық интеграциялау үлгісінде ерекше қажеттіліктері бар балалар әдеттегі сыныптарға қосылады. Әдеттегі сынып оқушыларының саны 25 адамнан аспаған жағдайда, сыныпқа мүмкіндігі шектеулі оқушылардың үшеуін ғана қосуға рұқсат етіледі. Интеграциялаудың аталған үлгісіндегі ерекше қажеттіліктері бар балалар жалпы немесе бейімделген бағдарламалар бойынша оқытылады. Бейімделген бағдарлама оқушының даму мен шектелу ерекшеліктерін есеп ала отырып, жалпы білім беру жоспарының негізінде құрылады. Ол көлемі ықшамдалған, аса күрделі емес оқу материалдарын қамтиды, сондай-ақ оқытудың сәйкес келетін бейімделген әдіс-тәсілдерін,

құралдарын қолдануды білдіреді. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыларға арналған жеке оқу жоспарын мұғалім арнайы білім беру мұғалімімен бірлесе отырып құрайды. Дефектолог мамандардың қосымша көмегі жеке тәсіл немесе арнайы білім беру жұмысымен, сондай-ақ оқушыны оңалту бойынша (арнайы түзете дамыту сабақтары) арнайы сабақтар процесінде жүзеге асырылатын білім берудің толық интеграциясын қолдауға мүмкіндік береді.

Заңға сәйкес Хорватияда оқушылар көлікпен тасымалдаумен және оқушылардың жағдайына сәйкес көмекші қызметкердің бөлінуімен қамтамасыз етіледі. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыларға оның дамуындағы ауытқушылықтардың зардабын төмендетуге арналған қосымша білім беру және/немесе оңалту жұмыстарын қамтитын арнайы көмек ұсынылады [5].

Украина мектептерінде ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту курсының мазмұны, оқу жүктемесінің көлемі анықталған арнайы оқу жоспарымен жүзеге асырылады. Оқу жоспарының инварианттық бөлігінде білім беру және түзету блоктары ерекшеленген, ал вариативтік бөлігінде оқушылардың танымдық қажеттіліктерін есепке ала отырып, дайындауды жүзеге асыратын, қандай да бір мекеме қызметінің ерекшелігі көрініс табады. Мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған сабақтар, жеке және шағын топтық түзету сабақтары, таңдау бойынша сабақтар жүргізіледі. Мектептерде мүмкіндіктері шектеулі балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету үшін барлық жағдайлар құрылады.

Украиндық инклюзивті оқытатын мектептерде мұғалім ассистенті - жаңа лауазымы енгізілді. Бұл мамандар ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға оқу бағдарламасын меңгеруде көмек көрсетуі қажет.

Үкімет отырысында жалпы білім беретін оқу орындарында инклюзивті және кіріктіре оқытуды енгізу бойынша іс-шаралар жоспарын орындау мақсатында сәйкес қаулы қабылдады.

Қаулыда атап көрсетілгендей, мұғалім ассистенті лауазымына инклюзия жағдайында жұмыс істеу бойынша қайта даярлау курсынан өткен педагог тағайындалуы мүмкін. Жалпы білім беретін оқу орындарында инклюзивті оқытудағы мұғалім ассистентінің негізгі міндеттері оқыту мазмұны мен әдістерін ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланың мүмкіндігі мен қажеттіліктеріне сай бейімдеу, сабақ барысында оқу материалын меңгеруге бағытталған түзету шараларын қолдану болып табылады.

Сонымен қатар, қаулыда инклюзивті оқытатын ұйымдарда (соның ішінде, жалпы білім беретін оқу орындарында; бұдан әрі - ЖББОО) мұғалім ассистенті ретінде жұмыс істейтін педагогикалық қызметкерлердің дене және/немесе ақыл-ой дамуын түзетуді қажет ететін балалармен жұмыс жүргізетін педагогтер үшін қарастырылған конституциялық құқықтары мен мемлекеттік кепілділіктері қамтамасыз етілген [9].

Алғашқы кезде Украина министрліктер кабинетінің (бұдан әрі - УМК) 15.08.2011 жылғы №872 қаулысымен бекітілген ЖББОО инклюзивті оқытуды ұйымдастыру ережесі қабылданды. Бұл құжатта белгіленгені:

- ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға тұлғалық бағытталған оқыту әдістерін қолдана отырып және мұндай балалардың оқу-танымдық әрекетінің жеке ерекшеліктерін ескере отырып инклюзивті оқытатын (дене және психикалық дамуында кемістігі бар балалар, оның ішінде мүгедек балалар үшін) сыныптарда білім беру қызметі көрсетіледі;

- оқу-тәрбие процесінің тұлғаға бағыттылығын мұғалім ассистенті қамтамасыз етеді. Бұл лауазымды ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар оқытын бір сыныпқа 0,5 жүктеме есебімен енгізу Білім министрлігінің 06.12.2010 жылғы № 1205 бұйрығымен бекітілген жалпы білім беретін оқу орындарындағы үлгілік штаттық нормативтерімен қарастырылған.

Алайда, мұғалім ассистентінің мәртебесін анықтау, оның еңбекақысын төлеу және қызметіне байланысты басқа да сұрақтар тез шешілген жоқ.

Ең алдымен заң шығарушылар «УМК-нің 1997 жылғы 14 сәуірдегі №346 және 2000 жылғы 14 маусымдағы № 963 қаулыларға өзгерістер енгізу туралы» УМК қаулысын қабылдады. Жалпы білім беретін оқу орындарында инклюзивті және кіріктіре оқыту бойынша мұғалім ассистентінің лауазымы:

- 14 маусымдағы № 963 УМК қаулысымен бекітілген педагогикалық және ғылыми-педагогикалық қызметкерлер лауазымы тізіміне енгізілді. Осыған орай, мұғалім ассистенті педагогикалық қызметкер мәртебесін алды;

- 1997 жылғы 14 сәуірдегі №346 УМК қаулысымен бекітілген оқу орындары мен білім беру ұйымдары, басқа мекемелердің оқу (педагогикалық) бөлімдерінің басшы қызметкерлері, педагогикалық, ғылыми-педагогикалық қызметкерлер мен ғылыми қызметкерлерге жыл сайынғы ұзақтығы 56 күнге дейінгі негізгі еңбек демалысын беру ережесі қосымшаның III бөліміне енгізілді. Мұғалім ассистентінің жыл сайынғы негізгі еңбек демалысының ұзақтығы 56 күнді құрайтыны белгіленді [10].

Заңның қабылдануымен білім беру саласында маңызды өзгерістер басталды. Оның ішінде, педагогтердің кәсіби деңгейін арттыру, балаларға түзету көмегін беретін инклюзивті-ресурстық орталықтардың ашылуы.

Қазіргі таңда Англияда ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар жалпы білім беретін мектептерде, ресурстық қамтамасыз етілген жалпы білім беретін мектептерде, жалпы білім беретін мектептердің арнайы (түзету) сыныптарында, мемлекеттік және жеке (көбінесе, шіркеу жанында ұйымдастырылатын) арнайы мектептерде оқиды.

1996 жылғы Білім туралы заң алғаш рет ерекше білім беру қажеттіліктер анықтамасын айқындады. Бұл анықтама кейіннен білім министрлігімен қабылданып, Кодекске енгізілді:

Баланың оқудағы қиындықтары арнайы қолдауды талап ететін болса, онда оның ерекше білім беруге қажеттілігі бар дегенді білдіреді.

Баланың оқуда қиындықтары бар, егер:

а) оның жасындағы балалардың көпшілігіне қарағанда білім мен іскерліктерді меңгеруде едәуір күрделі қиындықтары болса;

в) оның мүмкіндігі шектеулі, сондықтан мекен-жайы бойынша баратын мектептегі оның жасындағы балаларға арналған әдеттегі оқыту құралдары оның қолдануына келмейді немесе кедергі кетіретін болса;

с) ол 5 жасқа жетпеген, егер білім алу үшін оны арнайы қолдаумен қамтамасыз етпесе, 5 жасқа қарай ол «а» немесе «в» санатына түседі [11].

Инклюзивті білім беру саласындағы британдық Орталық жүргізген зерттеулер (New segregation statistics 2005) бойынша үкіметтік ақпаратқа сәйкес 2004 жылы Англияның әр түрлі аудандарындағы жалпы мектептерге енгізілген ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың санындағы пайыздық көрсеткіштер айырмашылығы 24 есе болған [12]. Арнайы мектептер мен басқа да бөлектеу мекемелерге баратын, Қорытындысы бар оқушылар пайызы ең жоғары аудан South Tyneside, ал ең төмен көрсеткіш Newham (Лондонның шығыс бөлігі) ауданында анықталған.

Егер мектепте балада үлгеріміне немесе тәртібіне байланысты қиындықтар пайда болып, мектеп қызметкерлері оны ерекше білім беруге қажеттіліктің көрінісі ретінде бағаласа, Кодексте белгіленген процес басталады. Бұл ерекше білім беруге қажеттілігін анықтау және бағалауды жүргізіп, соған сәйкес әрекет ету процесі.

Оқушыға қосымша көмектің базалық деңгейі «Мектеп әрекеті» деп аталады. Бұл деңгейде мұғалім немесе ЕБҚ бар балаларды қолдау бойынша үйлестіруші қосымша көмекті немесе жалпы мектеп бағдарламасынан ерекшеленетін көмекті қажет ететін баланы анықтайды. Ата-аналар бұл туралы хабардар болуы тиіс және оларға кеңес беріледі. Бұл жағдайда әрбір балаға Жеке оқыту бағдарламасы (ЖОБ) әзірленеді. Онда мақсаттар, педагогикалық стратегиялар, ұсынылатын көмек, берілген көмектің тиімділігін бағалау критерийлері жазылады. ЖОБ кем дегенде жылына екі рет қайта қаралып, осыған байланысты ата-анаға кеңес берілуі керек. Дегенмен, бұл міндетті құжат емес, бірақ мектеп қызметкері белгілі бір баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру бойынша өз әрекеттерін тіркеп отыруға міндетті. Кейде ол сабақ жоспарын әзірлеуде жүзеге асырылады.

Егер қолдаудың бұл деңгейі толыққанды нәтиже бермесе, мектеп сырттан дефектолог, логопед немесе басқа мамандарды шақыруды қарастыра алады. Қолдаудың бұл деңгейі «Плюс мектеп әрекеті» деп аталады.

Егер баланың үлгерімін бақылау осы екі деңгейде мектеп әрекеттерін қанағаттандыра алмайтын болса, онда мектеп жергілікті білім беру органынан нәтижесінде жоғарыда аталған «Ерекше білім беруге қажеттіліктері туралы қорытынды» ресми құжаты әзірленетін стандартталған тексеру жүргізуге сұраныс жасай алады.

Тексеру бала оқу орнына қабылданғаннан соң тек мектеп сұранысы бойынша ғана емес, баланың ерте даму кезеңдерінде ерекшеліктері айқын көрінетін болса, одан ертерек жүргізілуі мүмкін.

Мектеп пен бала бақшалар, әсіресе, жалпы білім беретін мектептер бала қабылданған сәтте ол туралы ақпараттың ерекше қажеттілігін сезінеді. Келіссөз жүргізу процесін, апелляция беру (қажет болғанда) және басқаны қамтитын тексеру рәсімінің басынан соңына дейінгі ұзақтығы 26 апта болатындығын есепке ала отырып, бала білім беру ұйымына барудан бір жыл бұрын тексеруді бастау ұсынылады.

Жергілікті білім беру органы балада ерекше білім беруге қажеттілігі бар екендігі туралы денсаулық сақтау органдары арқылы біліп, тексеру жүргізу жоспары жөнінде отбасына хабарлай алады. Тексеруді жүргізу туралы өтінішін ата-аналар да бере алады. Толық диагностика білім беру органының базасында құрамына денсаулық сақтау мен әлеуметтік қорғау органының өкілдері кіретін мамандардың мультипәндік тобымен жүзеге асырылады. Тексеру нәтижесінде Ерекше білім беруге қажеттіліктері туралы қорытынды жасалуы мүмкін.

Молдова республикасында инклюзивті білім берудің **нормативтік базасы** Keystone Moldova мен **әзірленген Мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивті білім беру әдіснамасына сәйкес дамыған.**

Keystone Moldova **әдіснамасы инклюзивті білім беруді енгізудің келесі кезеңдерін ұсынады:**

- ерекше білім беруге **қажеттіліктері бар балаларды жіктеу;**
- мектепшілік **көп бейінді комиссия құру және жанұялық білім беру ортасын бағалау, бастапқы бағалау және кешенді бағалау, ЖДБ әзірлеу;**
- инклюзия процесінде балалар мен жанұяларға **көмек көрсету;**
- инклюзиялық **ортаны әрбір мектептен педагогикалық кадрларды, көмекші педагогтарды, көп бейінді комиссияның мүшелері мен орталықтардың үйлестірушілерін оқыту; ата-аналардың, сыныптастары мен қоғам мүшелерінің назарын аудару арқылы дамыту;**
- **мүмкіндіктері шектеулі балаларға инклюзивті білім беруге мониторинг жүргізу және бағалау.**

Әдіснаманың ережелеріне сәйкес Инклюзивтік білім беру мекемелерінің қызмет істеу стандарттары мен типтік ережелері әзірленді.

Ереже бойынша білім беру, мониторинг жүргізу мен бағалау және т.б. ақпараттандыру, құжаттандыру, кеңес берушілік, білім беру бойынша жекелендірілген жоспарларды жобалау және әзірлеу бойынша арнайы қызмет көрсететін, мүмкіндіктері шектеулі балаларды білім алудағы қолжетімділікпен қамтамасыз ететін әрекеттердің институционалдық ортасы болып табылатын Мектепшілік көп бейінді комиссия инклюзивті білім беруді енгізуде үлкен рөл атқарады.

Сондай-ақ инклюзивті білім беру ұйымдарында мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру және әлеуметтік инклюзияда қолдау бойынша қызметтерді

көрсететін білім беру қызметтері (көмекші педагог, психолог, педагог және т.б.) әрекет етеді.

Ережелерге сәйкес мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім беру процесі көмекші педагогтың қолдауымен жүзеге асырылады. Мүмкіндіктері шектеулі оқушылар Мектепішілік көп бейінді комиссия әзірлеген және бекіткен қысқартылған бағдарлама бойынша оқи алады.

Инклюзивті жалпы білім беру мекемесінің қызмет істеу стандарттары инклюзивті білім беруді енгізу бойынша нормативтік негізді құрудағы маңызды құжаттардың бірі болып табылады. Стандарттар Молдова Республикасының инклюзивті жалпы білім беру ұйымдары үшін міндетті норма болып табылады, олардың қолданылуы инклюзивті білім беру процесінің ең төменгі міндетті сапа деңгейімен қамтамасыз етуге кепілдік береді.

Стандарттың инклюзивті жалпы білім беру ұйымдарының қызмет істеуін анықтайтын жеті көрсеткіші бар, олар: инклюзия; тиімділік; денсаулық; қауіпсіздік пен қорғау; қаржылық қаражаттар; адамдық ресурстар; дене ресурстары; мектеп пен қауымдастықтың арасындағы қатынас.

Әрбір стандартқа инклюзивті жалпы білім беру ұйымдарының белгілі бір сипаттамасына қол жеткізуге бағытталған нақты сапалы көрсеткіштер сәйкес келеді [5].

Мемлекет ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға жеке ыңғай жасау, инклюзия формасын анықтау, кешенді тексеру мен бағалау арқылы баланың жалпы білім беретін оқу орнының сәйкес сыныбына қабылдай отырып, білім беру жүйесіне кіріктірілуін қамтамасыз етеді.

Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар және оқушылармен жұмыс істеу үшін даярлықтан өткен көмекші педагог қызмет етеді.

Мақсаты барлық балалар үшін сапалы білім беруді қамтамасыз ету болып табылатын мекемелердің арасында Республикалық Психологиялық-педагогикалық Көмек Орталығы мен аудандық Психологиялық-педагогикалық Көмек Қызметі - психопедагогикалық әрекет ету құрылымдарын ерекшелеп айтуға болады. Екі мекеме де жақында, яғни 2013 жылы құрылып, барлық деңгейде сапалы инклюзивті білім беруді іске асыруда жетекші қызмет атқарады.

Сабақ беретін дидактикалық кадрлармен бірге ЕБҚ бар оқушылардың қажеттіліктеріне сапалы және сандық тәсілдемені қамтамасыз ету мақсатында көмек беру процесіне психолог, логопед, әр түрлі терапевттер, басқа да білікті мамандар енгізілуі керек. Әр түрлі емдік шаралар мамандарының негізгі және нақты міндеттері көмекші қызметкер мәртебесін ескере отырып анықталатын болады [13].

Мүмкіндігі шектеулі балалар үшін инклюзияны қамтамасыз етуде 2010 жылдан бастап қарқынды дамып жатқан әлеуметтік қызмет маңызды рөл

атқарады. 2010 жылғы 18 маусымдағы №123 әлеуметтік қызметтер туралы заңының негізінде әлеуметтік қызмет қиын жағдайларды өткеру мен әлеуметтік инклюзияны шеттету мақсатында тұлғалар немесе отбасын әлеуметтік инклюзиямен шеттетудің алдын алу, әлеуметтік қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін іске асырылған шаралар мен қызметтерді білдіреді. ,

Сондай-ақ әкімдіктің жанында қауымдастықтың әлеуеті мен қажеттіліктерінің бағалауы негізінде арнайы әлеуметтік қызметтерді дамыту туралы шешім қабылдануы мүмкін. Арнайы әлеуметтік қызметтер сәйкес біліктілік деңгейіндегі мамандардың белсенді қызмет көрсетуіне мұқтаж немесе оңалтуды қажет ететін қолданушыларға беріледі. Арнайы әлеуметтік қызметтер халықтың, соның ішінде ерекше қажеттіліктері бар балалардың және олардың отбасының қажеттіліктері негізінде барлық әкімшілік деңгейлерінде (қауымдастық, аудандық, ұлттық) көрсетіле алады.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған арнайы әлеуметтік қызметтер құрамына отбасын қолдау қызметі, патронатты тәрбие қызметі, жеке ассистент қызметі, жедел бригада, мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған күндізгі орталық, қауіп жағдайындағы балаларға арналған күндізгі орталық, қауіп жағдайындағы балаларға арналған ортақ үй кіреді [14].

«Жеке ассистент» қызметінің мақсаты мүмкіндігі ауыр түрде шектелген балалар мен ересектерге олардың қоғамға кірігуіне (әлеуметтік қорғау, еңбек, медициналық көмек, тәрбиелік-білім беру салаларында, ақпараттық, инфроқұрылымдық қолжетімділік және т.б.) және дербестігіне ықпал ету үшін көмек беру, күтім жасау болып табылады [13].

Ресейдің тәжірибесін зерделеу үшін ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға білім беру саласындағы зерттеу нәтижелерін қамтитын ресейлік ғалымдардың басылымдарына жүгінеміз.

Ресейлік зерттеушілер арасында қызығушылық танытқаны келесі ғалымдардың ғылыми еңбектері болып табылады: Н.Н.Малофеев, С.В.Алехина, Д.З.Ахметова, Д.В.Зайцев, Е.Н.Кутепова, Н.С.Морова, З.Г.Нигматов, Ф.Л.Ратнер, Е.Р.Ярская-Смирнова, А.Ю.Юсупова, Н.Д.Шматко, Н.М.Назарова, Л.М.Шипицына т.б. Педагогикалық диссертацияларда болашақ мұғалімдердің инклюзивті құзыреттілік мәселелері талданады (Э.А.Гафари), болашақ мұғалімнің инклюзивті жағдайда жұмыс жасауға дайындығы (Ю.В.Шумиловская) қарастырылады [15].

С.В.Алехинаның пікірі бойынша, қазіргі заманғы ресейлік ғалымдардың еңбектерінде психологиялық-педагогикалық қолдау идеялары ашылып жатыр, оның ішінде Л.В. Байбородова, Н.Г. Битянова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, С.В. Дудчик, Е.И. Казакова, Н.В. Ключевая еңбектері де бар. Жалпы алғанда, балаға қиындықтарды еңсеруге көмектесу, оқу процесін ұйымдастыру барысында кездесетін нақты қарама-қайшылықтарды шешу жолдарын іздестіру, үздіксіз оқу процесі, тақырыпты қалыптастыру және пәннің түрлі жағдайларында оңтайлы шешімдер қабылдау үшін жағдай жасау сияқты бірлескен жұмыс арқылы түрлі бейіндермен қамтамасыз етіледі. Психологиялық-педагогикалық қолдау идеялары отандық психологиядан (Е.В.

Бондаревская, Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская т.б), шетелдік гуманистік психологияның (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумер) озық идеяларына сәйкес келеді. Әрі қарай С.В. Алехина: «Баланың жеке басының әлеуетін барынша кеңейту, жеке және когнитивтік тұрғыда толыққанды дамуына жәрдемдесу, баланың даралығының оң аспектілерін барынша және толық көрсету үшін жағдайлар жасау, оларға білім беру әсерін барынша мүмкін және тиімді күшейтуді (байыту) жүзеге асыру міндеттерін түсіну білім берудің жалпы гуманистік мақсатына негізделуі керек [16] деп, атап көрсетті.

Инклюзивті тәжірибені бастаған мұғалімдер бірінші кезеңде мынадай белгілі себептерге байланысты қарсылықтарға кездесуі мүмкін: бақылауды жоғалту, құзыреттілікті жоғалту, жеке белгісіздік, күтпегендік, жұмыс жүктемесінің артуы. Егер сіз қарапайым тілге аударсаңыз, онда бұл негізгі қорқыныштар: қорқынышты жеңе алмайтын және қабілетсіз болуы мүмкін, жалғыз болу қорқынышы, көмек пен қолдаудың болмауы. Осылайша, оның пікірінше, мұғалімдерге қажетті кәсіптік қолдаудың екі маңызды бағыттары анықталды, олар оқу орнында инклюзивті процеске ене бастайды:

1. Психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті дамыту (жаңа және арнайы білімді игеру, педагогикалық қызметтің нәтижесі үшін жауапкершілікті сезіну, ресурстарға сүйену, кәсіби болашақты бейнелеу және т.б.).

2. Инклюзивті практиканы жүзеге асыратын мамандар командасымен жұмыс істеу (ақпарат алмасу, оқыту, проблемалық педагогикалық жағдайларды шешуде қолдау көрсету, балалармен бірлескен тәрбиелік және сабақаралық іс-әрекеттер, ата-аналармен жұмыс).

Терең зерттеу барысында ресейлік зерттеушілер инклюзивті тәжірибеде мақсатты түрде жұмыс істей бастаған мұғалімдердің екі позициясын бөліп қарайды (1-кесте) [16].

1-кесте

Енгізілген позиция	Шеттетілген позиция
ДМШ балалардың ерекшелігін қабылдайды, білім беру жағдаятында баланың шектелуі мен ресурсын «көреді». Мысалы, «қиындық тудырмайды, қасына бару және оның қасында тұру маңызды», қолыңды иығына қоюға болады	ДМШ баланың проблемаларын көреді, «көрмейді», «үлгермейді», «шаршайды», «айтатын кезде үндемейді» контекстіндегі қиындықтарды атайды
Білім беру жағдаятында өзін көрсете білген ДМШ баланың ерекшеліктерін түсінеді, логопедтен, педагогтан' психологтан, дефектологтан қажетті ақпаратты сұрайды	Білім беру жағдаятында көрсеткен ДМШ балалардың ерекшеліктері туралы мамандардан ақпарат алады
ДМШ баланы жалпы білім беру процесіне қосуға тиімді психологиялық-педагогикалық жағдайлар жасау және іске	Баланың ата-анасына, мамандарға жауапкершілік жүктеледі, «қаламайды», «мүмкіндігі жоқ», «ата-аналары

асыру үшін жауапкершілікті алады	айналыспайды»
Баламен, балалар қоғамдастығымен, ата-аналармен, мамандармен өзара іс-қимыл жағдаятында пайда болған өз сезімдерін ой елегінен өткізеді және талдайды	Өз алаңдауларынан «шеттету», жеке талдау, «эмоционалдық күйіну» үшін оларды маңызды материал ретінде атап көрсетпейді
Педагогикалық өзара іс-қимылды жоспарлайды, жүзеге асырады, нәтижелерді талдайды	Педагогикалық өзара іс-қимыл «қара», «үндеме», «істе», «үлгер» деген сияқты нұсқау сипатында болады (педагогикалық құндылығы болмаса да)
Мамандармен өзара іс-қимыл процесіне қатысу, баланы психологиялық-педагогикалық қолдаудың тұтастығын анық көруі	Мамандардан дайын кеңестер күту, ДМШ балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың бытыраңқы көрінісі

Инклюзивті білім беру тәжірибесін енгізетін мұғалімдерді қолдау жүйесін тұтас психологиялық-педагогикалық қолдаудың құрамдас бөлігі ретінде зерттеушілер келесі принциптерді анықтайды:

1. Педагогикалық құзіреттілігін қалыптастыру және дамыту мүмкіндігі бағытын беру, ашылу және инклюзивті тәжірибеде табысты білім беру қызметін жүзеге асыру үшін ресурстардың қолжетімділік қағидасы.

2. Мұғалімнің өздерінің қабілеттеріне деген сенімін білу және мұғалім өз жұмысының нәтижесі үшін толық жауапты болған кезде ғана мүмкін болатын саналылық пен жауапкершілік қағидаты. Сонымен қатар, маңызды мәселе - кәсіптік қызметтің мақсатын мұғалімнің өзі қалыптастырады.

3. Мұғалімнің бұрынғы қызметінің тиімділігіне емес, оның әлеуетіне бағдарланған перспективалық қағидасы [16].

Жалпы, авторлар инклюзивті тәжірибені жүзеге асыратын педагогикалық қолдау жүйесінің келесі негізгі құрамдастарын анықтайды:

Ұйымдастырылған қолдау: ұйымдастыру жиілігі өзара іс-қимылдың уақытша және кеңістіктік шекараларын жасайтын нақты ұйымдастыру жағдайларын жасауға, инклюзивті тәжірибені енгізу үшін педагогикалық қызметті құрылымдауға көмектеседі.

Педагогқа қатысты ұйымдастырушылық іс-шаралардың негізгі міндеттері:

1) мақсаттарды SMART форматында қою (Қызметтің мақсаты нақты, өлшенетін, қол жетімді, келісілген және белгілі бір уақыт ішінде болуы керек);

2) баланың жеке оқу бағдарламасын жүзеге асыру үшін сарапшылардың жауапкершілік аймағын анықтау, ережелер мен мұғалімдердің өзара іс-қимылдарын енгізу;

3) нәтижелерді және кәсіби басым тапсырмаларды талдау.

Мұндай қолдауға бағытталған анағұрлым сәйкес формалар мыналарды қамтиды: инклюзивті тәжірибені енгізу бойынша отырыстарға қатысу, психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация отырыстарын, топтық кеңестер өткізу.

Әдістемелік қолдау: білім беру мекемелерінде инклюзивті практиканы жүзеге асыратын мұғалімдер мен кәсіпқойлардың кәсіби қауымдастығына енуді білдіреді.

Әдістемелік қолдаудың негізгі міндеттері:

- 1) инклюзивті білім беру саласындағы кәсіби психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін арттыру;
- 2) заманауи педагогикалық технологияларды игеру;
- 3) инклюзивті тәжірибені енгізудегі педагогикалық тәжірибені жинақтау және талдау.

Әдістемелік қолдаудың түрлері мынадай іс-шаралар болуы мүмкін:

- педагогтерді инклюзивті тәжірибе бойынша кеңесшілердің қатысуымен оқу орнының базасындағы жобалық, проблемалық семинарларға қатыстыру;
- инклюзивті білім беруді дамыту бойынша қалалық ресурстық орталықтың базасында педагогтерді (инклюзивті білім беруді дамыту бойынша өңірлік ресурстық орталықтардың қызметін іске асыратын)біліктілікті арттыру бағдарламаларына қосу;
- инклюзивті практиканы іске асыратын педагогтердің ақпараттық кеңістігіне қатысу, әдіскерлермен, педагогтермен өзара қарым қатынастың интерактивті формасын іске асыру;
- мамандар мен әріптестердің сабағына қатысу;
- мониторинг және диагностикалау нәтижелері бойынша мамандармен консультациялар өткізу және оқыту;
- инклюзивті білім беруді дамыту жөніндегі өңірлік ресурстық орталық базасында баланың жеке білім беру бағдарламасын іске асыру бойынша кеңестер;
- денсаулық мүмкіндігі шектеулі балаларды білім беру кеңістігіне енгізу бойынша педагогикалық қызметтің нәтижелері негізінде әдістемелік ұсыныстарды әзірлеу.

Психологиялық қолдау: инклюзивті тәжірибені жүзеге асыратын мұғалімнің жеке педагогикалық стилін анықтауды қамтиды [16].

Психологиялық қолдаудың негізгі міндеттері:

- 1) жеке ресурстарды анықтау және пайдалану;
- 2) біліктілікті арттырудың мақсаттарын белгілеу және мақсаттарды іске асыру жоспарын жасау;
- 3) басым стереотиптерді еңсеру;
- 4) тиімді қарым-қатынас дағдыларына үйрету;
- 5) уақытты басқару;
- 6) педагогикалық тәжірибені көрсету, «жану синдромын» болдырмау.

Тиісті тиімді нысандарға мыналар жатады: кеңес беру, коучинг, әріптестерді шолу, педагогикалық жағдайларды қадағалау, коммуникативтік дағдыларды оқыту, фокус-топтар [16].

Инклюзивті практика тұрғысында тәрбиешімен өзара әрекеттесудің негізгі тақырыптары: элеуметтік-психологиялық қызмет басшысы, педагог-психолог, логопед, дефектолог, әдіскер, тәрбиеші.

Ресей авторлары оқытушылардың қолдауымен олардың қызметінің басым бағыттарын айқындауды кәсіби мамандықтардың әр маманның ерекшеліктеріне сәйкес нақты бөлуін ұсынады:

- *әлеуметтік және психологиялық қызметтердің басшысы*: инклюзивті процестің мақсаттарын жүзеге асыру үшін қажетті шараларды жоспарлап, құқықтық реттеу, инклюзивті тәжірибесін, мамандар мен педагогтардың кәсіби шекаралары құзыретін қамтамасыз ету, инклюзивті тәжірибенің басым мақсаттарын іске асыруды басты назарда ұстау;

- *педагог-психологтың* жұмысы, міндеттері мен жауапкершіліктері, бірлескен сабақтар мен сыныптан тыс іс-шараларды бөлу, психологиялық диагностика нәтижелері туралы бірлескен жұмыс жоспарын дайындау, мұғалімдерді хабардар ету;

- *логопедтің* қызметі диагностика нәтижелерін талқылау мен «мұғалім - логопед» сабақтарын жүргізу әдістеріне бағытталған;

- *дефектолог* «мұғалім-дефектолог» болып жұптық сабақ жоспарлаумен айналысады, әдістемелер бойынша оқытушыға нұсқауларды береді, бірге нәтижелерін талқылайды;

- *әдіскерге* инклюзивті тәжірибелерді, педагогтердің кәсіби қоғамдастығы енгізген оқу жоспарын, құрылымын, инклюзивті білім беру бойынша оқыту жүйесін ақпараттандыру міндеті беріледі;

- *тьютор* қызметі сабақтан тыс іс-шаралар кезінде бірлескен жұмыс бағдарламасын әзірлеу және сабақтан тыс инклюзивті практика субъектілеріне қатысты функционалдық рөлдерін тарату болып табылады [16].

Қазіргі заманғы ресейлік заңнама, сондай-ақ халықаралық-құқықтық актілер әрбір адамның мәдени-этникалық, діни, жыныстық, нәсілдік немесе тілдік қатынастағы, әлеуметтік тегіне, материалдық жағдайына, денсаулық жағдайына, босқындық жағдайының болуы, мигрант, ішкі жер аударылған адам және басқа жағдайға қарамастан қандай да бір себептермен оған қатысты кемсітуге жол бермейтін білім беру құқығын растайды.

Ресейде инклюзивті білім беру мәселесіне осы ғасырдың алғашқы жылдарында үлкен көңіл бөлінді. 2009 жылы Мәскеу қалалық психологиялық-педагогикалық университеті инклюзивті білім беру проблемалары институтын құрды. 2010 жылы инклюзивті білім беру тұжырымдамасы «Біздің жаңа мектеп» ұлттық білім беру бастамасында, 2012 жылы «2012-2017 жылдардағы балаларға арналған Ұлттық іс-қимыл стратегиясында», сондай-ақ 2013 жылғы 1 қыркүйекте күшіне енген «Ресей Федерациясындағы Білім туралы» жаңа заңда көрініс тапты.

Осы заңға сәйкес, инклюзивті білім беру - бұл барлық білім алушыларға ерекше білім беруге қажеттілігі мен жеке мүмкіндіктерінің алуан түрлерін ескере отырып, білім алуға тең қол жеткізуді қамтамасыз ету.

Заңның баптары мүгедектігі бар балалардың, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалардың қажеттіліктерін ескере отырып, сапалы білім алу құқығын бекітетін (мысалы, 42, 55, 59, 79) мүмкіндіктерді қамтиды. Заң білім берудің

жалпы қолжетімділігін, білім беру жүйесінде оқушыларды дамыту мен оқытудың деңгейлері мен сипаттамаларына бейімделуін белгілейді.

42-бап жалпы негізгі білім беру бағдарламаларын меңгеру, даму және әлеуметтік бейімдеу, қиындықтарға тап болған білім алушыларға психологиялық, педагогикалық, медициналық және әлеуметтік көмек көрсетуді қамтамасыз етеді.

79-бап мүгедектерді оқытуды ұйымдастыру үшін жағдайлар жасайды. Ресей Федерациясы Үкіметінің 2008 жылғы 17 қарашадағы № 1662-р сәйкес Ресей Федерациясының 2020 жылға дейінгі кезеңге арналған ұзақ мерзімді әлеуметтік-экономикалық дамуының тұжырымдамасын бекітті, оның шеңберінде білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың стратегиялық мақсаты қалыптастырылды: инновациялық экономикалық даму талаптарына жауап беретін сапалы білімнің қолжетімділігін арттыру, қоғамның және әрбір азаматтың қажеттіліктері. ресейлік білім беру жүйесінің институттарын жаңғыртудың негізгі міндеттері:

- балалардың тұрғылықты жеріне, денсаулық жағдайына, әлеуметтік мәртебесіне қарамастан ерте дамуын қамтамасыз ететін білім беру қызметтерінің жүйесін құру;

- мүмкіндігі шектеулі жандарға сапалы білім алуға және табысты әлеуметтендіруге қол жеткізуге мүмкіндік беретін білім беру ортасын құру.

Ресейде заманауи инновациялық білім беру ортасын ұйымдастырудың ерекшелігі елдегі білім беру жүйесінде теңдесі жоқ тьюторлық институттың пайда болуы. 2008 жылдың 5 мамырында Ресей Федерациясының Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму министрлігінің бұйрығымен Ресей Федерациясындағы тьютор қызметі бекітілді және Ресейдің білім беру жүйесіне енгізілді. Мамандықтар тізіміне «Тьютор» мамандығы енгізілді, біліктілігі және осы мамандықтың басқа да сипаттамалары анықталды. 2012 жылы «Тьютор» мамандығы бойынша кәсіптік стандарттар қабылданды, біліктілік сипаттамалары енгізілді, жалақы мөлшеріне педагогикалық жұмыстың сағаттары қабылданды. 2011 жылдан бастап «Тьюторлық қолдау» журналы жарияланды [17].

Сонымен бірге, репетиторлық технологияның білім беру жүйесінің барлық деңгейлерімен бірге жүретінін атап өту маңызды. Оларды жүзеге асыру үздіксіз білім берудің түбегейлі жаңа жүйесін қалыптастыру шеңберінде «Біздің жаңа мектеп» атты білім беру саласындағы ұлттық бастаманың «тұрақты жаңару, сұранысты даралау және оны қанағаттандыру мүмкіндіктері» міндеттерін шешуге мүмкіндік береді» [18].

Оқу процесіне тартылған қатысушылардың өзара қарым-қатынас тәсілі және қызмет түрі: онлайн-тьюторлық, стратегиялық тактикалық, студенттік тьюторлық, топтық тьюторлық, жеке тьюторлық, проблемалық жағдаяттағы тьюторлық, академиялық дайындық, үйдегі тьюторлық, жекеменшік тьюторлық бағыттары бар [19].

Ең перспективалы түрлер - компьютерлік және интернет-технологияларға негізделген онлайн-тьюторлық және қазіргі уақытта ғылым мен қоғам

дамуының бағыттарының бірі оқу процесінде өзара тиімді іс-қимыл болып табылады.

Кәсіптік орта білім беруде, тьюторлық тәжірибе әлі кең таралмаған. Кейбір колледждерде ғана «тьютор» мамандығы бар [20].

Тьютор қызметінің негізгі қызметі дәрістер мен практикалық жаттығулар барысында, және білім беру ресурстарын, тәлімгерлік оқу материалдарын беру емес, қазіргі заманғы жоғары оқу орнында әлдеқайда белсенді, жоғары білім тьюторлық технологиясымен ықпал етіп; мұғалім студентті жеке оқытуда жолбасшы болады.

Репетиторлық қызметтің негізі жеке жетістіктерге бағдарланған оқушыларды оқытуға арналған қолайлы орта құрудан тұрады. Сондықтан, тьютордың негізгі міндеті студентке әрдайым жаңарып және жаңартылып жатқан жеке білім беру бағдарламасын құруға көмектесу болып табылады. Қазіргі тәрбиеші арнайы және жалпы құзыреттілікті біріктіруі керек [20].

2010 жылғы 26 тамызда Ресей Федерациясының Денсаулық сақтау және әлеуметтік даму министрлігі «білім беру қызметкерлерінің біліктілік сипаттамалары» бөлімінде тьютордың мынадай міндеттерін анықтайды:

- олардың танымдық мүдделерін анықтау, құру және дамыту студенттермен жеке жұмыс процесін ұйымдастырады;

- мектепке дейінгі білім беру және оқу саласындағы олардың жеке қолдауын ұйымдастыру;

- өзін-өзі оқыту үшін білім алушылардың ақпаратты іздеуін үйлестіреді;

- олардың тұлғасын қалыптастыру жүзеге асады (болашақ мақсаттар құру үшін оқыту процесіне жеке тапсырыс тұжырымдау, олардың түсінуіне көмектеседі);

- білім алушылармен бірге жүзеге асыру және оның мақсаттарына жету үшін ресурстардың барлық түрлерін бағалайды;

- білім алушылардың танымдық қызығушылығын және бейіналды дайындық және бейіндік оқыту бағыттарының өзара байланысын үйлестіреді: оқытылатын пәндік және бағдарлық курстар тізімі мен әдістемесін, ақпараттық-кеңес беру жұмысын, кәсіптік бағдарлау жүйесін анықтайды, осы қатынас үшін оңтайлы ұйымдастыру құрылымын таңдайды;

- білім беру стратегиясын саналы таңдауда, өз бетінше білім алу процесінің проблемалары мен қиындықтарын жеңуде білім алушыға көмек көрсетеді;

- оқыту процесін нақты дараландыру үшін жағдайлар жасайды (жеке оқу жоспарларын жасау және жеке кәсіптік білім беру траекторияларын жоспарлау);

- білім алушыларды дайындаудың федералдық мемлекеттік білім беру стандартының талаптарына сәйкес келетін деңгейін қамтамасыз етеді, білім алушылармен бірлесіп, оның әрекетін және оқытудағы стратегиясын таңдауына, жеке оқу жоспарларын түзетуге бағытталған нәтижелеріне рефлексивті талдау жүргізеді;

- жеке оқу жоспарын түзету үшін білім алушының мұғалімдермен және басқа да педагогикалық қызметкерлермен өзара іс-қимыл әрекетін ұйымдастырады, оның қызығушылықтарын ескере отырып, шығармашылық әлеуетін түрлендіруге, жобалау және ғылыми-зерттеу әрекетіне қатысуына көмектеседі;

- білім алушылардың, оның ішінде кіші және орта мектеп жасындағылардың танымдық қызығушылықтарын анықтау, қалыптастыру және дамыту, білім алушылардың жеке оқу (білім беру) жоспарларын құрастыру, түзеу бойынша ата-аналармен, оларды алмастыратын адамдармен өзара іс-қимыл жасауды ұйымдастырады, олармен осы жоспарларды іске асыру барысы мен нәтижелерін талдайды және талқылайды;

- білім алушылардың өз бетімен білім алу жолдарын таңдауының қалыптасу процесі динамикасына мониторинг жүргізуді жүзеге асырады;

- білім алушымен (білім алушылар тобымен) коммуникацияның әртүрлі технологиялары мен тәсілдерін пайдаланып бірлесіп әрекет етуді сапалы іске асыру үшін электрондық формаларды (интернет-технологияларды) қоса алғанда, оқудағы қиындықтарды жою, жеке қажеттіліктерді түзеу, қабілеттері мен мүмкіндіктерін дамыту және іске асыру мәселелері бойынша білім алушылар мен ата-аналар (оларды алмастыратын адамдар) үшін жеке және топтық консультациялар ұйымдастырады;

- даму перспективаларына және оның ауқымын кеңейту мүмкіндіктеріне талдау жасап, білім алушының танымдық қызығушылығына қолдау көрсетеді;

- танымдық қызығушылығын басқа қызығушылықтармен, оқыту пәндерімен синтездейді;

- білім алушының шығармашылық әлеуетін және танымдық белсенділігін едәуір толық іске асыруға ықпал етеді;

- педагогикалық, әдістемелік кеңестердің жұмысына, әдістемелік жұмыстың басқа да түрлеріне, ата-аналар жиналыстарын, сауықтыру, тәрбиелік және білім беру мекемесінің білім беру бағдарламасымен көзделген басқа да іс-шараларды дайындауға және өткізуге, білім алушылардың ата-аналарына (оларды алмастыратын адамдарға) әдістемелік және консультациялық көмек ұйымдастыруға және өткізуге қатысады;

- білім алушылардың білім беру деңгейіне (білім беру шегі) қол жеткізуін және растауын қамтамасыз етеді және талдайды;

- білім алушылардың өзін-өзі анықтау табыстылығын, біліктерді меңгеруін, шығармашылық қызмет тәжірибесін, компьютерлік технологияларды, оның ішінде мәтіндік редакторлар мен электрондық кестелерді өз қызметінде пайдаланып, білім алушылардың танымдық қызығушылығын дамытуын ескере отырып, білім беру (жеке және білім беру мекемесінің) бағдарламасын құру мен іске асыру тиімділігін бақылайды және бағалайды;

- білім беру процесі кезінде білім алушылардың өмірі мен денсаулығын сақтауды қамтамасыз етеді;

- еңбекті қорғау және өрт қауіпсіздігі қағидаларын орындайды.

Білуі тиіс: Ресей Федерациясының білім беру жүйесін дамытудың басым бағыттары; білім беру, дене шынықтыру-спорт қызметін регламенттейтін заңдар мен өзге де нормативтік құқықтық актілер; Балалардың құқықтары туралы конвенция; педагогика, балалар, жас ерекшеліктері және әлеуметтік психология негіздері; қарым-қатынастар психологиясы, балалар мен жасөспірімдердің жеке және жас ерекшеліктері, жас ерекшеліктері физиологиясы, мектеп гигиенасы; білім алушылардың қызметіне мониторинг жүргізудің әдістері мен нысандары; педагогикалық этика; тәрбие жұмысының, білім алушылардың бос уақытын ұйымдастырудың теориясы мен әдістемесі; ашық білім беру технологиялары және тьюторлық технологиялар; білім беру жүйелерін басқару әдістері; өнімдік, саралап, дамыта оқытудың, біліктілік тәсілін іске асырудың заманауи педагогикалық технологиялары; әртүрлі жастағы білім алушылармен және олардың ата-аналарымен (оларды алмастыратын адамдармен), жұмыстағы әріптестермен байланыс орнату, өз ұстанымына сендіру, дәлелдеу әдістері; кикілжің жағдайлардың себептерін диагностикалау, олардың алдын алу және шешу технологиялары; экология, экономика, құқық, әлеуметтану негіздері; білім беру мекемесінің қаржы-шаруашылық қызметін ұйымдастыру; әкімшілік, еңбек заңнамасы; мәтіндік редакторлармен, электрондық кестелермен, электрондық поштамен және браузерлермен, мультимедиялық жабдықпен жұмыс істеу негіздері; білім беру мекемесінің ішкі еңбек тәртібі қағидалары; еңбекті және өрт қауіпсіздігін сақтау қағидалары.

Біліктілікке қойылатын талаптар. Дайындықтың «Білім беру және педагогика» бағыты бойынша жоғары кәсіби білімі мен кемінде 2 жыл педагогикалық жұмыс өтілінің болуы.

Осылайша, білім беру жүйесі тұлғаның құндылықтарына, қажеттіліктеріне және қызығушылықтарына ұдайы жүгініп отырады, сондықтан педагогтың қызметі оның кәсіптік құзыреттілігін нақтылауды және кеңейтуді меңзейді, соның нәтижесінде басшылықтан тьюторлыққа ауысу байқалады.

Тьюторлық қолдау технологиялары үздіксіз білім берудің принципіалды жаңа жүйесін қалыптастыру шеңберінде «ұдайы жаңартуды, оның сұранысын және қанағаттандыру мүмкіндіктерін дараландыруды» болжайтын, «Біздің жаңа мектеп» ұлттық білім беру бастамасында ұсынылған міндеттерді шешуге мүмкіндік береді. Бұл ретте, осындай білім берудің негізгі сипаттамасы білім беру және түрлі технологияларды қолдану ғана емес, сонымен қатар шығармашылық құзыреттіліктерді, «қайта оқытуға» даярлықты қалыптастыру, «бүкіл өмір бойы оқи білу, кәсіби жолын таңдау және жаңарта білу» болып табылады [19].

Ресейде тьюторлық қолдауды ұйымдастыру саласында И.В. Карпенкованың зерттеулері мен әдістемелік әзірлемелері зерделеу үшін үлкен қызығушылық тудырады, оның тұжырымдауына, инклюзия – бұл жас ұрпақтың білім алуын ұйымдастырудағы көнерген түсініктер мен тәсілдерге байланысты жинақталған проблемаларды жеңу мүмкіндігі. Оның пікірінше,

бүгінгі күні білім беру кеңістігінде қалыптасқан жағдай жаңа педагогикалық ұстаным – инклюзивті мектепте тьютор қалыптастыру үшін қолайлы. Дамуында ерекшеліктері бар бала (немесе осындай бала оқитын топ) үшін тьютор – бұл ресурс, соның арқасында дамуында ерекшеліктері бар балада біршама жоғары білім беру және әлеуметтік деңгейге көтерілу мүмкіндігі пайда болады.

Автордың айтуынша, тьютор инклюзивті ұйымда білім беру процесін одан да тиімді етуге көмектеседі. Мәні бойынша, бұл оның борышы. Қазіргі заманғы ресейлік білім беру үшін инклюзивті практиканы іске асыратын білім беру ұйымындағы тьютордың ұстанымы әзірге инновациялық болып табылады. Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі оқушылар ересектердің тарапынан өздеріне көп көңіл бөлуді талап ететіні анық.

Сондықтан, бүгінгі күні, көптеген мектептерде денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балаларды тьюторлық қолдауды ұйымдастыру тәжірибесі жеткіліксіз. Тьюторлық құзыреті бар маманды табу бұрынғыдай қиын. Инклюзияны сауатты ұйымдастыруға мүмкіндік беретін құжат ретінде «Білім туралы» Заңға мұқият көңіл бөлу білім беру ұйымына баратын балалардың барлығы жоспарланып отырған оқыту нәтижелеріне қол жеткізе алмайды деген фактімен байланысты мұғалімдер мен оқытушылардың үрейін болдырмауға мүмкіндік береді. Сондай-ақ ПМПК денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі бала деген жағдайға сәйкес балалардың барлығына тьютор ұсына бермейді. Тьюторлық қолдау қағидаттарына сүйену мұғалімге денсаулық мүмкіндіктері шектеулі оқушының оқу әрекетін бұдан да тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді [20].

Бұдан әрі автор даму ерекшеліктері бар оқушы үшін оқу процесіне тьютор енгізу кезіндегі маңызды ерекшеліктерді бөліп көрсетеді.

1. Барлық мұғалімдер бірдей өзінің сабақтарында басқа маманның қатысатынына дайын емес. Мұғалім жоғары эмоционалдық қобалжуды сезінеді.

2. Мұғалім тьютордың жұмысының мәнін әлі де анық түсінбейді. Көптеген мұғалімдер тьютор арбаны (егер бала арбамен жүретін болса) алып жүруге немесе барлық жерде баланы қолынан жетектеп жүруге тиіс деп есептейді.

Бұл ретте олар тьютордың кәсіби дайындығын дамуында ерекшеліктері бар бала үшін білім беру ресурсы ретінде пайдаланбайды. Басқа жағдайларда мұғалім тьюторға қамқорлығындағы балаға сабақ үстінде не істеу керектігін түсіндіреді деген болжаммен жүгінеді, бірақ оқушымен тікелей байланысқа түспейді, осылайша оны өзінің назарынан тыс қалдырады.

Егер мұғалім тьютормен бірге білім беру процесінің сапасы үшін жауапкершілікті бөлісетін болса, ол өзін сенімдірек сезінеді, тьютор мұғалімнің әдістемелік жүктемесін жеңілдетеді.

3. Мұғалім дамуында ерекшеліктері бар балалармен ортақ тіл табады, бірақ, өздері ата-ана бола тұра, олардың балалары осындай балалармен бірге оқығанын қаламайды.

Құндылықтармен, жалпы ізгілікпен және төзімділікпен жұмыс істеуге бағытталған, мектеп психологының мұғалімдермен әңгімелесуі осы мәселенің шешуі болуы мүмкін.

4. Мұғалімде дамуында ерекшеліктері бар бала дами алатын және өзінің әлеуметтік дағдыларын жетілдіре алатын арнайы әлеуметтік орта ұйымдастыру мүмкіндігі жоқ. Мұндай ортада барлық балалар ерекше балаға жай ғана «оған жақсы қарау, ренжітпеу» емес, онымен өзара әрекет жасауға әлеуметтік тұрғыдан дайын болуы тиіс. Қадағалау барысы көрсеткендей, инклюзивті сыныптың балалары алғашқыда ерекше баламен байланыс жасауға тырысады, үлкендерге сұрақтар қояды және ересектердің тарапынан балаға дұрыс көзқарас болған жағдайда өзінің сыныптасына көмектесуге, өзінің ойынына тартуға талпынады. Бұл процесс осы жастағы балаларға арналған білім беру және әлеуметтік міндеттерге сәйкес ересектерден ұдайы түзетуді талап етеді.

Ең бастысы, мұғалім, ата-ана ретінде біз «кәдімгі» балаларды неге үйретуіміз керек – бұл ерекше баланың тұлғасын қабылдау, өзара қолдау көрсету, оған мұқтаж адамдарға қамқорлық жасау. Мектеп (отбасымен достастықта) осы процесс тиімді жүретін орта болып табылады.

Көптеген инклюзивті сыныптардың нақты жұмыс тәжірибесі көрсетіп отырғандай, дәл осы денсаулық мүмкіндігі шектеулі баланы тьюторлық қолдау, ПМПК қорытындысымен ұсынылған немесе ұсынылмағанына қарамастан, тьютордың көптеген жағдайларда, ерекше баланы оқыту табыстылығы мен әлеуметтендірудің міндетті шарты болып табылады. Бірақ мектеп әкімшілігі, өкінішке орай, инклюзивті практиканы іске асыру мүмкіндігі үшін тьютордың қаншалықты маңызды екенін түсінбейді.

Тьютор баламен және ол оқитын сыныппен көп уақыт өткізеді, сондықтан өзінің қамқорлығындағы баланың білім беру ортасының жағдайын едәуір толық біледі. Ол үшін, педагогика, психология, дефектология саласындағы білімінен басқа, оның дәл қандай ресурстарды тарту қажет екенін айқындау үшін талдамалық ойлау жүйесі мен басқарушылық құзыреттері болуы тиіс. Мұндай маманды табу – бүгінгі күні өте қиын міндет болып табылады.

Мысалы, бастауыш мектептің мұғалімдерін даярлайтындай көлемде инклюзия үшін тьюторлар дайындау үшін арнайы оқу бағдарламасы қажет, оны іске асыруға бір жылдан көп уақыт кетеді.

Ерекше баламен жұмыс істейтін ересектер бір команда құруы тиіс, оның міндеті – денсаулық мүмкіндіктері шектеулі баланы мектеп өміріне табысты тарту мақсатында жан-жақты күш-жігерді біріктіру. Денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балаларға білім берудің федералдық мемлекеттік білім беру стандартына (бұдан әрі - ФМБС) сәйкес бұл міндеттерді толығымен мектеп мамандарының консилиумы шешеді. Одан басқа, күрделі мәселелерді шешу үшін сырттан да мамандар тартылуы мүмкін.

Білім беру ұйымының консилиумы Ресей Федерациясы Білім және ғылым министрлігінің тиісті ережесінің (Ресей Федерациясы Білім және ғылым министрлігінің 2000 жылғы 27 наурыздағы № 27/901-6 хаты) негізінде әрекет етеді. ПМПК және оңалту мен сауықтырудың жеке бағдарламасының (бұдан әрі - ОСЖБ) ұсынымдарына сәйкес Консилиум баланың жеке білім беру бағытын құрастырады, Бейімделген білім беру бағдарламасын (бұдан әрі - БББ) құрады.

Тьютор консилиумның жұмысына белсенді қатысады, өйткені оқыту процесінде (әсіресе бейімдеу кезеңінде) балаға ең жақын адам болып табылады. Консилиум тьютор үшін баламен жұмыс істеуде нақты міндеттер құрады не тьютор оларды өзі мәлімдеп, мамандар командасымен келіседі. Егер тьютор мен мұғалім оқу барысында туындаған проблеманы шеше алмаса, олар соны жедел шешу үшін консилиум жинауды сұрай алады не сырттан мамандар шақырады.

Мұғаліммен және басқа да мамандармен бірлесіп, тьютор тьюторант үшін жұмыс бағдарламаларын бейімдеу, сыныптың басқа балаларында төзімділік, адами тұлғаның құндылықтары туралы түсініктер қалыптастыру бойынша жұмыстарды жүзеге асырады.

Тьютордың жұмысы, тиісінше, алдымен интеграцияға да, инклюзияға да бағытталған, бірақ дәл осы инклюзияға тырысу керек.

Кәсіби тьюторлық қызметтің мақсаты – оқушының бейімделген негізгі жалпы білім бағдарламасын (бұдан әрі - БНЖББ) іске асыруын қолдау.

БНЖББ және жеке оқу жоспары (бұдан әрі - ЖОЖ) – бұл ресми құжаттар, оны мектеп консилиумы құрастырады.

ФМБС БНЖББ нұсқаларының бірін ұсынады, оған сәйкес оқушы үшін ЖОЖ әзірленеді. ЖОЖ сағаттар санын, пәндерді, сабақтан тыс сабақтарды қамтиды. Бұл нұсқалар әр баланың танымдық қызығушылықтарын, жетекші қабылдау тәсілін, жеке психологиялық портретін нақтыламайды.

Тьютор БНЖББ-мен және ЖОЖ-бен танысады, содан кейін олардың негізінде екі өзіндік жұмыс құжатын құрастырады: *оқушымен жұмыс жоспары* (мысалы, «баланың жанында отырмын; өзі ынта білдіргенде – мақтаймын») және оқушының жеке білім беру бағдарламасы (ЖББ), ол баламен бірге әзірленеді. Бұл құжат оқушыға және оның ата-аналарына оқу процесінің мақсаттары мен міндеттерін (ол неге және неліктен оқитынын) нақтырақ түсінуге көмектеседі, сондықтан бала мен ата-ана үшін түсінікті қарапайым тілде жазылуы, мысалы, кесте түрінде берілуі тиіс.

Беларусь Республикасында адам мен қоғамның дамуы үшін жағдай жасайтын әлеуметтік жүйе ретінде білім берудің жаңа құндылықтарын мойындау интеграция процестерін дамытуға ықпал етті. «Балалардың құқықтары туралы» Беларусь Республикасының Заңында мемлекет қабылдап жатқан іс-әрекеттердің негізгі бағыттары айқындалған: мүгедек балаларға, ақыл-ой кемістігі немесе физикалық дамуында кемістік бар балаларға тегін медициналық, дефектологиялық және психологиялық көмек көрсету кепілдіктерін қамтамасыз ету, ата-аналардың оқу орнын, негізгі және кәсіптік білім беруді таңдау мүмкіндіктері, олардың мүмкіндіктеріне сәйкес жұмысқа орналастыру, әлеуметтік оңалту, қоғам өміріне белсенді қосылуға көмектесу [21].

1995 жылы елде « Психофизикалық даму ерекшеліктері бар балаларды кіріктіріп оқыту туралы уақытша ереже » қабылданды, бұл бірыңғай білім беру кеңістігін құру, олардың оқшаулануын жеңу және әдеттегі балалармен бірге оқуын ұйымдастыру үшін алғышарт болып табылды.

Беларусь Республикасында мемлекеттік деңгейде мектеп жасындағы балаларды кіріктіріп оқытудың үш формасы айқындалған.

1) Жалпы білім беретін мектептердің жанындағы арнайы сыныптар. Толықтырылуы – әр санаттағы балалар үшін белгіленген сыныптағы оқушылардың нормативтік санына сәйкес 6-12 адам (психофизикалық дамуында әртүрлі ауытқулары бар балалар).

2) Интеграцияланған оқыту сыныбы. Толықтырылуы – 20 адам. Сыныпта дамуында бір санаттағы ауыр бұзылулары бар 3 баладан (естімейтін, көрмейтін, зердесі бұзылған немесе көптеген бұзылулар) не біртекті, ауыр бұзылулары аз байқалатын 6 баладан (нашар көретін, нашар еститін, сөйлеу тілі, тірек-қозғалыс аппаратының функциялары бұзылған) көп болмауы тиіс. Біртекті емес бұзылулары бар балалар аз болуы мүмкін: 2-4 адам (ауыр емес бұзылулары бар, бірақ екі типтен көп емес бұзылулары бар 4 адам). Оларды оқыту үшін мұғалім мен мұғалім-дефектолог тартылады. Мұғалім-дефектолог негізгі пәндер немесе осы пәндердің күрделі тақырыптары бойынша дамуында ерекшеліктері бар балалармен жеке сабақтар өткізеді. Арнайы сыныптар мен кіріктірілген оқыту сыныптарын құру үшін мектепте білікті мамандардың, қажетті жағдайлардың және қолайлы ережені қамтамасыз етуге және түзетулік-дамытушылық оқу процесін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін жабдықтың болуы талап етіледі [21].

Беларустық мамандардың пікірі бойынша білім беру интеграциясындағы жеделдік оқу-тәрбие процесінің әлеуметтік бағыттылығына, баладағы психофизикалық бұзылудың байқалуын және сипатын есепке алуды дұрыс ұйымдастыруға байланысты. Бұл ретте кіріктірілген оқытудың психологиялық-педагогикалық шарттары: дараландыруды, тиімді эмоционалдық негіз құруды, оқушылардың әлеуметтік өзара іс-қимыл жасасу тәжірибесін жобалауды сақтау өте маңызды.

Сондай-ақ кіріктірілген оқытуды жүзеге асыратын, басты әрекет етуші адамдар ретінде жалпы білім беретін мектептің педагогі (мұғалімі, тәрбиешісі) мен педагог-дефектологтың, педагог пен психологтың, педагогтер мен ата-аналардың өзара байланысы үлкен мағынаға ие. Қазіргі уақытта Беларусияда білім беруде кірігудің табыстылығы мен арнайы мектептердің қатар жұмыс істеу қажеттілігі мойындалады. Арнайы білім беру жүйесінің икемділігін қамтамасыз ету психофизикалық дамуында ерекшеліктері (ПФДЕ) бар балалардың әртүрлі қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін негіз болып табылады.

Барлық балаларды (оның ішінде психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балалар) олардың араларындағы айырмашылықтарға қарамастан, бірыңғай білім беру процесіне қосуды болжайтын, жалпы білім беруді дамытудың әлемдік тенденциялары Беларусь Республикасының 2006 жылы БҰҰ қабылдаған Мүгедектердің құқықтары туралы конвенцияға қосылуына себепші болды. Бұл халықаралық құжат Конвенцияға қатысушы мемлекеттердің инклюзивті білім беруді барлық деңгейлерде және оқытуды өмір бойы қамтамасыз ету міндеттілігін жариялайды, бұл білім беру жүйесін әр

баланың жеке қажеттіліктеріне, танымдық мүмкіндіктеріне және қабілеттеріне сәйкес икемді трансформациялауды көздейді.

Республикада психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар адамдарға инклюзивті білім беруді дамыту тұжырымдамасы қабылданды, оны іске асыру жөніндегі 2016-2020 жылдарға арналған жоспар іске асырылуда. Максим Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университетінде (БМПУ) 2016 жылы 1 қыркүйекте арнайы білім беру факультетінің базасында Инклюзивті білім беру институты ашылған болатын. Институттың міндеті Беларусь Республикасында инклюзивті және арнайы білім беру саласында тұжырымдамалық негіздерді әзірлеу және білім беру, ғылыми, оқу-әдістемелік, практикалық және ағартушылық қызметті жүзеге асыру болып табылады. ЮНИСЕФ бастамасы бойынша және қолдауымен Институттың құрылымында Республикалық ресурстық инклюзивті білім беру орталығын, ал келешекте – барлық республика бойынша оның филиалдары желісін құру туралы шешім қабылданды [22].

Беларусь Республикасы Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігінің 2016 жылғы 6 маусымдағы қаулысымен «Мектепке дейінгі білім беру тәрбиешісі» және «Тәрбиеші» лауазымдарының біліктілік сипаттамаларына өзгерістер енгізілді. Тәрбиешінің лауазымдық міндеттеріне көпшілік қабылдаған талаптармен қатар ПФДЕ бар, жеке қолдауға мұқтаж білім алушылармен жұмыс істеген кезде қажетті міндеттер енгізілді:

«- аутистикалық бұзылулары бар баланы (бұдан әрі – қолдау көрсетілетін білім алушы) жеке қолдау шеңберінде оның жеке тұлғасын дамытуға және білім беру бағдарламаларын іске асыру кезінде бұзылуларды түзеуге бағытталған педагогикалық қызметті жоспарлайды, ұйымдастырады және жүзеге асырады;

- қолдау көрсетілетін баланың жас және жеке мүмкіндіктеріне, қабілеттері мен қажеттіліктеріне сәйкес байланыстың әртүрлі технологиялары мен тәсілдерін пайдаланып, оның қызметін ұйымдастырады, оқу сабақтарының тәртібі мен режимін сақтауда күн сайын көмек көрсетеді, білім беру процесін дараландыруды қамтамасыз етеді, оқу сабағында барлық тапсырма түрлерін орындаған кезде оларға көмектеседі;

- бейімделген білім беру ортасын құруға қатысады;

- қолдау көрсетілетін білім алушының құрбыларымен өзара іс-қимыл жасасуын ұйымдастырады, қолдау көрсетілетін білім алушының мәдени-көпшілік және спорттық іс-шараларға, қоғамдық пайдалы еңбекке қатысуын қолдайды және ұйымдастырады, балалар мен жастарға білім берудің қосымша білім беру бағдарламаларын меңгеруге көмектеседі;

- аутистикалық көріністермен байланысты мінез-құлық бұзылуларын бақылауды және түзетуді жүзеге асырады;

- қолдау көрсетілетін білім алушымен және оның ата-аналарымен (заңды өкілдерімен) бірлесіп, барлық көмек түрлерінің қолда бар ресурстарын бөледі және бағалайды, балалар ұжымында әлеуметтік бейімделу процесінің өзгерісін талқылайды;

- педагогикалық қызметті білім беру мекемесінің педагогикалық, медициналық және өзге де қызметкерлерімен тығыз байланыста жүзеге асырады;

- психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар баланың жағымды бейнесін қалыптастыру бойынша ақпараттық-түсіндіру жұмысын жүргізеді;

- кәсіби біліктілігін жүйелі арттырады;

- еңбекті қорғау және өрт қауіпсіздігі бойынша белгіленген талаптарды сақтайды.

Білуі тиіс: Беларусь Республикасының Білім туралы кодексі, білім беру жүйесінің жұмыс істеу және оны дамыту (оның ішінде өңірде) мәселелері; бала құқықтары бойынша өзге де нормативтік құқықтық актілер, әдістемелік құжаттар мен материалдар; тәрбиенің бағдарламалық-жоспарлау құжаттамасы; педагогика, психология, жас ерекшеліктері физиологиясы; дефектология негіздері; жеке жұмыс кезінде ПФДЕ бар адамдарға түзеу көмегін көрсетудің әдістемесі мен технологиясы; педагогикалық ғылым мен алдыңғы қатарлы тәжірибе жетістіктері; еңбек туралы заңнама негіздері; еңбекті қорғау және өрт қауіпсіздігі бойынша белгіленген талаптар.

Біліктілік талаптары. Гимназияларда гимназия-интернатта, лицейде, колледжде, кәсіптік-техникалық колледжде, жоғары білім беру мекемелерінде «Педагогика», «Педагогика. Кәсіби білім» бейіндері бойынша жоғары білім – жалпы орта, кәсіптік-техникалық, арнайы орта білім берудің білім бағдарламаларын іске асыру кезінде немесе «Педагогика», «Педагогика. Кәсіби білім» бейіндері бойынша жоғары (арнайы орта) білім немесе жұмыс өтіліне талаптар қоймай, «Педагогика», «Педагогика. Кәсіби білім» бейіндері бойынша жоғары (арнайы орта) білім және қайта дайындықтан өту.

Дербес қолдауға мұқтаж, ПФДЕ бар тәрбиеленушілермен жұмыс істегенде жоғарыда көрсетілген біліктілік талаптарына қосымша – аутистикалық бұзылулары бар балаларға түзеу көмегін көрсету мәселелері бойынша біліктілікті арттыру қажет [23].

Сондықтан, елдің педагогикалық қауымдастығы психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау кіріктірілген оқыту мен тәрбиені ұйымдастырудың маңызды бөлігі мен міндетті шарты деп есептейді. Олардың пікірінше, білім беру мекемесінің әкімшілігі, әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық қызмет, мұғалімдер, тәрбиешілер, мұғалім-дефектологтар және балалардың ата-аналары өзара әрекет жасаған жағдайда ғана психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балаға білім беру және әлеуметтік бейімдеу процесін ұйымдастыруда оңтайлы нәтижеге қол жеткізуге болады [24].

Сонымен бірге, психологиялық-педагогикалық қолдаудың басты міндеттері мыналар болып табылады: психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар бала үшін білімнің қол жетімділігін қамтамасыз ету, бейімделген білім беру ортасын құру; барлық білім беру процесіне қатысушылардың психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балалармен өзара әрекет жасауға дайындығы мен қабілеттілігін қалыптастыру; психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар

балаларды білім беру кеңістігінде белсенді өзара іс-қимыл жасасуға тарту.

Беларусь Республикасында кіріктірілген оқыту мен тәрбие беру жағдайында психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды:

- білім беру мекемесінің әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық қызметі жұмысының шеңберінде;

- психологиялық-педагогикалық қолдау тобының қызметі шеңберінде ұйымдастырудың екі формасы болуы ықтимал.

Нақты білім беру мекемесінде психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру ерекшелігі бірқатар факторларға: психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балалар контингентіне; психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар баланың білім беру мекемесінде болу уақыты; психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балаларды оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыру мәселелерінде білім беру мекемесі ұжымының педагогикалық құзыреттілік деңгейіне байланысты.

Нұсқаулықтың [25] 10-тармағына сәйкес білім беру мекемесінде білім алушыларды әлеуметтік-педагогикалық қолдау және оларға білім беру мекемесінің әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық қызметінің психологиялық көмек көрсетуі жүзеге асырылады.

Егер психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балаға үлкен көлемде көмек көрсету талап етілетін болса, білім беру мекемесінде мекеме басшысының шешімі бойынша психологиялық-педагогикалық қолдау тобы құрылуы мүмкін, оған басшы тиісті бұйрық шығарады.

Психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыратын мамандардың қызметі екі бағытта іске асырылуы мүмкін:

- профилактикалық: психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар баланы бейімдеудегі және оқытудағы қиындықтарды ескерту;

- өзекті: оқуда, өзара іс-қимыл жасауда және т.б. туындаған қиындықтарды жеңуде мамандардың психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балаға нақты көмек көрсетуі.

Психофизикалық дамуында ерекшеліктері бар балаға көмек көрсетуге кешенді тәсілді қамтамасыз ету үшін білім беру мекемесінде «Психологиялық-педагогикалық қолдаудың диагностикалық картасы» толтырылады және оның негізінде, қажет болған жағдайда, «Психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке картасы» толтырылады.

Әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық қызмет мамандарының қызметі жұмыс жоспарларында, кіріктірілген оқыту мен тәрбиелеу жағдайында білім алушыларға көмек ұйымдастыру және көрсету материалдарында, есептер мен талдамалық материалдарда көрсетіледі.

Психологиялық-педагогикалық қолдау тобының қызметі (ол құрылған жағдайда) ПФДЕ бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау тобының жоспарында, психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке карталарында, топ отырыстарының жұмыс материалдарында, талдамалық

есепте көрсетіледі.

2. Қазақстандық мектептерде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау бойынша қолданыстағы тәжірибені талдау

Адам құқықтары саласындағы негізгі халықаралық шарттарға, ең алдымен Адам құқықтары туралы БҰҰ Декларациясына, Мүгедектердің құқықтары туралы, Бала құқықтары туралы БҰҰ Конвенцияларына қосылып, Қазақстан Республикасы жалпы адамзат құқықтарын сақтау, атап айтқанда, ерекше қажеттіліктері бар балалардың білім алу құқығын қамтамасыз ету бойынша өзіне міндеттемелер алды. Қазақстан Республикасының Конституциясына және білім беру, оңалту, әлеуметтік қорғау саласындағы заңнамаға [1] сәйкес мемлекет инклюзивті білім беруді енгізу арқылы әр баланың қабілеттерін, мүмкіндіктерін және қызығушылықтарын ескере отырып, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға сапалы білім берудің қолжетімділігін қамтамасыз етуі тиіс.

Елімізде инклюзивті білім беруді дамытудың бастапқы кезеңі инклюзивті білім берудің жай-күйіне талдау жасауға және проблема бойынша бірқатар нормативтік құқықтық, нұсқамалық құжаттар, талдамалық материалдар мен ғылыми жарияланымдар дайындауға мүмкіндік берді. Қазақстанда инклюзивті білім берудің ұғымдық аппаратын, принциптерін, сонымен қатар инклюзивті білім беруді іске асыру тетіктерін қозғаған бірқатар маңызды нормативтік құқықтық құжаттар қабылданды.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің бұйрығымен (2014 жылғы 19 желтоқсандағы № 534) бекітіліп қабылданған Инклюзивті білім беруді одан әрі дамыту жөніндегі шаралар кешені инклюзивті білім беру саласындағы стратегиялық құжат болып табылады. Инклюзивті білім беруді дамытудағы келесі маңызды кезең 2015 жылы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің бұйрығымен (2015 жылғы 1 маусымдағы № 348) бекітілген, Инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдерін әзірлеу және бекіту болды, онда баршаға арналған сапалы білім беруге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету басым принцип деп жариялады және инклюзивті білім беруді дамытуды ғылыми-әдіснамалық және оқу-әдістемелік қамтамасыз етуді жетілдірудің негізгі бағыттарын айқындады.

Адам құқықтары саласының негізін құрайтын халықаралық құжаттарға және қазақстандық білім беру жүйесін дамытудың басым міндеттеріне сәйкес Тұжырымдамалық тәсілдерде инклюзивті білім беруді дамыту бағыттары атап көрсетілді. Бұл бағыттар инклюзивті білім беруді дамыту үшін қолайлы жағдайлар жасауды қамтамасыз ететін институционалдық ортаны дамытуды, ғылыми-педагогикалық негіздер мен кадрлық, оқу-әдістемелік әлеуетті қалыптастыруды қамтиды.

Қазақстанның инклюзивті білім беруді дамытуда жасаған маңызды қадамдарына қарамастан, әлі де «кедергісіз мектептер» құрылған жоқ, ерекше қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру, кәсіби дайындау үшін жағдайлар жеткіліксіз, инклюзивті ортада жұмыс істеуге дайын педагогикалық кадрлар да жеткіліксіз. Инклюзивті білім беруді дамыту болашағына негізделген және

педагог пен ЕБҚ бар баланы қолдау институтын (педагог-ассистент) енгізуді, барлық санаттағы балаларды білім беру ортасына қосу үшін жағдайлар жасауды болжайды.

Инклюзия идеясын жылжыту мен іске асырудың маңызды шарты инклюзивті білім беруді дамытудың әдіснамалық, оқу-әдістемелік негіздерін әзірлеу, ерекше қажеттіліктері бар балалардың оқу жоспарлары мен бағдарламаларын, оқулықтары мен оқу-әдістемелік кешендерін, оқудағы жетістіктерін өлшемшарттық бағалау жүйесін бейімдеу болып табылады.

Инклюзивті білім беру саласындағы педагогикалық кадрлардың кәсіби құзыреттілігінің төмен деңгейі, педагогикалық кадрларды жаппай қамтудың және инклюзивті білім беру проблемалары бойынша арнайы дайындықтың болмауы да маңызды міндетті іске асыру қажеттігін – инклюзивті білім беру үшін педагогикалық кадрларды теориялық және практикалық дайындаудың жеткілікті деңгейін қамтамасыз етуді болжайды.

Жалпы білім беру тәжірибесінде инклюзивті білім беруді іске асыратын педагогтер үшін біліктілік талаптарын әзірлеу және қабылдау – инклюзивті білім беруді дамытудағы қажетті қадам.

Инклюзивті білім беру әдіснамасы барлық балалардың білім алуындағы қажеттіліктері әртүрлі екенін мойындайды, егер сабақ беру мен оқыту инклюзивті білім беру енгізетін өзгерістердің нәтижесінде тиімді болып жатса, онда барлық балалардың ұтқаны деп түсінуге болады.

Ғылыми-зерттеу және практикалық проблема ретінде инклюзивті білім берудің қазақстандық педагогикалық қоғамдастық үшін маңызы зор. Бұл проблеманың өзектілігі, тіпті өткен ғасырдың басында ғалымдардың ЕБҚ бар балаларды бірге оқыту идеясын жүзеге асыру мақсатында, жалпы және арнайы педагогиканы жақындастыру қажеттілігі туралы мәселелерді талқылағанымен күшейе түседі. Бұл ретте, инклюзия идеясының негізінде жатқан, инклюзивті білім берудің ізгіліктік әлеуеті ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға қоғамда қалыптасқан біржақты көзқарасты жоюға ғана көмектесіп қоймай, сонымен қатар инклюзивті қоғам құруда жетекші тетікке айналуға шақырады (Р.А.Сүлейменова, Г.А.Абаева, И.Г.Елисеева, Б.С.Халықова, З.А.Мовкебаева, Б.К.Мырзағалиева, А.К.Ерсарина, А.А Байтұрсынова, Р.К.Айтжанова, Н.М.Ақсарина, А.Н.Аутаева, З.Н.Бекбаева және т.б.).

Қазақстандық зерттеушілердің еңбектерінде инклюзивті білім беру теориясы мен практикасының проблемалары, Қазақстан Республикасында инклюзияны енгізудің нормативтік құқықтық негіздерін әзірлеу мәселелері, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектептегі оқу процесіне қосудың ғылыми-әдіснамалық аспектілері ашып көрсетіледі. Педагогикалық кадрларды инклюзивті білім беру жағдайларында жұмыс істеуге дайындау мәселелерін қарастыруға, білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды тиімді ұйымдастыруға көп көңіл бөлінеді.

Ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектептерге қосу процесі Қазақстанның білім беру саясатының жетекші бағдары болып

табылады және инклюзивті білім беруді жалпы білім беретін мектептерге енгізу процесінің табысты екенін көрсетеді.

Білім мазмұнын жүйелі жаңарту және инклюзивті білім беруді қамтамасыз ету бойынша еліміздегі барлық білім беру деңгейлері алдында қойылған міндеттерді іске асыру жолында психологиялық-педагогикалық қолдауды, «кедергісіз» ортаны дамыту, арнайы жабдықпен жарақтау үшін, арнайы түзету ұйымдарына ресурстық және әдістемелік орталықтардың мәртебесін беріп, олардың әлеуетін пайдалану үшін, жеке білім беру бағыттарын әзірлеп және қолдана отырып, білім беру процесінің құрылымы мен мазмұнының икемділігі мен нұсқалылығын қамтамасыз ету үшін ұйымдастырушылық жағдайлар жасау бойынша үлкен жұмыс атқарылуда. Сонымен бірге, мазмұндық өзгерістер инклюзивті білім беру әдіснамасын, инклюзивті білім берудің барлық сатысында психологиялық-педагогикалық қолдау технологияларын әзірлеуге, білім беру жүйесінің басшы және педагогикалық кадрларын дайындау және біліктілігін арттыру жүйесіне өзгерістер енгізуге де қатысты.

Заманауи қазақстандық білім беру үшін бұл жаңа тәсіл, оның басымдығы айдан анық және оның мәні осы мектепте оқитын барлық білім алушылардың білім беру қажеттіліктеріне сәйкес келетін икемді бейімделген білім беру ортасын құруда, оқушылар, педагогтер және ата-аналар ұжымдарын ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қабылдауға дайындауда және қауымдастықта төзімділік, мейірімділік, өзара құрмет дағдыларын қалыптастыруда жатыр.

Қазіргі уақытта біздің елімізде инклюзивті білім беру практикасы қарқынды дамуда. Жалпы білім беретін мектептің штатына психологиялық-педагогикалық қолдау мамандары: психологтар, логопедтер, педагог-дефектологтар енгізілуде, тиімді жұмыс істеу үшін оларға командалық тәсілдерді және ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды қолдауды барынша дараландыру технологияларын меңгеру қажет. Оқушыны қолдауда, оны оқыту процесін дараландыруда негізгі рөл мұғалімге тиесілі екенін атап өткен жөн.

Қазіргі кезеңде штаттық кестеде педагог-ассистент (тьютор) болмаған және инклюзивті сыныпта мұғалімнің көмекшісі өте қажет болған жағдайда педагогикалық ұжымдар бұл мәселені әртүрлі жолмен шешеді. Ол үшін инклюзивті практиканы іске асырып жатқан бірнеше қазақстандық мектептің тәжірибесін ұсынамыз, оны зерделеген кезде білім беру ұйымдарының штаттық кестесіне педагог-ассистент лауазымын енгізу қажеттілігі анық байқалады.

Қарағанды қаласының №27 ОБМ жұмысының тәжірибесінен

2013 жылдан бастап мектеп жалпы білім беретін мектеп жағдайында ЕБҚ бар балалармен жұмыс істеу үшін қажетті материалдарды эксперименттен өткізу үшін Түзеу педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығының (ТП ҰҒПО) базасы болып табылады. 2012 жылдан бастап 2016 жылға дейін № 27 ЖББОМ педагогикалық ұжымы «Барлығына арналған - бейіндік мектеп» бағдарламасының аясында «Ресурстық орталықтың саралап білім беру

ортасының мазмұнын жобалау» тақырыбында тәжірибелік-эксперименталдық жұмыс бағдарламасы әзірленді және табысты іске асырылды.

Мектептің педагогикалық ұжымы тьюторлықты енгізуді инклюзивті мектеп жағдайында балаға оны табысты оқыту және әлеуметтендіру шарттары үшін бағдарланған тиімді, икемді қолдау жүйесін құрудың маңызды ресурсы ретінде қарастырады. Оқытушыға тьюторлық қолдау көрсету тек жеке оқытуға ғана емес, сондай-ақ білім алуға, баланың жеке басын ашуға, оның себептері мен құндылықтарын қалыптастыруға ықпал етеді.

№27 ЖББОМ инклюзивті білім беруді жүзеге асыру кезінде тәрбиешілердің тарифтері мен олардың қызметінің нормативтік құқықтық базасы болмаған кезде келесі міндеттерді шешу өзекті болды:

- тәрбиелеушілік қызметті жүзеге асыру үшін қосымша адам ресурстарын тарту;
- мамандардан, ата-аналардан, студент-еріктілерден, мектеп оқушыларынан 4 тәрбиеленуші сыныбын құру;
- түрлі тәрбиелеуші санаттарын дайындау;
- қолдау мамандары арқылы тәрбиешілерге консультациялық көмек көрсету;
- ЕБҚ бар балалардың әртүрлі санаттары үшін тәрбиелеушіліктің әр алуан түрлерін таңдау және сынау;
- тәрбиелеуге мұқтаж балалардың психологиялық-педагогикалық сипаттамаларын негіздеу, ЕБҚ бар оқушылардан тәрбиеші тізімін қалыптастыру;
- тәрбиешілер арасында инклюзивтік мәдениетті қалыптастыру үшін жағдай жасау;
- тәрбиешілердің жергілікті нормативтік актілерін, есеп және есептілік құжаттарын әзірлеу;
- «Тәрбиешілер мектебі» жобасын әзірлеу және жүзеге асыру.

№ 27 ЖББОМ базасында апробациядан өткізілген әртүрлі тьюторлық сыныптардың тьюторлар қызметінің ерекшеліктері мен әдістерін қарастырамыз.

Бірінші тьюторлық топ - №27 ЖББОМ психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің мамандары.

Олардың қызметінің негізгі бағыты:

1) Мектепке бейімдеу кезеңінде ерекше қажеттілігі бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау.

Баланың немесе балалардың бейімделу кезеңінде қолдауды қамтамасыз ету үшін дефектолог-мұғалімдерге арналған кезекшілік ұйымдастырылады. Олардың міндеттері: мектептің оқу күнінің басында балаларды қабылдауда көмек көрсету, асхана мен кері қарай қайту, жұмыс орнының ұйымдастырылуына және балалардың іс-әрекеттеріне жәрдемдесу, шаршаған кезінде баланы қолдауға, күйзеліс, агрессия, жылаған жағдайда қолдау көрсету.

2) Мінез-құлқында бұзылыстары ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау.

Бұл жағдайда маман мінез-құлықты түзеу бағдарламасын әзірлеуге қатысады, оның орындалуын бақылайды, баланың сипаттамасын сыныпта

қабылдап, балалардың бірлескен іс-әрекеттерге қатысуын қамтамасыз етеді, оқушылар арасында коммуникативтік дағдыларды дамытады, қақтығыстар болған кезде медиатор ретінде әрекет етеді, мамандар, дәрігер-психиатр, ата-аналар арасындағы байланысты жүзеге асырады.

3) Оқушыға бір немесе бірнеше пәндерді игерудегі қиындықтар кездескенде тьюторлық қолдау көрсету. Бұл жағдайда балаға тьюторлық қолдау көрсетуді жүзеге асырушы маман, оқушыны латеральды бейіні туралы деректері негізінде оны жеке оқыту бойынша ұсыныстар әзірлейді, аудиторияда оған оңтайлы орынды анықтайды және оқу материалдарын ұсыну әдістерін анықтайды. Оқытушыға рұқсат етілген жүктемені анықтауға, оқу материалдарын ұсыну жолдарына анықтайды. Оқытушыға рұқсат етілген жүктемені анықтауға, оқу материалдарын бейімдеу жолдарына көмектеседі. Егер бала жұмысының деңгейі сыныптың қарқынынан төмен болса, тәрбиеші сабақ барысында оқушыға қай жерде тоқтауын және келесі тапсырманы орындауға көшуін шешеді. Бұл тәсілдегі маман түзеу жұмыстарында «Көлденең сегіздік» әдісін қолдана отырып, балаға белгілі бір әрекетке бейімделуге көмектеседі. Мысалы, диктант жаздырмай тұрып, тәрбиеші өз қамқорлығын сегізді визуалды көлденең сегіздікке айналдыруға шақырады, осылайша, миды жазбаша жұмысты орындауға бейімдейді. Оқу кинезиологиясының жаттығуларын пайдалана отырып, сабақта динамикалық үзілістер жасауға, барлық сынып жұмыстарын оңтайландыруға болады.

4) Тьюторлық қызметті жүзеге асыратын студент-еріктілерді, ата-аналарға ЕБҚ балаларға олардың қатарластарына көмек көрсету және қолдау көрсетуді ұйымдастыру.

Тьюторлардың осы тобының артықшылықтары: ЕБҚ балаларымен жұмыс істеудегі тәжірибесі, кәсіби дайындығы болуы, балаларға деген толеранттылығы.

Кемшіліктер: маманға қосымша мөлшерден тыс жүктеме, «сабақтан тыс» жұмыс істеу қажеттілігі.

Келесі тьюторлық топтарды шартты түрде қарастыру, өйткені жұмысқа тартылған адамдар педагогикалық немесе арнайы білімге ие емес және тьюторлардың барлық кәсіби міндеттерін толық орындай алмайды.

Екінші тьюторлық топ - ЕБҚ бар балалардың ата-аналары болып табылады. Бұл топта тьюторлар негізінен балалардың аналары мен әжелерінен тұрады.

Тьютор ата-аналар көбінесе өзін-өзі қамтамасыз ету дағдылары мен білім беру қызметіне, аутизм спектрі бұзылыстарымен, гиперактивтілік синдромымен, мінез-құлық проблемаларымен байланысты қиындықтармен ауыратын балаларға көмек көрсету үшін қажет.

Тьютор-ана тапсырмаларға:

- баланың оқу орнының ұйымдастырылуына жәрдемдесу, мектепте болу тәртібі (асханаға, дәретханаға, мамандардың сабағына);
- сабақта ұйымдастырушылық көмек көрсетуге немесе ынталандыруға (балаға оқулықты ашуға, дәптердің кеңістігін бағдарлауға, мұғалімнің

әрекеттеріне назар аударуға, қажет болса, нұсқауларды қайталауға, эмоциялық қолдау көрсетуге көмектесу);

- баладағы аффективті немесе агрессивті құбылыстардың реттеуге көмек көрсету.

Аутизмді балалар ата-аналардың бірлестігінен тұратын тьютор-аналар жұмысына айрықша көңіл бөлінеді. Балаларды қолдау жөніндегі жұмыс еріктілер қызметінің мынадай формалары бойынша толықтырылады:

- аутизм спектрі бұзылыстары бар балалармен қарым-қатынас жасау дағдыларына мұғалімдерді, мамандарды, студенттерді оқытуды ұйымдастыру;

- дені сау құрбылары мен олардың ата-аналарын қамтитын инклюзивті ойындардың әртүрлі түрлерін өткізу;

- әдетте дамып келе жатқан балалардың мұғалімдері мен ата-аналары үшін «тьютор-аналардың тәжірибесімен танысу» шеберлік сабақтарын өткізу;

- мектеп мерекелеріне қатысу.

Бұл жұмыстың түрлері баланың білім беру қызметінде алып жүріп қана қоймай, мектеп қоғамдастығында инклюзивтік мәдениетті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Кемшіліктері: үйдің жұмысын істеу, жұмыстан қол үзу, кейде мұғалімнің жұмысына кедергі жасауға тырысу.

Үшінші тьюторлық топ - студенттер-еріктілер. Студенттік еріктілердің балаларды тәрбиелеуін ұйымдастыру үшін келісім-шарттар жасалды. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ, ҚЭУ, ЗМТИ, Қазақстан жаратылыстану-гуманитарлық колледжімен тьюторлар ретінде педагогикалық практикадан өткен студент-дефектологтар, әлеуметтік қызметкерлер қатысты. Олар балаларды жазғы демалыстарда, мектептегі лагерьде, білім беру және сабақтан тыс іс-шараларда қолдау үшін жұмыс жасайды.

Студент-еріктілердің қызметін ұйымдастырған кезде психологиялық-педагогикалық қызмет көрсету мамандары үнемі кеңес беруі қажет.

Кемшіліктер: арнайы сабақтардың жұмыс уақытының студенттердің академиялық сағаттарымен сәйкестігі, олардың жұмысын ынталандыру және ынталандыру проблемалары, тәжірибенің болмауы, мектеп мамандарының қолдауы және кеңес беру қажеттілігі, жоғары курс студенттерін сабақ беруге тарту қажеттілігі.

Төртінші тьюторлық топ - мектеп оқушылары.

Инклюзивті білім беру тәжірибесі көрсеткендей, нормативтік тұрғыдан дамып келе жатқан қатарластары арасында ЕБҚ бар балаларға көптеген көмек көрсетуге тырысатын, оларға қамқорлық көрсетін балалар бар. Сәйкесінше жағдайлар жасаған жағдайда осындай оқушылар тьюторлық қызметпен айналыса алады.

Тренерлердің мысалдары келесі болуы мүмкін:

1) сабақ кезінде көршісімен ЕБҚ бар балаға көмек көрсету. Мысалы, оқушы тьютор жұмыс орнын ұйымдастыруға, оқу құралдарына, дәптер немесе күнделікті кеңістікте бағдарлауға, мұғалімнің сұрауы бойынша балаға жасаған

жұмысын тексеруге, күрделі материалды түсінікті тілмен түсіндіруге, тапсырманы қайталауға, жауапты қайталауға, т.с.с.;

2) жаңадан келген баланы мектеп ғимаратына бағыттауда, мектеп ұжымына бейімделу қиындықтарында (орта деңгейде) білім алушыны немесе балалар тобына көмек. Бұл жағдайда сыныптық кеңесте балаға қолдау көрсететін балалардың тобы анықталған және олар үшін міндеттер ауқымы, олардың орындалуына талдау жүргізіледі. Мұндай тьюторлық жұмыс тапсырмасы болып: Мектептегі тәрбие жұмыстарына, сабақ кестесіне, баланың мұғалімдермен және сыныптастарымен танысуына, қарым-қатынасқа немесе бірлескен іс-әрекеттерге, ойынға қатысуға көмектесу;

3) оқушы тьютордың ЕБҚ бар балаларды әлеуметтендіруде көмегі. Бұл жұмыс баланың сыныптыстары да, жасөспірімдерге де, соның ішінде қалыптасқан қарым-қатынасқа және әлеуметтік өзара әрекет дағдыларына ие ЕБҚ бар балаларға қатысуы мүмкін. Бұл жағдайда оқушы тәрбиешілердің белсенділігі ЕБҚ бар балалармен бірлескен ойындарда, оқиғалармен айналысуға және құрдастарымен достық қарым-қатынас орнатуға бағытталған.

Кемшіліктер: мектеп оқушыларынан, ЕБҚ бар балаларға көмек көрсете алатын және қолдау көрсететін балалардан таңдап алудың қажеттілігі, балалардың бастамаларын үнемі қадағалап отыруды және қолдауды қамтамасыз ету, тьюторлардың шектеулі тобы (ЕБҚ бар барлық балалар тьютор баламен бірге жүре алмайды). Бұл тьюторлар тобы ешқандай құжаттаманы басқаруға, есеп беруге қатыстырылмайды. Бұдан басқа, олар кез-келген уақытта жұмыстарды орындаудан бас тарта алады, осылайша қызмет көрсету процесін тоқтатады.

Осыған байланысты, іс-шараларға мәжбүрлеуді ескере отырып, № 27 ЖББОМ-дегі тьюторлар әртүрлі сыныптарының тәжірибесіндегі белгілі бір жетістікті және сабақта мұғалім көмекшісінің өткір қажеттілігін нұсқайды. ЕБҚ бар балалардың кейбір санаттарында жалпы білім беретін мектепте репетиторлықсыз сәтті білім алуы мүмкін емес. Мектепте жұмыс істейтін тьютор ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың проблемаларын тек білім беру саласында ғана емес, сонымен қатар қатарластары бар топта дамыту, әлеуметтендіру және мектепте оң инклюзивті мәдениетті қалыптастыру мәселелерін шеше алады. №27 ЖББОМ-нің педагогтері, мұғалім-ассистенттердің толыққанды жұмысын тек мектептің штатына енгізген кезде ғана жүзеге асыруға болады және олардың қызметін реттейтін нормативтік құқықтық құжаттар бар екеніне сенімді.

Осы бағыттағы іс-әрекеттерді талдау нәтижесінде осы мектептің әкімшілігі көмекші оқытушыға келесі функцияларды ұсынады:

- ЕБҚ бар балаларға оқу жағдайына бейімделу, оқу бағдарламаларын меңгеру, оқыту мен дамытудағы қиындықтарды жеңу үшін көмек көрсету;

- баланың мектепте келуіне қолайлы жағдайларды қамтамасыз ету (сыныпта оқушы үшін ең қолайлы орынды анықтау, шаршау кезеңінде психологиялық қолдау көрсету, балаға эмоционалды жағдайды, мінез-құлықты реттеуге көмектесу; сабақ тәртібін қамтамасыз ету; қажет болған жағдайда,

физикалық алып жүру және қолдау, мектепте өз бетімен жүруге көмектесу, мектеп ғимаратына бағыт беру);

- баланың білімін дараландыру бойынша ұсыныстар әзірлеу, оқушыға оқу материалын бейімдеу және оңтайландыру жолдарын анықтау, бала үшін рұқсат етілген оқу жүктемесін белгілеу;

- психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын әзірлеу және оның тиімділігін бағалауға қатысу мамандардың, мұғалімдердің, оның ішінде қосымша білім беру педагогтерінің, ата-аналардың қолдау қызметін үйлестіруге қатысу;

- балалардың ата-аналарымен өзара қарым-қатынасын жүзеге асыру, оқыту процесі мен психологиялық-педагогикалық қолдауға ата-аналарды тарту;

- әлеуметтендіру міндеттерін шешу процесінде балаға көмектесу;

- педагогтердің, оқушылар мен ата-аналардың құзыреттілігін дамыту, тиімді инклюзивті мәдениетті қалыптастыру бойынша бағдарламаларды жүзеге асыруға қатысу.

Көкшетау қаласындағы № 19 ОМ мен Ақмола облысы мектептерінің жұмыс тәжірибесі

Бірқатар жылдар ішінде «№ 19 орта мектеп» ҚММ-де мектепті дамытудағы басым бағыттардың бірі инклюзивті білім беру бағдарламасын енгізу болып табылады. Ерекше қажеттілігі бар балаларды оқытудағы мектептің тәжірибесі 1990 жылы штаттық кестеге мектеп логопеді мен психологы лауазымын енгізуден бастап қалыптасты. 1999 жылдан бастап мектепте түзеу-дамыта оқыту сыныптары құрылып жұмыс істеуде. 2012-2013 оқу жылында мектепте инклюзивті білім беру сыныбы ашылды, ал 2014 жылы Ақмола облысы Білім басқармасының бұйрығына сәйкес мектеп Ақмола облысында инклюзивті білім беруді дамыту жөніндегі модельдік ресурстық орталық мәртебесін алды. Бұл Орталықтың мақсаты ЕБҚ бар балаларды бейімдеу мен оқыту үшін жағдайлар жасау бойынша тәжірибе жинақтау болып табылады.

Мектепте инклюзивті білім беруді іске асыру жағдайларында осы санаттағы балаларды табысты оқытуды қамтамасыз ету, олардың тұлғалық өсуі үшін жағдайлар жасау, сондай-ақ мектептің барлық оқушыларын оқыту үшін жағдайлар жасау бойынша үлкен жұмыс атқарылуда. Оқушыларды жалпы білім беру процесіне қосу жағдайларын жасау үшін мектепте Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі және мектептегі психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум құрылды. Консилиумның негізгі мақсаты ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау стратегиясын және оларды оқыту мен әлеуметтендіру табыстылығын қамтамасыз ету үшін ересектердің келісілген іс-әрекеттерін алқалық айқындау болып табылады. Консилиум қарастырылып отырған санаттағы балаларды оқыту мәселелерін шешуге командалық, мультипәндік тәсілдің маңызды шарты болып табылады.

Мектепті тұрақты ұзақ мерзімді дамытуды қамтамасыз ету үшін онда педагогикалық ұжымның кәсіби күш-жігері мен шығармашылық әлеуетін

біріктіруге және тура бағыттауға қабілетті ұйымдастырушылық-білім беру жүйесін нысаналы құру қажет.

Осылайша, осы білім беру ұйымында практиканың нәтижесінде үздіксіздік, жүйелілік, жеке тәсіл, барлық білім беру процесіне қатысушылардың жақсы эмоционалдық көңіл-күйін қамтамасыз ету, қолдау мамандары командасында пәнаралық өзара іс-қимыл жасасу сияқты инклюзивті процесті психологиялық-педагогикалық қолдау қағидаттары атап көрсетіледі.

Ақмола облысы Білім басқармасының жанындағы жұмыс тобы Инклюзивті білім беруді дамыту жөніндегі облыстық үйлестіру кеңесінің қатысуымен өңірдің жалпы білім беретін және арнайы (түзеу) мектептерінде тьюторлық көмек ұйымдастыру жөніндегі тәжірибеге талдау жүргізді. Жұмыс тобының мүшелері ЕБҚ бар білім алушылардың контингенті үшін сыныпта педагогтің көмекшісі тарапынан қосымша қолдауға сұраныс бар екенін атап көрсетті. Тьюторлық көмек көрсетуде ерекше мұқтаж тұлғалар ретінде олар аутистикалық спектрінде ауытқулары бар, БЦП және тірек-қозғалыс аппаратының басқа да бұзылулары бар балалар, нашар көретін, нашар еститін білім алушылар санатын бөліп көрсетеді. Осы білім алушылар контингентінің өзіндік арнайы физиологиялық және психологиялық ерекшеліктері бар, олар өзіне әлеуметтік қызмет көрсету дағдыларының нашар қалыптасқан деңгейімен, кеңістік пен уақытта қиын ұйымдастырылуымен, сондай-ақ бірқатар психоэмоционалдық проблемалармен (ашуланшақтық, жылауықтық, гипербелсенділік, долылық, бейімсіздік, ішкі психологиялық ренжігіштік және жаңа ересектер мен өз құрбыластарының ортасында сенімсіздік және т.б.) байланысты.

Балалардың барлық жоғарыда аталған ерекшеліктері, инклюзивті немесе арнайы сынып жағдайларында, барлық оқушыларды білім беру қызметімен қамтуға және әрқайсысын жеке тәсілдермен және әдістермен қамтамасыз етуге қиынсынатын мұғалімнің тарапынан ерекше назар аударуды талап етеді.

Осыған байланысты, жұмыс тобына қатысушылар Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының әдістемелік ұсынымдарының негізінде педагог-ассистенттің қызметін ұйымдастыру туралы ережені әзірлеу қажет деп есептейді. Бұл ретте, білім беру ұйымының түрін, қызметтің ерекшелігін, білім алушылардың немесе тәрбиеленушілердің контингентін ескеру ұсынылады. Оқушылардың ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру қызметін және түзеу сабақтарын ұйымдастыруды ерекше қажеттілігі бар әрбір 1-6 оқушыға педагог-ассистенттің бір штаттық бірлігі есебінен жүзеге асыру керек. Әріптестердің есептеуінше, Педагог-ассистент туралы ережені директордың оқу-тәрбие жұмысы жөніндегі орынбасары инклюзивті білім беру жөніндегі үйлестірушімен және психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мамандарының командасымен бірлесіп әзірлеуге, ол білім беру ұйымының педагогикалық кеңесінде талқылануға және оның директоры бекітуге тиіс.

Жұмыс тобының мүшелері педагог-ассистенттің лауазымдық нұсқаулығына нақты білім беру міндеттерін, жас құрамын, білім беру ұйымы қызметінің бағыттарын, сондай-ақ қолдау модельдерін қосу қажет деп

есептейді. Нұсқаулық осы қызметкерге жүктелетін барлық міндеттер шеңберін толық ескеру керек, оны директордың оқу-тәрбие жұмысы жөніндегі орынбасары мен инклюзивті білім беру үйлестірушісі әзірлеуі және директор бекітуі тиіс. Педагог-ассистент лауазымында жұмыс істеуге жоғары немесе техникалық және кәсіптік педагогикалық білімі бар, педагогикалық мамандықтар бойынша білім алатын, ЖОО-ры мен колледждердің жоғары курс студенттерін жіберу ұсынылады.

Жұмысты ұйымдастырудың негізгі сәттерін сипаттау кезінде, кез келген жергілікті актіні ресімдеуде педагог-ассистент:

- білім беру ұйымының басшысы бұйрық шығару, еңбек келісімшартын жасау арқылы лауазымға тағайындайтыны және лауазымнан босататыны;

- педагог-ассистенттің қызметін ұйымдастыру туралы ережеге сәйкес ол жеке білім алушыларға, білім алушылар тобына немесе сыныпқа (сыныптарға) бекітілетіні;

- біліктілік сипаттамаларының талаптарына жауап беруге тиіс екені;

- құжаттаманы: білім алушыны психологиялық-педагогикалық қолдаудың бірлескен бағдарламасын, тьюторлық топпен жұмыс істеу кестесін, балалардың сабаққа қатысу табелін, білім беру жетістіктеріне мониторинг жүргізу және білім алушылардың жеке білім беру бағытын іске асыру материалдарын және т.б. әзірлеу және ресімдеу үшін жауап беретіні;

- лауазымдық міндеттеріне сәйкес жұмысты атқарғаны үшін еңбек келісімшарты бойынша еңбекақы төлеу шарттарына сәйкес ай сайын жалақы алатыны көрсетіледі.

Көп жылғы педагогикалық тәжірибесіне сүйене отырып, жұмыс тобының мүшелері педагог-ассистенттің кәсіби құзыреттілігі өмірлік тәжірибені, алған біліктілігін, жалпыға танымал құндылықтарды пайдаланып, нақты педагогикалық қызмет жағдайларында туындайтын кәсіби проблемалар мен әдеттегі міндеттерді тиімді шешу; заманауи әдістемелік тәсілдер мен әдістерді, диагностикалау технологияларын (сұрау, жеке және топтық сұхбат) меңгеру, психологиялық-педагогикалық түзеу және оларды ұдайы жетілдіру негізіндегі қызметтің сапасымен қамтамасыз етіледі деп атап көрсетеді.

Петропавл қаласындағы № 13 мектептің тәжірибесі

1999 жылдан бастап Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің, Солтүстік Қазақстан облысы әкімдігінің қолдауымен Петропавл қаласындағы № 13 орта мектеп әдеттегі балалар мен ЕБҚ бар оқушыларды бірге оқыту бойынша пилоттық жобаны іске асыруда. Эксперимент жүргізуге бастамашы болған Оңалту орталығының бірінші басшысы, Қазақстан Республикасының құрметті білім беру қызметкері Шәміл Тауфықұлы Шақшақбаев.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың негізгі контингентін Петропавлдағы тірек-қозғалыс аппараты зақымданған мүгедек балаларға арналған оңалту орталығының тәрбиеленушілері құрайды.

Балалардың мектепте кедергісіз жүріп-тұруын қамтамасыз ету мақсатында барлық жағдайлар жасалған: мектептің екінші қабатына көтерілу үшін жүк лифті салынған, пандус орнатылған. Кең дәретхана бөлмелері, дәліз қабырғалары мен екінші қабатқа көтерілетін баспалдақ тұтқалармен жабдықталған. Жоба шеңберінде штаттық кестеге тьютор бірлігі енгізілген. Оқушыларды мектепке арнайы «Газель» автомобилімен жеткізу ұйымдастырылған, оның арбамен жүретіндерді тасымалдауға арналған пандусы бар.

Мектепте 177 оқушы білім алады, олардың 22-сі тірек-қозғалыс аппараты зақымданған оқушылар. Инклюзивті сыныптардағы оқушылардың саны 12-18 адамды құрайды.

Бірлесіп оқыту кезінде көптеген қиындықтар туындайды, олардың көбі интеграция проблемаларына емес, балалардың психофизикалық ерекшеліктеріне және алдыңғы үйде оқыту кезінде олардың оқшаулануына байланысты. Оларға: үйде оқытудан мектепке ауысқан кезде балалар даярлығының төмен деңгейін; жазба тілі мен ұсақ моторикасының бұзылуына байланысты жазбаша тапсырмаларды орындауда қиналатынын; дисграфияны; тілдерді үйрету кезінде сөйлеу тілінің бұзылуларын; тірек-қозғалыс аппараты зақымданған балалардың жүріп-тұру қиындығын; жоғары сыныпта оқитын балаларда бейімделу процесі үлкен қиындықтармен жүретінін жатқызуға болады.

Мектептегі білім беру процесі ЕБҚ бар балалар мектепке келген кезде жүргізілетін, психологиялық-медициналық-педагогикалық тексеру деректеріне байланысты белгіленген, сараланған және жеке тәсілдер қағидаттарының негізінде жүзеге асырылады. Олар үшін мемлекеттік жалпы міндетті білім беру стандарттары мен оқу бағдарламаларының негізінде мұғалімдер мен арнайы педагогтер, мектептегі психологиялық-педагогикалық консилиум мүшелерімен бірлесіп, жеке білім беру және түзеу-дамыту бағдарламаларын әзірлейді, олар мектептің әдістемелік және педагогикалық кеңестерінде бекітіледі.

Мектеп консилиумының құрамына: директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары, сынып жетекшісі, психолог, әлеуметтік педагог, медициналық қызметкер, дефектолог, тьютор кіреді. Осы бағдарламаларды жүзеге асыру үшін ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мектепте ауқымды жұмыс атқарады. Оқушыларды білім беру процесінде қолдау жүйесі мынадай бағыттар бойынша қызметті көздейді: оқушының білім беру қабілеттерін диагностикалау, мектептегі ПМПК ұсынымдарын ескере отырып, дефектологтың түзеу жұмысы, әртүрлі оқыту сатыларында арнайы міндеттерді, мақсаттарды және оқушылардың даму динамикасын ескере отырып кеңес беру.

Мектептің инклюзивті білім берудегі қолдау процесінің негізгі фигураларының бірі тьютор болып табылады. Консилиумның отырысында мамандармен бірлесіп, тьютордың мақсаттары мен міндеттері құрастырылады. Жыл бойы тьютор өз қызметінің нәтижелері туралы консилиумға хабарлап отырады, баланың даму динамикасын қадағалайды.

№ 13 орта мектептегі тьютордың рөлі мынадай функцияларды атқаруда жатыр:

- көмекші-қолдау көрсететін ассистент (физикалық қолдауды жүзеге асырады, жүріп-тұруға, сыныпта, ғимаратта өзін сенімді сезінуге көмектеседі);

- қолдау көрсететін педагог, тәрбиеші (көмек көрсетеді, ПМПК ұсынымдарын орындайды, педагогикалық және тәрбие жұмысын жүргізеді; білім беру процесінің әр кезеңінде бала үшін қажетті педагогтер мен мамандардың қызметін үйлестіруді қамтамасыз етеді; ерекше балаға қалай қарау керектігін және оған қалай дұрыс көмек көрсету керектігін көрсетуде айналадағылар үшін үлгі болып табылады);

- түзеу педагогикасы, дефектология, психология саласында білімі бар; тьюторлық қолдау технологияларын меңгерген қолдау көрсету маманы.

Осыған байланысты, бұл мектептегі тьютор баланы қолдаумен ғана шектелмейді және негізгі инклюзивті процеске қатысушылардың – баланың өзінің, құрбыларының, педагогтердің, мамандар мен бала ата-анасының арасында байланыстырушы буын болып табылады. Бұл ретте тьютор негізгі – ортаның өзінің қалыпты дәстүрін бұзбай (яғни инклюзивті ортаны түзеу ортасына айналдырмай), баланы инклюзивті ортада барынша жақсы дамуы мақсатына қол жеткізу үшін жүйелі жұмыс істейді.

Жеке білім беру және ЕБҚ бар оқушылармен түзеу-дамыту жұмыстарын жүргізу бағдарламаларына сәйкес жеке және топтық түзеу сабақтарын әлеуметтік-психологиялық қызмет мамандары ғана емес, сонымен бірге тьютор да ұйымдастырады. Бұл ретте жеке тьюторлық кеңес (әр оқушының жеке дамуына және білім алуына байланысты маңызды мәселелерді тьютормен талқылау) және топтық тьюторлық кеңес (ұқсас танымдық қызығушылықтары бар мектеп оқушыларының жеке білім беру бағдарламаларын тьюторлық қолдау) сияқты жұмыс формалары пайдаланылады.

Мектепте тьютордың ата-аналармен жұмыс жүргізуіне көп көңіл бөлінеді, өйткені ата-аналардың белсенділігі және олардың сабақтардың мәні мен мақсаттарын түсінуі білім беру процесі мен әлеуметтендіру процесі тиімділігінің қажетті шарты болып табылады.

Қазіргі уақытта мектепте ерекше қажеттілігі бар төрт балаға бір тьютор жұмыс істейді, алайда сабақ кезінде балаларды қолдау және оқу процесінде қажетті көмек көрсету үшін тьюторлар жетіспейді.

Мектепте тірек-қозғалыс аппараты зақымданған балаларды білім беру процесіне қосқан кезең ішінде өзіндік модель қалыптасты, оның басымдығы балалардың әлеуетін ашу үшін қажетті орта құру болып табылады. Осындай ортаны құруда тьюторлық қолдау маңызды рөл атқарады деп есептейді мектеп әкімшілігі.

Мектеп педагогтері бітірушілердің денсаулық жағдайы бойынша емтиханнан босатылу мүмкіндігіне қарамастан, мемлекеттік емтихандар тапсыруды таңдайтыны қол жеткізген жетістіктердің бірі деп есептейді. Бұл таңдау білім алушылардың одан әрі колледждер мен жоғары оқу орындарында білім алу ниетіне байланысты. Мектеп бітірушілерді әлеуметтендіруге

жүргізілген талдау, ерекше білім беруге қажеттілігі бар 31 мектеп бітірушіден 29 адам колледждер мен жоғары оқу орындарында білімдерін жалғастырғанын көрсетті, бұл ретте оқуға түскен оқушылардың 100% мемлекет гранты бойынша оқиды.

ЕБҚ бар білім алушылар үшін ҰБТ тапсыру шарттары дайындалуға берілетін уақыттың ұзақтығымен ғана және қажет болған жағдайда, психологтың немесе білім алушылар тапсырып жатқан пәндер бойынша білімі жоқ маманның қолдау мүмкіндігімен ерекшеленеді. Әдетте, білім алушылар қолдау көрсету үшін олармен жұмыс істеп жүрген тьюторды таңдайды.

№ 13 ОМ тәжірибесі ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалармен жұмыс істеу кезінде қажетті кәсіби дайындықтың жоқтығына қатысты үлкен проблема бар екенін растайды. Штатты жоғары білікті кадрлармен қамтамасыз ету ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар мен жасөспірімдерді оқытуда және әлеуметтік интеграциялауда туындайтын қажеттіліктерді толық қанағаттандыруға, жеке қолдау бағдарламаларын оңтайлы іске асыруға ықпал ететін болады деп есептейді мектеп педагогтары. Проблеманы шешу жолы ретінде педагогтер ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен нормативтік негізде жұмыс істеу кезінде жаңа, мысалы, педагог-ассистент жаңа лауазымын енгізуді ұсынады.

Осымен қоса, мектеп педагогтері білім беру ұйымдарының ЕБҚ бар балаларды оқытуға материалдық-техникалық дайын еместігімен байланысты проблемаларды да атап көрсетеді. Мұндай балалар үшін, олардың пікірі бойынша, толықтырылуы жағынан шағын сыныптар (6-12 адам), олардың психофизикалық мүмкіндіктеріне бейімделген оқу бағдарламалары, арнайы дидактикалық, түзеу-дамыту жабдығы, сондай-ақ оқу-әдістемелік кешендер, цифрлық білім беру ресурстары қажет.

Астана қаласындағы № 65 мектеп-гимназияның тәжірибесі

Астана қаласындағы № 65 мектеп-гимназия 2010 жылы қыркүйекте ашылды, сонымен бірге Білім басқармасының бұйрығы бойынша бұл мектепке № 58 орта мектептен есту мүшесі бұзылған балаларға арналған түзеу сыныбындағы оқушылары көшірілді. Осы санаттағы балаларды оқытуды ұйымдастыру үшін мектепте барлық жағдайлар жасалды: зақымданған есту функцияларын дамыту және дыбыстау қабілеттерін қалыптастыру үшін жеке және ұжымдық пайдалануға арналған арнайы есту-сөйлеу тренажерлары, арнайы сурдологопедтік бағдарламасы бар дербес компьютерлер сатып алынды. Қазіргі уақытта түзеу сыныптарында білім алатын балалардың 50% кохлеарногоимплант тағатын балалар, ол түзеу қолдауы дұрыс ұйымдастырылған жағдайда жоғалған есту функциясының орнын толтыруға мүмкіндік береді.

Алғаш рет Қазақстанда 2010 жылдың қыркүйегінде сөйлеу және жалпы білім беру деңгейі жоғары 5 оқушы түзеу сыныптарынан жалпы білім беретін сыныптарға ауыстырылды. Осылайша 2 инклюзивті: 1-ші және 3-ші сыныптар құрылды. Балаларды ауыстыру туралы шешім ата-аналардың қалауымен,

мектептегі психологиялық-педагогикалық консилиумның және ПМПК қорытындысының негізінде, сондай-ақ мектеп әкімшілігінің қолдауымен қабылданды. Білім басқармасының бастамасы бойынша және тікелей мектеп басшылығының қатысуымен есту қабілеттері бұзылған және басқа да санаттағы балалар үшін жағдай жасау жұмысы бүгінгі күнге дейін жалғасып келеді. 2010-2011 оқу жылының сабақтары басталар алдында мектепте «кедергісіз» орта құрылды: 3-ші қабатқа дейін лифт, мектеп ғимаратына кіретін, мектеп ішіндегі, асханаға және акт залына кіретін есіктер арнайы пандустармен жабдықталды, олар арбадағыларға ішке кедергісіз кіруге және жүріп-тұруға мүмкіндік береді. Ғимарат ішкі жағынан барлық мектеп рекреациялары мен дәліздері бойымен тұтқалармен жабдықталды, мектеп дәретханасы да қайта жабдықталды. Кабинеттерде арнайы парталар, вертикализатор мен арқасы көтеріліп-түсетін «Жираф» орындықтары бар, массажға, фитотерапияға және физиотерапияға арналған жабдық және балалар үшін дәрумендер сатып алынды.

2011-2012 оқу жылының басында есту қабілеттері бұзылған балаларға арналған түзеу сыныптарынан тағы 10 оқушы бастауыш және орта буындағы инклюзивті сыныптарға шығарылды. Сондай-ақ көру қабілеті бұзылған 1 оқушы 7-сыныпқа және БЦП диагнозы бар 4 оқушы 1-сыныпқа қабылданды.

Әрбір жаңа оқу жылында инклюзивті және түзеу сыныптарындағы оқушылардың саны көбейіп келеді. Қазіргі кезеңде инклюзивті сыныптарда 96 оқушы 49 сыныпта оқиды, олардың 20-сы – нейросенсорлық керемдік диагнозымен, 76-сы ТҚАБ және БЦП-ның әртүрлі түрлерімен, сондай-ақ есту қабілеті бұзылған балаларға арналған 17 түзеу сыныптарында 134 оқушы оқиды.

Мектептің инклюзивті сыныптарында оқыту жалпы, сонымен қатар арнайы білім беру бағдарламалары бойынша жүзеге асырылады, олардың негізінде жеке білім беру бағдары құрастырылады. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2013 жылғы 17 мамырдағы № 499 қаулысымен бекітілген Орта білім беру ұйымдары (бастауыш, негізгі орта және жалпы орта) қызметінің үлгілік қағидаларына сәйкес әрбір инклюзивті сыныпта ерекше білім беруге қажеттілігі бар екі баладан артық оқытылмауы тиіс (19-тармақ). Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының 66-тармағына сәйкес «сыныпта мүмкіндігі шектеулі балалар болған жағдайда сыныпты топтарға бөлу осындай әр балаға барлық оқушының санын үшке кеміту есебінен жүзеге асырылады». Бұл жағдайда бір оқушы қосылғанда сыныптың толықтырылуы 23 оқушыны, екі бала қосылса – 21 оқушыны құрайды. Ерекше қажеттіліктері бар әр балаға қатысты мұғалімдер оқыту процесінде жеке тәсілдер қолдануға тиіс.

Баланы және оның дара болу құқығын жоғары құндылық деп мойындай отырып, № 65 мектеп-гимназиясының педагогикалық ұжымы дамыту ортасын құру, айналадағы адамдардың «баланың ерекше әлеміне» көзқарасын өзгерту үшін жұмыс істеуде.

Дамуында ерекшеліктері бар балаларды біріктіру бойынша мақсатты бағытталған жұмыс оларды дамыту үшін қолайлы жағдайлар жасап қана

қоймай, сонымен бірге дамуы қалыпты балалардың да әлеуметтік және эмоционалдық дамуын байытады.

Инклюзивті білім беру оқыту процесін дербестендіруге басты назар бөледі. Бұл санаттағы балалар коммуникативтік қабілеттерін дамытуға, сөйлеу дайындығын қалыптастыру мақсатында сөйлейтіндер ортасында тәрбиеленуге, түзеу психологиялық-педагогикалық көмекке мұқтаж. Ерекше қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін сыныптарда оқыту бұл балаларды қосымша педагогикалық қолдауды талап етеді.

Педагогикалық ұжымның және қолдау көрсету мамандарының жан-жақты тынымсыз қызметінің нәтижесінде мектепте білім алушының қажеттіліктеріне қарай екі деңгейлі қолдау моделі қалыптасты.

Бірінші деңгей – оқушыны тәрбиешінің қолдауы (ТҚАБ мен БЦП әртүрлі түрлерімен ауыратын балалар үшін). Тәрбиешінің басты міндеті – балаға физикалық көмек көрсету, жүріп-тұруына, сыныпта, мектеп ғимаратында өзін сенімді сезінуге жәрдемдесу. Тәрбиеші қолдау көрсету функциясын атқарады.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланы қолдаудың екінші деңгейі – оқушыны салалық маманның үнемі педагогикалық қолдауы.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар білім алушы, сыныпта сабақта отырғанда, оқу процесіне шамасына қарай қатысады, сонымен бірге мүмкіншіліктері қаншалықты жетсе, тапсырмаларды да соншалықты орындайды. Оқушының белсенділік процесі қолдау көрсететін тәрбиешінің бақылауында болады.

Мектепте қолдау көрсететін тәрбиеші мен салалық маман мынадай функцияларды атқарады:

- мектеп әкімшілігі (оқу жылына, тоқсанға, айға, аптаға) бекітетін жоспарға сәйкес жұмыс істейді. Жоспардың мазмұны таңдап алынған қолдау моделімен, білім алушы үшін айқындалған бағыттардың ерекшеліктерімен анықталады. Осы жоспардың негізінде алып жүруші тәрбиеші мен маман жеке және топтық жұмыстарды ұйымдастырады;

- күн сайын бақылау күнделігіне білім алушылардың қатысуы мен үлгерімінің есебін жүргізеді;

- апта сайын оқушылардың оқытудағы үдерісін бақылайды, білім алушылардың табыстары мен орын алған қиындықтар туралы ата-аналарына хабарлайды, ата-аналар үшін кеңестер мен ұсынымдар (ауызша және жазбаша түрде) береді;

- тоқсанына бір рет оның функционалына сәйкес келетін оқушы портфолиосының бөлімін толтырады (оқу материалын меңгеру деңгейі, өзіндік жұмысқа даярлық дәржесі, сабақтарда және сабақтан тыс әрекетте белсенділігі, зерттеу және жобалау дағдыларын дамыту);

- тоқсан, жартыжылдық аяқталғаннан кейін алдын ала үлгерім қорытындыларын шығарады және оқушылармен бірге олқылықтар мен тапсыратын қарыздарды жою жоспарларын құрастырады;

- жартыжылдық, жылдық қорытындылар бойынша қарамағындағы білім алушыларды аралық және қорытынды аттестаттау бойынша есеп ұсынады;

- директордың жанындағы кеңестерде, ақпараттық кеңестерде, педагогикалық кеңесте атқарылған жұмыс пен оның нәтижелері туралы есеп береді.

Мектеп педагогтерінің есептеуінше, есту қабілеті бұзылған балаларға арналған инклюзивті және түзеу сыныптарындағы балалардың колледждер мен ЖОО-ларда оқуын жалғастыру мүмкіндігі интеграцияланған және инклюзивті білім берудегі маңызды жетістіктердің бірі. Бұл бағытта мектеп әкімшілігі бүгінгі күні Гуманитарлық колледжбен, Менеджмент және бизнес колледжімен, «Шабыт» өнер колледжімен ынтымақтастық орнатқан. «Ана құшағы» қоғамдық қорымен бірлесіп, «Инклюзивті қоғам» жобасы әзірленуде, оның мақсаты ТҚАБ және БЦП балалардың техникалық және кәсіптік білім алуы үшін жағдайлар жасау, елорда колледждерінде олар үшін қажетті бөлімшелер ашу.

Инклюзивті білім беруді дамыту - инклюзивті қоғамға жасалған алғашқы қадам. Қазіргі таңда адамзат қызметінің барлық салаларына инклюзияны енгізу және оны дамыту бойынша жұртшылықтың күшеюі байқалады. Инклюзивті білім берудің проблемалары негізінен жақында ғана зерделеу нысаны болып табылған білім беру ұйымдары мен мемлекеттік органдар болып табылады, қазір көптеген әлеуметтік институттар да ерекше бақылау назарына ие бола бастады.

Балалардың құқықтарын қорғау жөніндегі үкіметтік емес ұйымдар ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға сапалы білім беру қызметтерін көрсетуді қамтамасыз ету проблемаларын шешуге белсенді қатысуда. Олардың өкілдері үкіметтік емес ұйымдардың мемлекеттік құрылымдармен өзара іс-әрекет ету байланыстарын орнатуға қатысады, жұртшылықты қатыстыра отырып, ынтымақтастықты кеңейтуге ықпал етеді, көптеген жобаларды іске асырады.

«Ашық Әлем» қорының тәжірибесі

2013 жылы Алматы қаласы әкімдігі мен білім басқармасының қолдауымен «Ашық Әлем» аутизмді және дамуында басқа да проблемалары бар Қазақстан Республикасының балалары мен жасөспірімдерін қолдау, көмек көрсету қоғамдық қоры, бизнес өкілдері Алматы қаласының № 9 орта мектебінің және № 178 бөбекжайының базасында «Аутизмді балаларды жалпы білім беретін және әлеуметтік ортаға бейімдеуді ұйымдастыру» эксперименталдық жобасын іске қосты.

ЕБҚ бар балаларға мамандандырылған көмек көрсету жүйесін дамытудың айрықша тиімді үдерісіне қарамастан аутизмді балаларға тиімді көмек көрсету мәселесі елімізде шешімін таппай отыр. Мұндай күрделі жағдай жалпы білім беретін ұйымдарда ғана емес, сонымен қатар арнайы білім беру ұйымдарында да орын алып отыр, сондықтан көбінесе аутизмді балаларды үйде оқытуға шығарады. Оған себеп, аутизмді балалардың инклюзивті және арнайы сыныптарға (топтарға) өте ауыр бейімделуі болып табылады, мысалы, ақыл-ой немесе сөйлеу қабілетінің дамуында бұзылулары бар балаларға арналған сыныптарға араласуы. Әртүрлі типтегі білім беру ұйымдарының

педагогтері аутизмді балалармен жұмыс істеу әдістерін меңгермеген, бұл аутизмді балаларды оқытудың сәтсіз қадамдарына және оларды амалсыздан үйде оқытуға мәжбүрлеуге алып келеді.

Түзеу мектептерінде аутизмді балаларды оқыту толық сапалы білім беру кепілдігі болып табылмайды. Сапалы білім туралы тек осындай балалардың жеке қабілеттерін ескеруге қабілетті жоғары білікті педагог жұмысына арнайы жағдай жасалғанда ғана айтуға болады.

Практикада «Ашық Әлем» өкілдерінің білім беру ұйымдарымен бірлескен жұмыс тәжірибесінің көрініс табуы: баланы аутистік спектрінің бұзылыстары (АСБ) бар баланы қосқан кезде білім беру ұйымының басшысымен оқу процесіне аутизмді балалардың жеке көмекші/ассистенті – тьюторды енгізу туралы келісім жасалады. Ата-аналар (заңды өкілдері) балаға қолдау көрсететін тұлғамен қызмет көрсетуге арналған шарт жасасып, оның жұмысына ақы төлеу жөніндегі барлық шығыстарды өз мойындарына алады. Осыған сәйкес, ата-аналар (заңды өкілдері) жеке көмекші/ассистенттің міндеттерін бекіту үшін бірқатар іс-шараларды өткізуі қажет:

1. ПМПК-дан атауы көрсетілген білім беру ұйымына жіберу туралы баланы кешенді зерттеу туралы қорытынды алу.

2. Басшының атына аутизмді баланың болашақ көмекші/ассистентінің барлық деректері көрсетілген, балаға қолдау көрсетуге рұқсат беру туралы өтініш жазу.

3. Балаға қолдау көрсетуге ережесін оқыту процесінің барлық қатысушыларымен (мұғалім/ тәрбиеші, педагог-психолог және т.б.) келісу.

4. Басшылыққа білім беру ұйымдарында балаға қолдау көрсету туралы нотариалды бекітілген келісімхат ұсыну.

Тәжірибе № 48 мектеп-лицейдің базасында апробациядан сәтті өткізілді. Екі баланы жеке ассистенттері оқыту процесіне және әлеуметтенуге толық бейімделгенге дейін алып жүрген. Ассистент пен білім беру ұйымының педагогтері аутизм саласындағы жергілікті және шетелдік кәсіпқой мамандардан тұрақты түрде әдістемелік қолдаулар алып тұрады [26].

2014 жылы Астана қаласы әкімдігі мен білім басқармасының қолдауымен «Ашық әлем» ҚҚ өкілдері № 23 орта мектептің базасында «Ресурстық сынып» жобасын іске қосты. Жобаның мақсаты еліміздің білім беру ұйымдарына одан әрі енгізу үшін ресурстық бөлмелердің моделін бейімдеу, апробациядан өткізу болып табылады.

Жобаға қатысушылар олардың қажеттіліктері мен ерекше білім беруге қажеттіліктерін ескере отырып, аутизмді және басқа да менталды бұзылыстары бар балаларды инклюзияға табысты қосу үшін «Ресурстық сыныпты» неғұрлым тиімді модель деп санайды. Бұл модель Қолданбалы мінез-құлықты талдау (ҚМҚТ) принципі бойынша жұмыс істейді. Қазіргі таңда, көптеген зерртеулерде ҚМҚТ-ның аутизм кезінде бұзылысты түзеуге арналған неғұрлым тиімді әдістеме болып табылатыны көрсетілген. ҚМҚТ – әлеуметтік маңызы бар мінез-құлықты жақсарту үшін қолданылатын, қатаң түрде ғылыми

принциптерге негізделген, жетілдіру бағдарламасы болып табылатын ғылыми пән.

Ресурстық бөлме (resource room) – жалпы білім беретін мектепте оқушыны оқшаулау орны немесе түзеу сыныптары болып табылмайды. Бұл инклюзивті білім беру мен жеке оқытуда өзінің қажеттіліктері мен мүмкіндіктеріне байланысты оқушыны үйлестіруге ықпал ететін арнайы білім беру моделі. Бала өзіне мамандар қолдау көрсететін ресурстық бөлмеге тіркеле тұра, инклюзивті сыныптын/ топтың тізімдік құрамына да кіреді.

Баланың қажеттілігіне байланысты, ол тұрақты түрдегі инклюзивті сыныптағы сабақтарынан кейінгі уақыттарының шамалы бөлігін, әрі оқу уақытының көп бөлігін ресурстық бөлмеде өткізе алады. Ресурстық бөлмедегі сабақтар тек ассистентпен ғана немесе шамалы топтарда өткізілуі мүмкін.

Ресурстық бөлме – ЕБҚ бар немесе тек оқуында қиындығы бар, оның ішінде аутизмді балаларға мамандандырылған дефектологиялық, мінез-құлықтық және психологиялық көмек көрсетілетін білім беру ұйымдарының ішіндегі жеке бөлме.

Осы модельдің аясында баланың жалпы білім беру процесіне бейімделуге ықпал ететін көптеген дағдыларын дамытуға, оның ішінде функционалдық дағдыларға, сондай-ақ академиялық дағдыларға бейімделуге көмектесетін әдістемелер, бағдарламалар, оқыту стратегиялары қолданылады [26].

АСБ бар балаларға арналған ресурстық бөлмелерде жеке және топтық түзеу-білім беру жұмыстары ұйымдастырылады және тұрақты инклюзивті оқу процесінде қолдауды ұйымдастыру іске асырылады. Баланы инклюзивтік процеске енгізудің бастапқы мақсаты – бұл құрдастарымен қарым-қатынас жасау, оңтайлы жолмен оқуға мүмкіндік алуға барлық ресурстары бар ортада болуы, және түпкі мақсаты – бұл баланы барынша ертерек жалпы білім беру процесіне енгізу болып табылады.

Ресурстық бөлменің негізгі мақсаты – басқа балалар сияқты мектептік бағдарламаны меңгермеген аутизмді балаларға мүмкіндік беру, барынша әлеуметтік және академиялық дағдыларын дамыту. Осыған байланысты, мінез-құлықтық, коммуникативтік/әлеуметтік мәселелерді, сондай-ақ академиялық дағдылардың пайда бола бастауымен байланысты проблемаларды жеңуге назар аударылады.

Осыған байланысты, аутизмді оқушы оның қарапайым құрдасы меңгерген ақпаратты, тура сол жолмен ақпаратты меңгере алмайтын балалар үшін ресурстық бөлменің аясында әртүрлі әдістер, оның ішінде қолданбалы мінез-құлық талдауы әдіснамасы қолданылады.

Ресурстық бөлмеде:

- тестілеу қорытындысы бойынша (VB-MAPP, ABLLS-R, педагогикалық тестілеу) баланың ағымдағы, жеке қабілеттерінің материалдарын түрлендіру;
- жалпы білім беретін ортаға қосу процесін әзірлеу (жеңілдетілген тапсырмалар жасау, ынталандырулар дайындау, қосу хронологиясын жоспарлау);

- егер барынша қосу жоспарланса (сабақ алдынан немесе сабақтан кейін) жалпы білім беретін сыныптың/топтың бағдарламасына дайындау;

- егер аутизмді баланың әлеуметтік дамуында (фронталдық нұсқаулық, қимылының ауысуы сияқты топтық дағдылар) ауыр кідірістер болған жағдайда қажетті дағдыларды дамыту үшін жағдай жасалады.

Ресурстық бөлмелер жұмысының табыстылығы әрбір адам түсінетін және өздерінің кәсіби міндеттерін нақты орындайтын мамандар командасының тиімділігіне тікелей байланысты.

Ресурстық бөлменің мамандар командасының лауазымдары мен міндеттері бойынша қысқаша баяндауға болады:

1) *Супервизор ВСВА* (Board Certified Behavior Analyst – ВАСВ комиссиясының сертификатын алған мінез-құлық талдаушысы) – қолданбалы мінез-құлық талдауы кезінде қолданған жағдайда команданың құрамына кіреді. Супервизиялар өткізу құқығын беретін ВСВА деңгейінің мінез-құлықты талдаушысы халықаралық сертификаты болуы тиіс [26]. Егер командада оқушылардың жұмысын жүйелі түрде (аптасына бір реттен кем емес) қадағалау мүмкіндігі бар осындай маман болса, онда кіші супервизордың қажеттілігі жоқ. Бірақ, қазіргі таңда, Қазақстанда мұндай деңгейдегі мамандар жоқ, сондықтан ҚМТ саласындағы шетелдік мамандар тартылады. Олар оқу жылы бойына бірнеше рет келулері арқылы қашықтық режимінде жұмыс істейді. Сол себепті, супервизор – ресурстық бөлме мамандарының бас ғылыми жетекшісі, аға әдіскер-практик.

2) *Ресурстық бөлменің кіші супервизоры* (куратор) – қолданбалы мінез-құлық талдауы тұдырымдамасын терең білуі, аутизмді балалармен практикалық жұмыс істеу тәжірибесінің болуы тиіс; бір уақытта бірнеше ресурстық бөлмелерге жетекшілік етуі мүмкін.

Ресурстық бөлме тәлімгерінің негізгі міндеті:

- оқушының бейімделген білім беру бағдарламаларын, жеке, мінез-құлықтық бағдарламалардың жеке бөлігін, жоспар-конспект құрастыру және түзету;

- білім беру бағдарламаларын орындауға жүргізілген мониторинг нәтижелерін және ресурстық бөлмеге баратын балалардың тәртіптерін қадағалау нәтижелерін талдау;

- аутизмі бар балаларды оқыту процесінде туындаған күрделі жағдайлар бойынша ресурстық бөлменің педагогтеріне кеңес беру;

- ресурстық бөлменің мамандары мен жалпы білім беретін сынып мұғалімдерінің бірлескен жұмыстарын ұйымдастыру үшін көмек көрсету;

- білім беру ұйымдарының мамандары үшін әдістемелік көмек көрсету және оқыту іс-шараларын өткізу;

- ресурстық бөлме мен жалпы білім беретін сынып оқушыларының ата-аналарымен өнімді өзара байланыс орнату;

- ресурстық бөлменің ассистенттерін (тьюторларын) оқыту үшін мамандарға әдістемелік көмек көрсету.

Ресурстық бөлменің кіші супервизоры халықаралық стандарттарға сәйкес ВСВА немесе ВСаВА (ВАСВ комиссиясының сертификатын алған мінез-құлық талдаушысының ассистенті) деңгейінде мінез-құлықты қолданбалы талдауды білуі тиіс және аутизмді балалармен жұмыс істеу тәжірибесі болуы керек.

3) *Ресурстық бөлменің педагогі (мұғалім)* (ҚМТ-ның тұжырымдамасын білетін арнайы педагог) – ресурстық бөлмеде көмек алатын балалардың оқуын ұйымдастыруға жауап береді. Оның міндеттері өте ауқымды: оқытудың жеке бағдарламаларын құрастырады; бағдарламада көрсетілген (нақты дағдыларға қалай оқыту керек екенін көрсетеді) әрбір мақсат үшін сабақ жоспарларын жасайды; баланың ілгерлеушілігін талдайды; бағдарламалар мен сабақ жоспарларын жетілдіреді; бағдарламалар, сабақ жоспарлары, оқыту әдістері бойынша ассистенттерге тренингтер өткізеді; ассистенттердің жұмыстарына мониторинг жүргізу мен түзетуді жүзеге асырады. Сонымен қатар, педагог балаларды жалпы білім беретін бағдарламаларға қосу жоспарын әзірлейді, әрбір дағды бойынша балалардың ілгерлеушілігі туралы есептер дайындайды, балалардың құжаттарына жауап береді, ата-аналармен қарым-қатынас жасайды.

4) *Ресурстық бөлменің ассистентінің (тьюторы)* ҚМТ аясында базалық жұмыс тәжірибесі, аутизмді балаларды дамытудың ерекшеліктерін түсінетін теориялық аспектіде базалық білімі болуы тиіс. Ассистенттің функционалдық міндеттері аутизмді балалармен жүргізілетін жұмыстың ерекшелігімен, сондай-ақ қолданбалы мінез-құлық талдауына негізделген әдістерді болжайтын қатаң иерархиямен ерекшеленеді:

- баланың жеке білім беру бағдарламаларын орындау;
- баланың мінез-құлықтық бағдарламасын орындау;
- жалпы білім беретін сыныптардағы/топтардағы сабақтарда және ресурстық бөлмедегі топтық сабақтарда баланы қолдау;
- мектеп өмірінің режимдік жағдайларында баланы қолдау;
- ресурстық бөлмедегі оқушының жалпы білім беретін сыныптағы/топтағы сыныптасымен бірлескен қызметін ұйымдастыру;
- оқушының тәртібін қадағалау нәтижелерін есепке алу және жазу;
- баланың оқу және мінез-құлықтық бағдарламаларын орындау туралы деректерді жинау;

- ресурстық бөлме мұғалімінің жетекшілігімен балада дағдының даму деңгейін анықтауға арналған тестілеуді өткізу.

Сондықтан, ассистент қоғамда аутизмді баламен, оның құрдасы арасындағы байланыстырушы болып табыла отырып, оқушыға көрсетілетін қолдаудың азаюымен жұмыс істейді. Қолдаудың негізгі мақсаты білім беру ұйымдарындағы толық өз бетімен жұмыс істеуге талпыну болып табылады. Ассистенттің оқушыға жеке қолдау көрсетуге қатысуының азаюы мынадай тәртіпте жүзеге асады:

- 1) Толық қолдау – ассистент оқушымен бірге партада отыруы.
- 2) Біртіндеп алыстау – оқушы партада, ассистент оқушының арт жағында болуы.

3) Сыныпта өз бетінше жұмыс істеуі – оқушының партада ассистентсіз болуы.

Оқу жылы бойына, екі-үш айда 1 рет білім алушыда ассистенттің ауысуы орын алады. Ассистенттердің жүйелі және ойластырылып ауысуы балаларға қоршаған ортадағы өзгерістерге барынша байыппен қарауға үйренуге және оқушының аутизммен жұмыс жүргізуге деген дағдылары мен білімдері қарым-қатынастарын жақсартуға мүмкіндік береді. Ассистенттерде балалардың ауысуы тез кәсіби және эмоционалдық күйзелістерге алып келмейді.

5) *Жалпы білім беретін сыныптың/топтың педагогі де (мұғалім/тәрбиеші)* ресурстық бөлме командасының мүшесі болып табылады, сыныпта өткізген тұрақты уақытына қарамастан, тізімдік құрамында балалар болғандықтан, сынып мұғалімі жауапкершілігі аймағында қалады. Сондықтан тұрақты сыныптың/топтың педагогі ресурстық бөлменің ассистенттері және мұғалімдерімен тығыз байланыста жұмыс істейді, тәлімгерлермен байланыс орнатады. Жалпы білім беретін сынып/топ мұғалімінің міндетіне: ресурстық бөлменің педагогімен бірлесе отырып, аутизмді оқушыға бейімделген білім беру бағдарламаларын, жеке оқу жоспарын құрастыру, өзінің сыныбы жағдайында оқушысын оқу процесіне ұйымдастыру, ресурстық бөлменің педагогіне жалпы білім беретін сыныптың оқу бағдарламасы бойынша кеңес беру, аутизмді балаларға қолайлы орта жасау кіреді.

6) *Білім беру ұйымының әкімшілігі* – директор, директордың орынбасарлары және т.б. Аутизмді балалардың пайда болуымен әкімшілікте айрықша міндеттер пайда болады: ресурстық бөлменің және жалпы білім беретін сыныптың/топтың мамандарымен өзара іс-әрекетті ұйымдастыру, осы өзара іс-әрекетті реттейтін нормативтік құжаттар әзірлеу, ресурстық бөлмеге немесе тұрақты сыныпқа/топқа баратын әрбір баланың сабақ кестесін жасау және бекіту, оқушының бекітілген бейімделген білім беру бағдарламаларына сәйкес ресурстық бөлменің қызметін, мектеп педагогтерін бақылау.

7) Ата-аналар қауымдастығы өкілдері. Оқушылардың ата-аналары тәлімгердің ұсынысы немесе өз бастамаларымен ресурстық бөлме мамандарының барлық командасы қатысатын онлайн-кеңес өткізуге жүйелі түрде катысады.

Аутизмі бар балаларды жалпы білім беретін ортаға табысты қосудың кепілі ресурстық бөлме мамандарының, жалпы білім беретін сыныптардың/топтардың педагогтері мен білім алушылардың өзара іс-әрекет жүйесін ұйымдастыру болып табылады. Осыған байланысты, білім беру ұйымдарындағы ресурстық бөлме аутизмді балаларға арналған тапшылықтың орнын толтыру және оларды қолдау орны. Аутизмді оқушы базалық дағдылар деңгейіне қарамастан білім беру ұйымдарына оқуға келген кезде, олардың кейбіреулері оқуларын бірден инклюзивтік сыныпта/топта бастай алады, ал кейбіреулері оқуға кейінірек, яғни бірте-бірте ресурстық сыныптар арқылы қосылады [27].

Аутизмі бар балаларды жалпы білім беретін сыныпқа/топқа қосу процесі жүзеге асатын критерийлерді қарастырайық.

– Оқушы 80% жағдайда ересектердің (мұғалімдер, ассистенттер) нұсқауын негізге алады.

– Оқушы кем дегенде 15 минут қатарынан білім беру процесіне кедергі келтіруі мүмкін, мінез-құлықты көрсетпейді.

– Оқушы адекватты жолмен педагогтің назарын өзіне аудартуы мүмкін (өтініш жасау, көмек сұрау, өзінің ниетін ауызша немесе байланыстың балама жүйесін пайдалану арқылы хабарлау).

– Оқушы өзінің келісімін немесе бас тартуын адекватты түрде білдіре алады.

– Оқушы өзіне немесе қоршаған ортаға нұқсан келтіруі мүмкін, мінез-құлықты көрсетпейді.

Оқу жылы басталғанға дейін әрбір оқушы үшін осы критерийлерді анықтау аса маңызды, өйткені жалпы білім беретін ортаға қосылуға дайын оқушылар, оқу жылының бірінші күнінен бастап жалпы білім беретін сыныптан бастаулары керек.

Практикалық тәжірибенің негізінде педагогтер мен мамандар ресурстық бөлмеге барудың 2 режимін бөліп көрсетеді.

1-ші режим. Оқушы 50 % -дан астам оқу уақытын жалпы білім беретін сыныпта/топта оқиды. Бұл баланың бағдарламасы жалпы білім беретін сыныптың/топтың бағдарламасына ұқсас болғанда мүмкін болады. Жақсы оқу үшін қажетті дағдыларды мүмкіндігіне қарай қалыптастыру оқушының инклюзивті сыныпқа бару уақытын 100%-ға дейін жеткізуге мүмкіндік береді.

Мұндай жағдайда ресурстық бөлменің міндеттеріне оқушыда қиындық тудыратын оқыту мақсаттарын алдын ала және қосымша өңдеу жөніндегі іс-шаралар, түзеу сабақтары, сенсорлық жеңілдету кіреді.

Осыған сәйкес, оқушы уақытының көп бөлігін жалпы білім беретін сыныпта/топта өткізеді, ал ресурстық бөлменің командасы оқу үшін барлық қажетті жағдайларды жасауды қамтамасыз етеді.

2-ші режим. Оқушы 50 % -дан астам уақытында оқуды ресурстық бөлмеде оқиды.

Мұндай жағдайда бағдарламаның жалпы білім беретін сыныптың/топтың бағдарламасына қарағанда ерекше айырмашылықтары болады. Сондықтан оқушы негізгі пәндерді жеке режимде және шағын топтарда ресурстық бөлмеде оқиды, ал қалған сабақтардың бөлігін жалпы білім беретін сыныпта оқиды. Оқушы кейбір сабақтарға толық баруы мүмкін, немесе сабақтың бір бөлігіне ғана қатыса алады. Аутизмді балалар үшін сабақтың бір бөлігіне қатысу мүмкіндігі аса маңызды, осыған сәйкес, жүйелілік және мақсатқа лайықтылық принциптерін ескеру қажет.

Жалпы орта білім беретін сыныпқа/топқа қосылатын осындай оқушыларды бірте-бірте дайындау процесі кезеңдерден тұрады:

1) Баланың сабақтар өткізілетін жалпы білім беретін сыныптың бөлмелерімен (спорттық зал, музыка кабинеті және т.б.) және басқа да бөлмелермен танысуы.

2) Баланың үзіліс кезінде өзінің сыныптастарымен танысуы.

- 3) Оқушы қатысатын пәндерді таңдауы.
- 4) Сабақта болу уақытының ұзақтығын анықтау.
- 5) Сабақ жоспарларын талқылау. Екі сыныптың мұғалімдері бірлесе отырып оқу процесін ұйымдастыру үшін қажетті белгіленген сабақтарға қатысуды және оқу материалдарын, оқушының сабаққа қатысуының негізгі ережелерін, жалпы білім беретін сыныптағы/топтағы мұғалім мен ассистенттің өзара іс-әрекетін талқылайды.
- 6) Сабақ жоспары негізінде материалдарды дайындайды.
- 7) Оқушының ресурстық бөлмедегі жеке сабақ кезіндегі тақырыптармен алдын ала танысуы.
- 8) Баланы жалпы білім беретін сыныптардағы сабақтарда қолданылатын негізгі нұсқаулықтарға үйрету (қара, көрсет, қолынды көтер, тақтаға шық және т.б.).

Мектепте жобаны іске асырудың алғашқы жылы аутизмді балаларды 6 жастан оқыту басталды. Балалар инклюзия үшін мүлдем дайын болмай келді, атап айтқанда, мінез-құлық проблемаларымен, топта жұмыс істей алмауы, барлығында бірдей фронталды нұсқаулыққа реакцияларының болмауы. Балалардың кейбіреулері бөлмелердің ауысуына жағымсыз тұрғыдан қараса, енді кейбіреулерінде карточкаға қадалып отыру көріністері орын алды, ол оны бір минутта қолынан шығармады. Үш балада ересектерге деген агрессия байқалды, оның біреуінде – балаларға да агрессия пайда болды. 6 баладан тек екеуі ғана оқып, жаза алды. 2016 жылы сыныпқа мінез-құлық проблемасы бар тағы бір бала келді. Ұнамсыз мінез-құлықтарының түрлері: қашып кету, өте қатты айқай, ересектерге және балаларға қатысты жоғары жиілікті агрессия, өз-өзіне агрессия, үлкендерге түкіру, алақанмен қол шапалақтау (өзін-өзі ынталандыру), себепсіз күлкі.

Қазіргі таңда, тағы да үш бала жазу мен оқуды үйренді. Балалардың ешқайсысында ұнамсыз мінез-құлықтары жоқ, тек 2015 жылы келген ер балада сирек орын алатын айқай мен шапалақ қана қалды. Балалар топтық және фронталдық нұсқаулықтармен жүруді үйренді. 7 баланың төртеуі тьютордың қолдау көрсетуінсіз өз беттерімен дене шынықтыру, бейнелеу өнері, музыка, еңбек сияқты сабақтарға қатыса алады. Үшеуі көбейту кестесін меңгерді, қалғандары калькуляторды қолдануды үйренді. Сөйлеу қабілеттері айрықша өзгерді, балалардың бесеуі сұрақтарға жауап береді. Екеуі көптеген тақырыптардағы диалогтарды қолдай алады. Біртіндеп сыныптағы оқушылармен қарым-қатынас жақсара бастады. Балалар асханада толығымен өз бетінше жұмыс істей алады, мектеп ішінде өз беттерінше жүре алады. Бес бала сабақтарда ұнамсыз мінез-құлықтарынсыз 45 минут отырады және мұғалімнің нұсқауларын орындайды.

2016 жылы жобаға Астана қаласының № 79 мектеп-лицейі мен № 25 орта мектебі қосылды. Қазір жобада 17 бала бар, барлығы сол немесе өзге де шаралармен тұрақты сыныптарға қосылады, ата-аналар академиялық, сөйлеу, әлеуметтік-тұрмыстық дағдыларының алға жылжуын атап өтуде.

Жобаға қатысушы мектептердің педагогтері тьютор немесе педагог-ассистент аутизмді балаға тек алғашқы кездерде ғана қажет деген пікірді жоққа шығаруда. Деректерді талдау, қалыпты бала мен көптеген аутизмді балалар арасындағы алшақтықтың жылдан жылға ұлғаюын көрсетіп отыр. Ерекше ілгерлеушілік пен жақсы әлеуметтік дағдыларға қарамастан, мектеп қабырғасында аутизммен ауырған балаларға орта және жоғары буындағы көптеген пәндерді қабылдауы өте қиын. Практикалық тәжірибеге сүйене отырып, педагогтер мектептің орта буынынан бастап мектеп қабырғасында кәсіби бағдарлауды ЕБҚ білім алушылардың жеке бағдарламасына енгізуді ұсынады.

Астана қаласындағы № 68 ЖББОМ негізінде «Дара» қайырымдылық қорымен бірге ЕБҚ бар балаларды білім беру процесіне қосу тәжірибесі

2013 жылдан бастап «Дара» Қайырымдылық қоры (бұдан әрі ҚҚ) Психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеттерінің желісін кеңейту жобасын іске асыруда, оның шеңберінде барлық Қазақстан бойынша 20 ППТК ашылды, бұл ретте олардың көбі жалпы білім беретін мектептердің базасында орналастырылған.

Психологиялық-педагогикалық түзеу кабинеті (бұдан әрі - ППТК) – туғаннан бастап 18 жасқа дейінгі, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға түзету көмегін ұсынатын арнайы білім беру ұйымы.

ҚҚ ұсынып отырған, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қосу моделінде бала үшін де, сыныптағы мұғалім үшін де қосу процесі байыпты және тиімді өтуі үшін Түзеу кабинетінің ресурсы мен кадрлық әлеуеті пайдаланылады.

2017 жылы Астана қаласы Білім басқармасының қолдауымен ҚҚ ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру процесіне қосу моделін сынақтан өткізу үшін № 68 орта мектептің базасында жоба өткізуге бастама көтерді. Жобаның негізгі міндеттері:

1) Астана қаласындағы № 1 ППТК-нің әдістемелік және педагогикалық ресурстарын пайдаланып, Ресурстық инклюзивті білім беру орталығын ашу;

2) Ресурстық орталықтың қызметін ауданның жақын орналасқан мектептеріне кеңейту болып табылады.

Жобаны тиімді іске асыру үшін, мектептің орналасқан жерін ескере отырып, Ресурстық инклюзивті білім беру орталығын № 68 орта мектепте ашу туралы шешім қабылданды.

Ресурстық орталықтың міндеті – ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беретін мектептерге толық және тиімді қосу үшін қажетті жағдайлар жасау, осындай балалармен және олардың ата-аналарымен жұмыс істейтін педагогтерге ғылыми-әдістемелік қызметтер кешенін көрсету. ҚҚ пилоттық негізде Ресурстық орталықтың инклюзивті білім беру үйлестірушісі бірлігін енгізді. Білім басқармасының тарапынан пилоттық

мектептерде арнайы педагогтер/инклюзивті білім беру үйлестірушілері жүктемесі қосымша енгізілді.

Жобаның бастапқы сатысында пилоттық мектептерде мұғалімдерге, ата-аналар мен оқушыларға сауалнама жүргізу арқылы ақпарат жиналды. Сауалнаманың мақсаты – білім беру саласында педагогтердің, ата-аналар мен балалардың білімдері мен құзыреттіліктері деңгейін зерделеу, мектептерге инклюзивті білім беру моделін енгізу үшін педагогтердің дайындығын жетілдіруге бағытталған шараларды әзірлеу және инклюзивті мектеп ортасын дамыту.

Бастапқы кезеңнің нәтижелері:

- барлық пилоттық мектептерде педагогикалық ұжым мен ата-аналар қауымдастығында инклюзивті білім беру туралы пікірдің әртүрлі бағыттылығын, «инклюзивті білім беру» ұғымын білмейтіндерін және түсінбейтіндерін;

- инклюзивті білім беру практикасына формальды қарайтындығын;
- мектептегі инклюзивті процестерге бірыңғай тәсілдің жоқ екенін;
- мамандар мен мұғалімдер командасы өзара іс-қимыл жасамайтынын көрсетті.

Қолдауға мұқтаж, ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды анықтау мақсатында Ресурстық орталықтың үйлестірушісі инклюзивті білім беру практикасына қызығушылық білдіретін мектеп педагогтерінің қолдауымен жағдайға зерделеу жүргізді және бастауыш сыныптарда оқитын балалардың контингентіне талдау жүргізді. № 68 орта мектепте әдеттегі сыныптарда оқитын 4 бала анықталды (стихиялық инклюзия). Осыған байланысты мектепте психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум құрылды, оның нормативтік құжаттарын инклюзивті білім беру үйлестірушісі мектеп әкімшілігімен бірлесіп дайындады. Мектеп бұйрығымен бекітілген мектептегі ПМПК туралы ережеге сәйкес оның құрамына: мектеп директоры, инклюзивті білім беру үйлестірушісі, арнайы педагогтар (психолог, дефектолог, логопед, әлеуметтік педагог), медицина қызметкері, мұғалімдер және ата-аналар кірді.

Арнайы педагогтер мен мұғалімдердің пәнаралық командасы диагностикалық тексеру жүргізді, әрбір анықталған бала үшін жеке түзеу-дамыту бағдары әзірленді.

Сонымен қатар, ҚҚ, Түзеу кабинетінің мамандары мен Ресурстық орталықтың үйлестірушісі пилоттық мектептерде инклюзивті білім беру мәселелері бойынша ақпараттық-кеңес жұмыстарын жүргізді:

- мектеп әкімшілігімен және педагогикалық құраммен кездесулер өткізу;
- педагогикалық кеңестерге қатысу;
- мұғалімдер үшін, сондай-ақ ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалардың ата-аналары үшін кеңестер;
- арнайы педагогтер мен тьютордың қосымша жүктемелерін бөлу;
- Ресурстық кабинетке орын бөлу.

Бұл жағдайда № 68 орта мектептің базасында Ресурстық білім беру кабинетін ашу ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қосу моделін

енгізудің маңызды кезеңі болып табылды. Ресурстық кабинет – бұл бірнеше аймақтан тұратын, әдеттегі мектепте ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланың дамуы үшін тосқауылсыз, төзімділікті және достық атмосферасын құруға мүмкіндік беретін, сондай-ақ пәнаралық команданың жұмысы үшін аймақ болып табылатын заманауи мектеп кеңістігі.

Практикада Кабинет төрт аймақтан тұрады:

- педагогтер мен мамандардың командалық жұмыс аймағы, мұнда мамандар мен педагогтер үнемі оқушылардың табыстарын, оқыту стратегияларын, жеке бағдарларын негізде талқылайды;

- баланың релаксация аймағы, онда оқушылар шаршағандарын басып, демалады, доптармен секіреді және т.с.с.;

- жеке сабақтар аймағы, мұнда балалар материалды бекіте алады, мамандармен, тьютормен жұмыс істейді;

- ата-аналарға кеңестер беру аймағы, мұнда мектеп педагогтерімен әртүрлі мәселелерді талқылау жүреді.

Бұл кеңістік дамуында әртүрлі бұзылулары бар: БЦП, көру, есту, сөйлеу қабілеті бұзылған, АСБ, Дауна синдромы және т.б. балаларды қосуға көмектесетін әмбебап құрал болып табылады. Уақыт өте келе, қажетті жабдықтың, әдебиеттің және дамытушы материалдардың тізімі әртүрлі санаттағы балалардың келуімен толықтырылуға тиіс.

№ 68 орта мектеп жұмысының негізінде «Дара» ҚҚ № 19 орта мектепте ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқытуды қолдау үшін Ресурстық кабинет ашуды жоспарлап отыр.

Жобаның маңызды кезеңі Ресурстық орталықтың мамандарын және инклюзивті білім беру практикасын іске асыратын мектептердің педагогтерін оқыту болып табылады. Жобаның шеңберінде нормативтік-заңнамалық база мен қолжетімді білім беру құқықтарын іске асыру, мектеп пен сынып деңгейінде стратегиялық жоспарлау мен командалық өзара іс-қимыл жасау мәселелерінен бастап жеке бағдарларды әзірлеу және оқу бағдарламаларын бейімдеу мәселелеріне дейін инклюзивті білім берудің әртүрлі аспектілері бойынша отандық және шетелдік сарапшылар шақырылып, семинарлар мен шеберлік сыныптары сериясы өткізілді. Мұғалімдер алған білімдері мен тәжірибесін бүгінгі өзінде өз сабақтарында табысты қолданып жүр.

Астана қаласының №68, №41 және №19 пилоттық мектептерінде жобаны іске асыру нәтижесінде Ресурстық орталық мамандарының қолдауымен әртүрлі ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесі бастау алды, инклюзивті сыныптардың мұғалімдеріне кеңестік-әдістемелік, оның ішінде жеке білім беру бағдарларын әзірлеуде және ЕБҚ бар балаларды дамытудың заманауи түзеу әдістемелерін пайдалануда көмек көрсетіледі.

Жоғарыда көрсетілген мектептердің педагогтері мектептердің жанынан ресурстық орталықтар ашу инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды дамытудың бірыңғай стратегиясын әзірлеу мәселелерінде мектеп мұғалімдерінің мамандармен ынтымақтастық жасауының

тиімді формасы деп есептейді. Дәлелдемелер ретінде мұғалімдер өздерінің қарамағындағы балалардың табысқа жету тарихын мақтанышпен ұсынды, олардың кейбіреуінің қысқаша сипаттамасын төменде ұсынамыз.

Екінші сыныпта оқитын, БЦП диагнозы бар А. Ресурстық орталықтың қолдауымен мектепте барлық қажетті жағдайлар жасалды: Мектептің инклюзивті білім беру үйлестірушісі А-ны арнайы жабдықпен (вертикализатор, жүріс арбасы, арба) қамтамасыз етті, сондай-ақ баланың партадан еркін шығуына мүмкіндік беретін, ернеуі мен қуысы бар арнайы парта берді, сыныпта тұтқалар орнатылды. Сондай-ақ мектеп жеке сүйемелдеу үшін тьютор да бөлді. А-мен жұмыс істейтін мұғалім Ресурстық орталықтың арнайы педагогі тарапынан ұдайы әдістемелік көмек алады. Пәнаралық команданың ұсынымы бойынша А-да, өзі қатты жақсы көретін, дене шынықтыру сабақтарына өзінің құрбыластарымен бірге қатысу мүмкіндігі пайда болды. Әлеуметтенуде және сыныптастарымен қарым-қатынас жасауда А-да едәуір прогресс пайда болғанын, сондай-ақ оқудағы үлгерімі де артқанын атап өту қажет. Қазіргі уақытта мамандар мен мұғалім сыныпта тьютордың ұдайы қатысуы қажет еместігін атап өтеді. А. сыныпта ғана емес, сонымен бірге мектеп өмірінде де дербес, көпшіл және белсенді болды. А-да полиция қызметкері болу арманы пайда болды!

А-ның пікірі: «Маған сыныптастарыммен бірге оқыған қатты ұнайды. Біз түрлі-түсті қарындаштар сияқтымыз – сондай әртүрліміз, бірақ біз бір қорапта болуымыз керек, бірге және бір-бірімізден үйренуіміз керек!».

Б. (4-сынып), АСБ, 1-сыныптан бастап, ішінара сурет, музыка және еңбекке баулу сабақтарына кіріктіріп, үйде оқыды. Пәнаралық команданың ұсынымдарына сәйкес бір жыл бойы онымен жоспарлы түзеу-дамытушылық және білім беру жұмысы жүргізілді. Ресурстық кабинетте маманмен және тьютормен өтетін сабақтар қамтылып, білім беру бағдары әзірленді. Қазіргі сәтте Б. барлық пәндерге қатысып, оқуын жалпы білім беретін бағдарлама бойынша өтуде. Б. суреттер мен оқыған әңгімелері бойынша мәнерлі әңгімелеп бере алмайды, сондықтан ол Ресурстық кабинетте, күні бойы не болғанын фотосуреттер мен логикалық сызбаларға сүйене отырып әңгімелеп беруге үйренуде. Бұдан әрі тьютордың қолдауымен Б. осындай сызбаларды қолданып, сабақта мәтіндерді айтып беруге үйренеді. Сыныппен сабақта отырған кезде ол орнықты, тапсырмаларды өте мұқият орындайды, мысалы, есептер шығарғанды жақсы көреді. Электрониканы жақсы көреді, робототехника факультативіне үлкен қызығушылықпен қатысады. Б-да мектептік достары пайда болды, ол өзінің құрыбыларымен көп араласа бастады.

Н., 2-сынып, кохлеарлық имплантациядан кейін. Оқу жылының басынан бастап ол үшін сыныпта барлық қолайлы жағдайлар жасалды: ол терезеден және мұғалімнен алыс тұратын партаға отырғызылды. Мұғалім оқытуда саралап оқыту тәсілін пайдаланған жоқ, сондықтан Н-да оқу материалын меңгеруде проблемалар байқалды, кітап оқуы қиындады. Ресурстық орталық мамандары кеңес бергеннен кейін, пән мұғалімдері сияқты, Н-ның мұғалімінде де оның ерекшеліктерін ескере отырып, оқытудың тәсілдері мен әдістері

өзгерді (тапсырмаларды нақты айтып өту, қатты дауыстап айту, дайындалған жеке тапсырмалар мен тесттер және т.б.). Мамандар естіп қабылдау және сөйлеу тілін дамыту бойынша Н. үшін түзету-дамыту бағдарламасын әзірледі. Оқу жылы ішінде Н-да жазу, оқу, әңгіме құрастыру дағдыларын дамыту бойынша нәтижелердің жақсарғаны байқалды. Н. өте жинақы бола бастады, жазу техникасы жақсарды. Баланың жады мен зейіні жақсы екені байқалды, олар оған оқу материалын меңгеруге көмектеседі. Қосымша қолдаудың арқасында Н-да оқу үлгерімі өте жақсарды, ол өзінің құрбыларымен қатар мектептегі барлық іс-шараларға үлкен қызығушылықпен қатысады. Өзінің сыныбында Н. көшбасшы болып есептеледі, сыныптастары оны құрметтейді және қарым-қатынаста ширақтығы мен көңілді мінезі үшін бағалайды.

Әрбір осындай оқиғаның артында, кеше ғана қоғамнан оқшау болуға мойынсұнған, баланың тағдыры мен өмірі жатыр. Бүгінгі күні, мемлекеттік органдардың, мектептің және үкіметтік емес ұйымдардың бірлескен күш-жігерінің арқасында олар өзінің білім алу және өзінің қоғамдағы өмірлік әлеуетін іске асыру құқығын жүзеге асыра алады.

«Болашақ» корпоративтік қорының тәжірибесі

«Болашақ» корпоративтік қоры (бұдан әрі - «Болашақ» КҚ) 2015 жылдан бастап елімізде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру жүйесіне біріктіру бойынша «Әр бала мектепке лайықты» жобасын іске асыруда.

Басқа үкіметтік емес ұйымдардың өкілдері сияқты, «Болашақ» КҚ қызметкерлері де бүгінгі күні аутистикалық спектр ауытқулары бар балаларға инклюзивті білім берудегі тиімді әдістердің бірі АВА-терапия (қолданбалы мінез-құлық талдауы) болып табылады деген сенімде, ол түзеу жұмысындағы мінез-құлық тәсіліне негізделген.

Қазіргі уақытта АВА аутист балаларға көмек көрсету кезінде тиімділігі дәлелденген жалғыз әдістеме болып табылады.

Мәселен, 2015 жылы Астана қаласының № 71 мектеп-лицейінің базасында Инклюзияны қолдау кабинеті (бұдан әрі - ИҚК) ашылды, онда ерекше қажеттілігі, оның ішінде АСБ бар білім алушылар мультипәндік мамандар командасының қызметтерін алады және бір уақытта жалпы білім беру процесіне қосылады. 2015 жылдың қыркүйек айынан бастап 6 бала жалпы білім беретін сыныптарға қосылды. Олармен қоса, үйде оқытылатын 8 бала ИҚК мультипәндік команданың қызметтерін алады. Оқу жылы бойына ИҚК қызметіне жүргізілген талдау мінез-құлық спектрін дамытудағы және түзеудегі оң динамиканы көрсетті.

ИҚК – бұл жеке үй-жай, онда осындай балалармен жеке және топтық сабақтар өткізіледі, сондай-ақ сенсорлық жеңілдену үшін арнайы аймақ құрылған, мұнда әр бала сабақтар арасында демалып, өзінің күшін қалпына келтіре алады.

Мамандардың мультипәндік командасына тьютор (ассистент) да қатысады, ол әрбір балада болады. Ол оқушымен бірге ресурстық кабинетте

болады және оны тұрақты сыныбына да қолдау көрсетеді. Тьютордың рөлі айрықша маңызды: барлық оқу күні бойы ол балаға тек ресурстық сыныпта ғана емес, сонымен бірге әдеттегі сыныпта мұғалімдермен және оқушылармен өзара іс-әрекет жасаған кезде де көмектеседі және қолдау көрсетеді. Тьютор АСБ бар бала үшін мұғалім бейімдеген бағдарламаларды іске асырады, баланың даму динамикасын бақылайды, сондай-ақ бейімделген материалдың тиімділігіне талдау жүргізеді.

Осындай білім беру моделін пайдалану әрбір аутист бала үшін тұрақты оң нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді. Біртіндеп балаларда теріс мінез-құлық эпизодтарының саны төмендейді, олар тапсырмаларды орындауды, тьютордың қатысуынсыз сыныпта өздері болуды және оларға қолжетімді тәсілдермен тақта алдында жауап беруді үйренеді.

Тьюторлық қолдаудың стратегиялық мақсаты баланы мектепте өз бетінше оқуға біртіндеп бейімдеу болып табылады.

Өз қызметінде тьютор мынадай міндеттерді орындайды:

- балалардың жұмыс орындарын және демалыс орындарын ұйымдастыру және бейімдеу;

- оқу материалы мен оқу құралын бейімдеу (балалардың ерекшеліктерін ескеріп және олар үшін әзірленген ұсынымдарға сүйеніп, тьютор фронталдық нұсқаулықты өзгертеді, оқу материалының меңгерілуін бақылайды, тапсырмаларды бейімдейді, көрнекі оқу құралдарын және сабақтар үшін қосымша материалдар жасайды, баланың оқу процесіне үнемі қосылуын қолдайды, баланың басқа әрекетке уақытында көшуіне көмектеседі және т.б.);

- балалардың әлеуметтік өзара іс-қимыл жасауын ұйымдастыру (мектеп бойынша және сыныптан тыс іс-шараларда барлық жүріп-тұрулар кезінде сыныпқа ілесіп жүреді, үзілістерде ойындар ұйымдастыруға қатысады, АСА бар балалармен қарым-қатынас жасау үлгісін көрсетеді және т.б.);

- балалардың теріс мінез-құлық реакциялары салдарынан туындайтын мәселелерді шешу (туындауы мүмкін қажетсіз эмоционалдық реакциялардың алдын алады және тоқтатады және т.б.);

- балалардың әлеуетін ашуға ықпал ету (әр баланың мүмкіндіктері мен шектеулерін барабар бағалайды);

- ата-аналармен өзара іс-қимыл жасауды ұйымдастыру (күн сайын ата-аналарға туындаған қиындықтар туралы әңгімелейді, үй жұмысы бойынша ұсынымдар береді, балаға өзінің достары мен табыстары туралы әңгімелеуге көмектеседі).

Ең алдымен жобаға АСБ диагнозы бар төрт бала қатысты, ПДПК қорытындысының негізінде оларға жалпы білім беру бағдарламалары бойынша оқыту ұсынылды. Олардың үшеуі 1-сыныпта және бір бала 3-сыныпта оқитын. Оқу жылының нәтижелері бойынша мектепке баруға арнайы әлеуметтік-психологиялық дайындықтан өткен екі бала, АСА диагнозы бар қалған екі балаға қарағанда, мектепте 2-3 аптада бейімдеу кезеңінен өтті, өтпеген балалардың біреуі мектепте оқыту жағдайына тек оқу жылының соңында ғана бейімделе алды. Төртеуі де барлық оқу пәндері бойынша пәнді меңгеру

нәтижелерінің ең төменгі деңгейіне қол жеткізді. Балалардың үшеуі толыққанды дербестікке ие болды және сабақ режимін сақтаған жағдайда және олардың психологиялық ерекшеліктері ескерілсе, тьютордың көмегінсіз оқи алады. Сөйлеу тілі жүйелі дамымаған төртінші бала да сөйлеу тілін дамытуда, оны түсіну және пайдалану қырынан жақсы динамика көрсетті. Сыныппен бір екпінмен жұмыс істеу және барлық материалды меңгеру үшін тьютордың көмегіне жекелеген сабақтарда ғана мұқтаж (қазақ, орыс тілдері, математика). Бұл оқушы жеке меңгеретін жалғыз пән оқу болып табылады, өйткені буындап оқу дағдысы болған кезде оқығанын түсіну қабілеті артта қалады, осыған байланысты тьютор онымен жеке оқу құралы бойынша айналысады.

Қазіргі уақытта «Әр бала мектепке лайық» жобасына «Болашақ» ҚҚ Астана қаласының № 40 және № 83 мектептерін, Алматы қаласының № 3 мектебін қосты, оларда ерекше қабілеттері, оның ішінде АСБ бар мектеп оқушылары үшін инклюзияны қолдау кабинеттері жабдықталды және табысты жұмыс істеуде. Жобаның шеңберінде, тұрақты жұмыс істейтін консультативтік-кеңес органы болып табылатын, сарапшылар кеңесі құрылды, оның қызметі елімізде инклюзивті білім беруді жетілдіру бойынша сапалы ұсыныстар әрілеуге бағытталған.

Жобаға қатысатын педагогтер мен мамандар практикалық тәжірибелерінің негізінде белгілі қорытындылар жасады:

1) АСБ бар баланы мектепке 1-2 жыл бұрын жоспарлы дайындау қажет, ол үшін мектепте оқытуға ұқсас әлеуметтік жағдай құру керек, бұл бейімделу кезеңін барынша қысқартуға мүмкіндік береді. Оқыту процесінде балаларда туындайтын барлық проблемаларды арнайы білімі мен дағдылары бар адамдар шешу керек. АСБ бар баланың мінез-құлық себептерін қалыпты балалардың немесе басқа да бұзылулары бар балалардың даму логикасына қарап бағалауға болмайды.

2) Бала саны 20-дан асатын сыныпта АСБ бар баланы тьюторсыз оқыту өте қиын, әсіресе бейімделу кезеңінде. Бұл мінез-құлқында деструктивті жағдайлардың туындауына әкеп соғуы мүмкін. Тьютор қатысқан жағдайда, балалардың басым көпшілігі 1-сыныптың соңына бейімделеді және одан әрі қолдауды қажет етпейді. Сөйлеу тілінің бұзылулары ауыр балаларда өз бетінше оқуда қиындықтар туындайды, бірақ дұрыс тьюторлық қолдау болған жағдайда бұл балалардың бір бөлігі жалпы білім беретін мектепте оқуға қабілетті. Бір тьютор (ассистент) жұмыстың сапасын жоғалтпай, АСА бар 2-3 балаға жетекшілік ете алады.

3) Сыныбына АСБ бар бала келетін мұғалім, алдын ала міндетті түрде, АСА бар балаларды оқыту ерекшелігі бойынша біліктілігін арттыруы тиіс. Одан басқа, туындайтын жағдайларға талдау жасап, барлық пән мұғалімдері үшін мектептің базасында ай сайын семинарлар мен шеберлік сыныптарын ұйымдастыру керек. Бұл АСБ бар баланы оқыту кезінде заңды проблемалардың көп бөлігін болдырмауға мүмкіндік береді.

4) Балалар мен мұғалімдерде туындайтын психологиялық проблемаларды шешу, балалармен тәрбиелік, түзеу және педагогикалық жұмыс жүргізудің

практикалық дағдыларын оңтайландыру үшін АСБ бар балалармен жұмыс істейтін мұғалімдерге супервизия жүйесін құру қажет.

5) Баланы мектепке дайындау сәтінен басталатын, түзеу тәрбие дағдыларын пысықтау үшін ата-аналармен жұмыс істеу жұмыстың маңызды бөлігі болып табылады. Баланы мектепте оқыту процесінде ата-аналармен жұмыстың көп бөлігін тьютор жүзеге асырады. Ата-аналарда мектеп тапсырмаларын дайындау дағдыларын қалыптастыру мақсатында оларды да супервизия жүйесіне қосу қажет.

6) АСБ бар балалар оқитын сыныптарды қосымша білім беру жүйесіне белсенді қосу да балалардың, мұғалімдер мен ата-аналардың әлеуметтік және білім беру интеграциясына ықпалын тигізеді.

3 Педагог-ассистент қызметінің мазмұны мен ерекшелігі

Педагог-ассистенттің қызметін ұйымдастыру инклюзивті білім беру процесінің жалпы құрылымындағы ажырамас құрамдас бөлігі болып табылады.

Педагог-ассистенттің негізгі қызметтік міндеті оқу процесінде баланы қолдау болып табылады, оған оқу бағдарламасын меңгеруде балаға көмектесу, сонымен қатар ЕБҚ бар балалармен жұмысты ұйымдастыруда мұғалімге көмектесу жатады.

Педагог-ассистенттің ЕБҚ бар баланы қолдауы педагогикалық практикада жеке-бағдарланған, тұлғалық-бағдарланған тәсілдерді жүзеге асыру үшін кең мүмкіндіктер береді.

ЕБҚ бар балаларды қолдау аясында педагог-ассистенттің қызметі пәнаралық командаға қатысушылардың барлығымен тығыз байланыстағы және өзара іс-қимыл жасаудағы өлшеусіз еңбектен тұрады.

Практикалық жұмыс тәжірибесі ЕБҚ бар балаларды қолдау командасының ұйымдасқан жұмысына әрбір маман өзіне жүктелген тар шеңбердегі кәсіби міндеттерді орындағанда ғана қол жеткізеді, баланы толыққанды білім беру процесіне қосу жөніндегі жалпы мақсаттарға жету жолындағы жұмыстарды да атқарады.

Командалық жұмыстың табыстылық кепілі мынадай сипаттардан тұратынын бөліп көрсетуге болады:

- кәсіби қызметтегі және дүниетанымдық аспектідегі бағдарлардың жалпы құндылықтары;
- өзара кәсіби және тұлғалық қолдау;
- білім беру процесіне қатысушылардың барлығымен жүргізілетін жұмыстағы бірыңғай философиялық және әдіснамалық тәсілдер;
- балаға және оның отбасына деген қарым-қатынастағы кәсіби ұстанымдардың бірін-бірі толықтырушылық және мамандардың құзыреттілігі, олардың жұмыстың барлық кезеңдеріндегі тығыз ынтымақтастығы;
- бірыңғай кәсіби тіл және терминологиялық орта;
- мамандар мен мұғалімдер бір-бірлеріне ұсынатын баланың ілгерілеушілігі, оның даму динамикасы туралы расталған ақпарат, сұранысты қалыптастырудағы белсенді ұстаным;
- жұмыс, әрі проблемалы, сыни жағдаяттардағы іс-қимылдың үйлестірілгендігі және нақты ұйымдастырушылық;
- қосымша әдістемелік, материалдық және басқа да ресурстарды тарту;
- күрделі кәсіби қоғамдастыққа қатысу [28].

Педагог-ассистент жұмысының мақсаты ЕБҚ бар баланы мектептің және сыныптың жалпы білім беретін кеңістігіне табысты қосу үшін жағдайлар жасай отырып, мұғалімге көмек беру.

Бұл жұмыстың тиімділігі ЕБҚ бар бала өмірінің салаларын:

1. *когнитивті* (танымдық) саласын: білімі мен дағдыларын;
2. *коммуникативті саласын*: қарым-қатынас жасай білуін, қарым-қатынас жасау процесінде туындайтын әртүрлі жағдайлардан өз бетінше шыға білуін;

3. *эмоционалдық саласын*: сыныпта оқу процесіне психологиялық бейімдеуді, оқыту процесіне және мектеп ортасында болуға қатысты жақсы эмоционалдық көңіл-күйдің туындауын және оны сақтауды;

4. *дербестігін* – өз-өзіне қызмет көрсету, психикалық және физикалық реттеуді дамыту тұрғысынан анықталуы тиіс.

Педагог-ассистент пен ЕБҚ бар баланың өзара әрекет жасасуы – бұл тьютормен «селбесуден» баланың мектеп өміріндегі барынша дербестігіне біртіндеп жету.

Ерекше оқушының мектепте болуы үшін жағдайлар шын мәнінде қолайлы және оның дамуына түрткі болуы үшін педагог-ассистенттің жұмысының негізінде, балаға сену, оның жеке тұлғасына шынайы қызығушылық, оның ерекшеліктерін қабылдау, ізгі ниеттілік, шыдамдылық, жүйелілік сияқты ұғымдар жатуы тиіс.

Мынадай міндеттерді шешкен кезде межеленген мақсатқа қол жеткізуге болады:

1. Баланы табысты *оқыту* үшін жағдай жасауға қатысу;
2. Баланы табысты әлеуметтендіру үшін жағдай жасауға қатысу;
3. Оның тұлғасының әлеуетін барынша ашуға көмектесу.

Өз кезегінде, аталған міндеттерді іске асыруға мынадай құралдармен қол жеткізіледі:

1. *Өмірлік кеңістікті* ұйымдастыру және бейімдеу: жұмыс орнын, демалыс орнын және бала болатын басқа да жерлерді;

2. Педагог-ассистент пен мұғалімнің дамуында ерекшеліктері бар оқушының жақын даму аймақтарын түсінуі, оның ішкі, жасырын ресурстарына сүйену, жүктемені мөлшерлеу, оқу материалын бейімдеу, оқу құралдарын бейімдеу.

Педагог-ассистент жұмысының бұдан да нақты міндеттері ЕБҚ бар балалардың мүмкіндіктері мен жеке қасиеттеріне байланысты. Әрбір нақты жағдайда дамуында ерекшеліктері бар балаларды жалпы білім беретін кеңістікке табысты қосу үшін қажетті жағдайлар әртүрлі болады. Әр оқушы өз алдына бірегей. Оқушы жүрген мектеп ортасының да өзіндік ерекшеліктері, ресурстары бар. Сондықтан педагог-ассистент үшін жеке міндеттерді тұжырымдау нақты мектептің психологиялық-педагогикалық консилиумы мамандарының жауапкершілігіне жатады.

Нақты сыныптағы педагог-ассистент жұмысының ерекшелігі неде?

Педагог-ассистенттің сүйемелдеу қажеттігі туралы шешімді жергілікті ПМПК ұсынымдамасы мен ата-ананың өтінішін ескере отырып, мектеп консилиумы қабылдайды. Әрбір білім беру ұйымдарында осындай балалар үшін оқу процесін ұйымдастырудың әртүрлі жеке сызбалары бар. Оларға сәйкес педагог-ассистенттің әрбір нақты баламен жұмыс істеуінің өзіндік ерекшелігі болуы мүмкін. Өзінің қызметінде орындайтын педагог-ассистенттің негізгі рөлін қарастырайық.

1. ДМШ оқушының дербес қолдаушысы. Мұндай жағдайда педагог-ассистент оқу процесіне жеңіл және нақты қосылуына көмектесетін маманның

қызметін өзіне алады, сондай-ақ барлық сыныптың білім беру сапасын төмендетпей, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушының қажеттіліктерін қамтамасыз ету жұмысында мұғалімге көмектеседі. Мысалы, педагог-ассистент баланы қай кезде тақтаға шақыру орынды екені туралы мұғаліммен алдын ала келісе алады.

Оқу материалын оқушының мүмкіндіктеріне бейімдеуде педагог-ассистенттің көмегі қажет болуы мүмкін. Бұл жағдайда педагог-ассистент мұғалімнің не айтып жатқанын бақылайды және балаға түсінікті көлемде және деңгейде материалды меңгеруге көмектеседі. Бұл кезде бала сыныпта болады, мұғалімді де, оқушылардың жауаптарын да тындайды, бірақ тапсырмаларды оның жеке білім беру бағытына сәйкес орындайды [20].

Сабақ кезінде оқушының белсенділігі педагог-ассистенттің бақылауында болады. Мысалы, педагог-ассистент оқушыға тақтадан неше сөз жазу керектігін айта алады, бір тапсырмадан екіншісіне көшу кезінде оған бағыт бере алады. Осылайша, педагог-ассистент карамағындағы баланың білімін біртіндеп кеңейтіп және баланы сыныпта оқуға бейімделуге көмектесіп, оны оқытуды бақылауына алады.

2. Сыныптағы екінші мұғалім. Мұндай тәсіл кейбір шетелдік (атап айтқанда, кейбір американдық) мектептерде таралған. Баланы өз бетінше оқуға қабілетсіз деп тану оның құқығын бұзушылық болып табылатындығына байланысты, дамуында ерекшеліктері бар бала оқитын сыныпта екі мұғалім жұмыс істейді, олар алмасып отырып барлық балаларға оқуға көмектеседі, ал дамуында ерекшеліктері бар балаға көп дәрежеде көмек береді.

3. Балалар тобы үшін педагог-ассистент. Егер сыныпта ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушы біреуден көп болса, педагог-ассистент бірнеше оқушымен жұмыс істей алады. Біздің еліміздегі педагог-ассистенттің жұмысына мысал ретінде мәскеулік мектептердің бірінің тәжірибесін келтіре аламыз. Сыныпта сабақты басқаруды бір мұғалім жүзеге асырады, ал екіншісі барлық оқушылардың үй тапсырмаларын тексереді, әрқайсысының, оның ішінде дамуында ерекшеліктері бар оқушының өздік жұмысы барысын қадағалайды.

ЕБҚ бар баланы қолдау процесінің жеке сипатын ескере отырып, көрсетілген рөлдер әрбір жеке жағдаяттың ерекшелігіне байланысты үйлесуі, түрленуі, ерекшеленуі мүмкін.

Баланың дамуы және оның дербестігін дамыту белгілі кезеңдер бойынша жүргізіледі:

1. дамуында ерекшеліктері бар оқушы мен педагог-ассистент бір партада бірге отырады, педагог-ассистент балаға барлығына көмектеседі;

2. оқушы жалғыз, содан кейін (сол сәтте) сыныптың басқа оқушысымен отырады, педагог-ассистент – артта немесе алысырақ;

3. педагог-ассистент барлық сабақтарға келмейді, тек қана оның көмегі қажет болатын сабақтарға (мысалы, жазбаша) келеді;

4. педагог-ассистент күнде келмейді;

5. бала өз бетінше оқиды.

Әрине, тьютордың қарым-қатынастар жүйесінен толық шығуы кейде мүмкін болмай жатады, бірақ бұл - өте тамаша мақсат және оған талпыну керектігін әрқашан ұмытпау қажет. Көптеген жағдайларда бала дербес бола алмайды емес, ересектер оған сондай болуға мүмкіндік бермейді [20].

Қолдаушы ассистент-педагог пен мұғалім барлық мүмкін болатын жағдайларда бір команда болулары тиіс, ЕБҚ бар балаларға қатысты сарапшы, әрі мұғалім, әрі педагог-ассистент бола алады. Бұнымен қоса, оқушы санасында мұғалім жетекші рөл атқарады деген ұғымды есте сақтаулары қажет.

Педагог-ассистентті Педагогикалық қызметкерлер лауазымдары мен оларға теңестірілген тұлғалардың тізбесіне қосу мектептердің штаттық кестесіне лауазымды енгізуге және бюджеттік қаражат есебінен оның жұмысына еңбекақы төлеуге мүмкіндік береді.

Барлық білім беру деңгейінің инклюзивті білім берудегі педагог-ассистенті (мектепке дейінгі, бастауыш, негізгі, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, жоғары кәсіптік, қосымша білім беру) – инклюзивті білім беру жағдайында ЕБҚ бар білім алушының, тәрбиеленушінің, студенттің тұлғалық психофизикалық дамуы мен жеке мүмкіндіктері, қызығушылықтары мен қажеттіліктерінің ерекшеліктерінен туындайтын жеке білім беру бағдарламаларын қалыптастыру және іске асыру процесіндегі қолдауға арналған педагог.

Қазіргі таңда педагог-ассистенттің қызметін ресімдеуге, еңбекақы төлеу жүйесін және жұмыс сапасын материалдық ынталандыруға қатысты мәселелер әзірлену үстінде. Педагог-ассистент жұмыс істейтін әрбір ұйымда жергілікті мемлекеттік органдардың әкімшілік, ұйымдастырушылық, қаржылық және басқа да мүмкіндіктерімен қамтамасыз етілетін жеке моделі жасалатын болады. Педагог-ассистент қызметін нормативтік құқықтық қамтамасыз ету штаттық кестеге педагог-ассистент лауазымын енгізу, не болмаса қолданыстағы педагог, тәрбиеші, әлеуметтік педагог, психолог лауазымдарын кеңейту немесе өзгерту есебінен жүзеге асырылуы тиіс.

Инклюзивті білім беру ұйымдарындағы педагог-ассистент қызметінің негізгі бағыттарының бірі білім беру қызметінің мазмұны мен ұйымдастырылуын, баланың бейімделу және даму кезеңдерін, әлеуметтендірудің кезеңдері мен ерекшеліктерін, баланың ата-анасымен, құрдасымен жүргізілетін жұмысты көрсететін ЕБҚ бар балаларды қолдау құжаттарын жүргізу болып табылады.

Педагог-ассистент жүргізетін негізгі құжат бақылаулар күнделігі немесе басқа жазба түрі бола алады. Оны жүргізудің мақсаты баланың өзгерістерін тіркеуге және даму динамикасын бақылауға мүмкіндік беретін есептіліктің қажеттілігі болып табылады. Педагог-ассистент, күн сайын баланың сабақтағы және сабақтан тыс жай-күйі мен қызметін, оның барлық жетістіктері мен пайда болған қиындықтарын жазба арқылы көрсетеді. Бұдан басқа, ата-аналар танысу үшін мектептің психологиялық-педагогикалық консультациясының отырыстарына ұсынылатын материал болғандықтан, баламен жұмыс істеудің тиімді формалары да көрсетіледі. Баланы қолдау командасының барлық

қатысушылары бірлескен, жан-жақты көмек пен қолдауды ұйымдастыруға арналған бақылаулардың маңызы зор екенін түсінулері тиіс.

Бақылаулар жазбасының формасы еркін болуы немесе нақты тапсырмаларды есепке ала отырып, мектептің психологиялық-педагогикалық консилиумы әзірлеуі мүмкін. Осыған сәйкес, баланың мектепке келген кездегі диагностика барысында алған бастапқы сипаттамаларымен болған өзгерістерді салыстыру нәтижесі болып табылады. Негізгі параметр ретінде дене дамуы; когнитивтік дамуы; әлеуметтік-эмоционалдық дамуы; коммуникативтік мүмкіндіктері, сабаққа деген қарым-қатынасы, мектеп дағдылары алынуы мүмкін.

Әрбір анықталған қиындық немесе проблема бойынша білім беру процесінің әрбір кезеңінде білім алушының мүмкіндігі мен оқу бағдарламасының талаптары, сондай-ақ өтемақы мүмкіндіктерінің амалдары немесе осы айырмашылықты меңгеру арасындағы айырмашылықтарды көрсететін жекелеген бақылаулар жасалуы мүмкін.

Баланы қолдаушы команданың мамандары білім беру ұйымдарының жергілікті актілері ретінде бекітілетін басқа да құжаттарды толтырады.

Педагог-ассистент баланың мүмкіндіктерін, жұмыс істеуге қажетті проблемаларын айқындауды, аталған білім алушымен жеке жұмыстағы міндеттерін анықтауды нақты бағалауға көмектесетін кез келген жазбаны жүргізеді [29].

4. Жалпы білім беру процесінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар

Психологиялық-педагогикалық қолдау – бұл тұтас, жүйелі ұйымдастырылған қызмет, оның процесінде әр баланы білім беру ортасында табысты оқыту мен дамыту үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасалады.

Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар баланы психологиялық қолдауды педагог-психологтың тарапынан дамыту, оқыту, тәрбиелеу, әлеуметтендіру міндеттерін шешуде балаға, ата-аналарға және педагогтарға психологиялық қолдау және көмек көрсетудің кешенді технологиясы ретінде қарастыруға болады.

Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар баланы психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша білім беру ұйымының инклюзивті қызметін ұйымдастыру жағдайларының арасында:

1) Психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялармен (ПМПК) ынтымақтастықта болу;

2) Басқа да инклюзивті және арнайы білім беру ұйымдарымен өзара іс-қимыл жасасу, оның ішінде технологиялармен, материалдармен, ақпаратпен және құжаттармен өзара алмасу;

3) Инклюзивті білім беру міндеттерін іске асыру үшін дайындалған педагогикалық кадрлардың болуы;

4) Мамандардың және педагогтардың кәсіби құзыреттілігін арттыру әдістері мен формаларын әзірлеу;

5) Қолдау мамандары командасында инклюзия бойынша үйлестіруші (оқу ісі меңгерушісі), психолог, арнайы педагог, логопед, әлеуметтік педагог, педагог-ассистент және т.б. болуы;

6) Тиісті міндеттерді анықтай отырып, мамандардың қызметін білім беру ұйымындағы психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиумының (ПМПк) құрамында ұйымдастыру;

7) Кедергісіз ортаны қоса алғанда, архитектуралық қайта өзгертулер;

8) Сыныптың білім беру кеңістігін өзгертетін арнайы жабдық пен құралдардың болуы қажет.

Баланы инклюзивті білім беруге толыққанды қосу үшін жеке тәсіл қажет, яғни оқыту әр баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыратындай етіп ұйымдастырылуы тиіс. Мұндай нәтижелерге қол жеткізуге ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке бағдарламасын әзірлеу көмектеседі.

Осылайша, ЕБҚ бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау ЕБҚ бар балалармен жұмыс істеу үшін жағдайлар жасау мәселесі бойынша білім беру ұйымының педагогтеріне әдістемелік көмек ретінде жүзеге асырылуы тиіс. Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау балаға жана әлеуметтік кеңістікте

бейімделуге тиімді көмек көрсету, коммуникативтік құзыреттерді және өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыру, ата-аналар құзыретін және психологиялық сауаттылығын арттыру, педагогикалық ұжымның кәсіби деңгейін жетілдіру жұмыстарын қамтиды.

Есту қабілеті бұзылған балалармен жұмыс істеу бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар

Есту қабілеті бұзылған балалардың санатына есту қызметі толық (яғни, қайтымсыз бұзылған, өйткені есту қабілетін қалпына келтіруге болмайды) екі жағы да (екі құлағы) бұзылған балалар жатады, бұл ретте айналасындағылармен қалыпты (есту арқылы) сөйлесу қиындатылған (нашар еститін) немесе мүмкін емес (саңыраулық). Балалардың бұл санаты әртекті топтарды білдіреді.

Есту жағдайына қарай нашар еститін (керендіктен зардап шегетін) және естімейтін балалар деп бөлінеді.

Нашар есту – есту қабілетінің тұрақты төмендеуі, ол сөйлеу тілін қабылдауда қиындық тудырады. Керендік – сыбырлап сөйлеуді қабылдау шамалы бұзылғаннан бастап қатты әңгімелесу сөзін қабылдаудың күрт шектелуіне дейін әртүрлі дәрежеде байқалуы мүмкін. Керендігі бар балаларды нашар еститін балалар деп атайды.

Саңыраулық – есту қабілетінің өте тез зақымдану дәрежесі, бұл ретте сөзді анық қабылдау мүмкін емес. Естімейтін балалар – бұл ерте балалық шақта пайда болған немесе туа біткен, есту аппаратының терең, толық екіжақты бұзылуы бар балалар.

Есту қабілетінің төмендеу дәрежесінің әртүрлі жіктемелері бар. Біздің елімізде едәуір көп тарағаны Л.В. Нейманның аудио-лого-педагогикалық жіктемесі болып табылады, ол білім беру ұйымдарында кеңінен пайдаланылады және медицина мекемелерінде пайдаланылатын халықаралық жіктеме [30].

Есту қабілетінің төмендей бастаған уақытына қарай балалар екі топқа бөлінеді:

- ерте естімей қалған балалар, яғни есту қабілетінен өмірінің бірінші-екінші жылдарында айырылған немесе естімей туған балалар;

- кеш естімей қалған балалар, яғни есту қабілетінен 3-4 жасында және одан кеш айырылған және салыстырмалы түрде естімеудің кеш туындауына байланысты тілі сақталған, балалар; «кеш естімей қалған балалар» терминінің өзі көпшілік қабылдаған термин болып табылса да, шартты сипатқа ие, өйткені балалардың бұл тобын саңыраулық қашан пайда болғаны емес, есту қабілеті жоғалса да, сөйлеу тілінің сақталып қалу фактісі сипаттайды.

Кеш естімей қалған балалар, өздерінің ерекшеліктеріне байланысты, есту қабілеті төмендеген балалардың ерекше санатын құрайды.

Дамуында қосымша ауытқулардың болуы немесе болмауына қарай есту қабілеті бұзылған балаларды мына топтардың біреуіне жатқызуға болады:

- дамуында қосымша ауытқулары жоқ балалар;

- дамуында қосымша (бір немесе бірнеше) ауытқулары бар балалар: зердесі, көру қабілеті, тірек-қозғалыс аппараты, эмоционалдық-ерік саласы бұзылған.

Атап өтілгендей, есту қабілетіндегі бұзылыс, бірінші кезекте, едәуір дәрежеде есту анализаторының жағдайына байланысты болатын психикалық қызметті – сөйлеу тілін қалыптастыруға теріс ықпал етеді.

Сөйлеу тілінің жағдайы бойынша есту қабілеті бұзылған балалардың арасынан: сөйлемейтін (үйретілмеген балалар); сөйлеу тілінде жекелеген сөздер ғана кездесетін балаларды (алғашқы үйрету сатысындағы); аграмматизмі бар қысқа фразаларды айтатын балаларды; аграмматизмі бар үлкен фразаларды айтатын балаларды; жасына сәйкес қалыпты фазада сөйлейтін балаларды атап өтуге болады.

Осылайша, есту қабілеті бұзылған балалар әртекті топты білдіреді, ол есту қабілетінің бұзылу дәрежесімен (сол немесе өзге дәрежеде байқалатын керендік және саңыраулық) және сипатымен (кондуктивті, сенсоневралды және аралас керендік); есту қабілеті төмендеген уақытпен; сөйлеу тілінің даму деңгейімен; дамуында қосымша ауытқулардың болуымен немесе болмауымен сипатталады.

Жалпы ұсынымдар

Нашар еститін баламен әңгімелескен кезде оған қараңыз. Өзіңіздің бетіңізді қараңғылатпаңыз және қолдарыңызбен, шашыңызбен немесе қандай да заттармен жаппаңыз. Сіздің әңгімелесушіңіз сіздің бет әлпетіңізді бақылай алуы керек.

Кейбір балалар ести алады, бірақ жекелеген дыбыстарды дұрыс қабылдамайды. Мұндай жағдайда қажетті деңгейді таңдап алып, аздап қатты және анық сөйлеңіз. Басқа жағдайда дауыстың жоғарылығын ғана төмендету керек болады, өйткені бала жоғары жиіліктерді қабылдау қабілетін жоғалтқан.

Анық және бірқалыпты сөйлеңіз. Бір нәрсені басып айту қажет емес. Айғайлауға, әсіресе құлағына, мүлдем қажет емес.

Егер Сізден бір нәрсені қайталауды сұраса, өз сөйлеміңізді басқа сөздермен жеткізіп көріңіз. Ымды пайдаланыңыз. Сізді түсінгеніне көз жеткізіңіз. Егер Сіз айтып жатқан ақпаратта нөмір, күрделі термин, мекенжай болатын болса, оны дәл түсінетіндей етіп жазыңыз.

Сізді қоршаған орта туралы ұмытпаңыз. Үлкен немесе адам көп жиналған үй-жайда адамдармен сөйлесу қиын.

Әңгіменің тақырыбын ескертусіз ауыстырмаңыз. «Жақсы, енді бізге мынаны талқылау керек...» деген сияқты өтпелі фразаларды пайдаланыңыз.

Жазу кезінде балалармен әр сөздің мағынасын талдау керек. Мұндай балалар мәтіндерді сөзбе-сөз есте сақтайды, сөзінде біртекті грамматикалық конструкцияларды, бірдей сөздер мен тіркестерді пайдаланады, тілдері өте кедей келеді.

Есту қабілеті бұзылған оқушы міндетті түрде есту протезін қолдануға тиіс, яғни жеке есту аппараты болу керек.

Жалпы білім беретін сыныпта есту қабілеті бұзылған баланы оқытатын мұғалім:

- баланы бірінші партаға отырғызуға;
- оған арқасымен бұрылмауға;
- балаларға қарап тұрып, сұрақтарды анық қоюға; есту аппараттарының жұмыс күйін тексеруге;
- сөйлеп отырған баланың бет әлпетін көру үшін оған артына қарауға рұқсат беруге;
- оқу материалын толық және терең түсіндіру мақсатында көрнекілікті кеңінен қолдануға тиіс.

Тірек-қозғалыс аппараты бұзылған (ТҚАБ) балалармен жұмыс бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар

ТҚАБ балалардың санаты құрамы бойынша біртекті емес топ.

ТҚАБ балалардың көпшілігі церебралды параличпен ауырады (89 %) және бала күнінен бастап мүгедек болып табылады. Заманауи деректер балалар церебралды параличі бойынша мүгедектіктің басым болып тұрғанын көрсетеді (БЦП), ол барлық орталық жүйке жүйесі ауруларының арасында 60% құрайды.

Қозғалыс бұзушылықтары бар балаларды жалпы білім беретін процеске қосқан кезде оны жүйелі, барабар, үздіксіз психологиялық-медициналық-педагогикалық қолдауды және қосымша педагог-ассистенттің (жеке) қолдауын ұйымдастыру міндетті шарт болып табылады.

Бұл санатқа:

- өз бетінше немесе ортопедтік құралдарды қолданып қозғалатын, қалыпты психикалық дамыған және анық сөйлей алатын, әртүрлі этипатогенезде тірек-қозғалыс аппаратының қызметі бұзылған балалар жатады. Бұл балалардың жеткілікті зияткерлік дамуы оларда сенімділіктің болмауымен, шектеулі дербестікпен, жоғары иланушылықпен жиі үйлеседі. Тұлғалық жетілмегендік аңқаулық пен ойлауда, өмірдің тұрмыстық және практикалық мәселелерінде нашар бағдарланушылықта байқалады.

- ортопедтік құралдардың көмегімен қозғалатын немесе өз бетінше жүріп-тұру мүмкіндігінен айырылған, нейросенсорлы бұзылыстармен қатар манипулятивті мүмкіндіктерінің шектелуі мен әртүрлі дәрежеде көрінетін дизартриялық ауытқулардың белгілері, танымдық және әлеуметтік қабілеттерінің жеңіл дефициті бар балалар.

ТҚАБ кезінде психикалық дамудың тежелуін, көбінесе, балалардың ақыл-ойының одан әрі қолайлы даму динамикасы сипаттайды. Олар білім алу кезінде ересек адамның көмегін оңай пайдаланады, оларда жаңа материалды жеткілікті, бірақ біршама баяу меңгеру байқалады. Тиімді коррекциялық-педагогикалық жұмыс кезінде және педагогтың дербес қолдауымен бала ақыл-ой өрісінің дамуында құрбылыстарын тез қуып жетеді.

ТҚАБ балалардың ерекше білім беруге қажеттіліктері қозғалыс бұзылуларының спцефикасымен, сондай-ақ психикалық даму бұзылыстарының

спецификасымен беріледі және оқу процесін құрудың ерекше логикасын айқындайды, өзінің көрінісін білім беру құрылымы мен мазмұнынан табады.

Білім алушылардың бұл тобы үшін жалпы білім беретін мектепте оқу олар үшін кедергісіз орта құрылған жағдайда, арнайы қондырғылармен және жеке бейімделген жұмыс орнын қамтамасыз еткен кезде ғана мүмкін болады. Бұдан басқа, ТҚАБ бар балалар әртүрлі көмек түрлеріне (сабақта қолдауға, өз-өзіне қызмет көрсетуде көмекке) мұқтаж, бұл бастапқы оқыту кезеңінде қажетті жеңіл режимді, психологиялық және коррекциялық-педагогикалық көмекті қамтамасыз етеді.

Жалпы ұсынымдар

Білім алушылардың бұл тобы үшін ерекше білім беруге қажеттіліктері қарастырылады: білім алушылардың ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін есепке алу білім алу жағдайлары (графо-моторлы дағдыларды, кеңістік және уақыт түсініктерін қалыптастырудың арнайы тәсілдері, жаңа материалды меңгеру кезінде салыстыру, қарама қарсы қою тәсілдері, арнайы жабдық, оқу және түзету сабақтарының үйлесімділігі) арқылы іске асырылады. Арнайы оқыту мен қызметтер физикалық терапияны, психологиялық және логопедтік көмекті қамтуы тиіс. Оқытудың практикалық бағыттылығы, яғни әлеуметтендіруге және автономды тәрбиелеуге бағыттылық.

ТҚАБ баланы ол орнынан еркін тұра алатын және партадан шыға алатын қатарға және партаға отырғызу қажет.

Қозғалыс бұзушылықтары бар балаларда жазуды үйренудегі қиындықтар, ең алдымен, саусақтарының қапсыра ұстау функциялары жетілмеуіне немесе бұзылуына байланысты. Балалар өте баяу жазады, жазулары анық емес, әріптер бір жолдан екінші жолға секіріп тұрады, көлемі бойынша да әртүрлі, жол сақталмайды. Педагог қозғалыс патологиясы бар балаларда жазу актісі өте баяу қалыптасатынын ескеру керек. Затты қапсыра ұстау және ұстап тұру қызметтерінің қалыптаспауы, күштеп қозғалысқа келтіру және бұлшық ет күшін қозғалыс міндетімен сәйкес келтіре білмеу оқу, еңбек және тұрмыстық операцияларды орындауға кедергі келтіреді.

Кейбір балаларда оқу әрекетінің ерекшеліктері көру-моторлы координациясының қалыптаспауына, яғни қолдары мен көздерінің келіспей жұмыс істеуіне байланысты болып жатады. Қозғалыс патологиясы ауыр оқушылар жазу кезінде дәптердің және оқу кезінде кітаптың жолын сақтамайды, өйткені бір жолдан екіншісіне сырғып кетеді, соның салдарынан оқығанының мағынасын түсінбейді және өзінің жазғанын тексере алмайды.

Кеңістік туралы түсініктерінің қалыптаспауы математиканы меңгерудің бастапқы сатысында байқалады. Санның құрамын зерделеген кезде балалар оны жекелеген заттар түрінде орналастыра немесе елестете алмайды. Алайда, жекелеген геометриялық фигураларды елестету және олардың сызбасын орындау білігін жандандыратын, геометрия мен тригонометриядан материалды меңгеру процесі олар үшін ерекше қиындық тудырады. Кейбір оқушыларда географиядан бағдарламалық материалды меңгеру кезіндегі қиындықтар (әлем

бөліктерінің орналасуы, өзендер ағысының бағыты және т.б.) кеңістік туралы түсінігі мен жадының жеткіліксіз қалыптасуымен байланысты болады; бұл контурлық карталармен жұмыс істеген кезде анық байқалады. Осылайша, қозғалыс бұзылыстары осы топтағы оқушылардың оқу әрекетінің спецификасын едәуір дәрежеде айқындайды. Қозғалыс дағдылары мен біліктерінің қалыптаспауы – тек бұзылған моториканың нәтижесі емес, сонымен бірге одан да күрделі функциялардың жетіспеушілігінен, олардың негізінде қозғалыс жатыр (көру-моторлы координация, кеңістікті талдау мен синтез).

Қозғалыс бұзылыстары бар оқушылардың оқу әрекетіндегі ерекшеліктер едәуір дәрежеде сөйлеу тіліндегі бұзылыстармен де айқындалады.

Ауызша жауап бергенде мұндай оқушылар өз ойларын үнемді, қысқа білдіруге тырысады, олар сөздік штамптармен және тек мұғалімнің сұрақтарына ғана жауап береді. Балалардың қойылған сұрақтарға тез жауап беруге қиналатын кездері болады, жауап беру үшін оларға қандай да уақыт керек болады. Жауап беруге дайындалу тілдік аппаратты қажетті күйге келтіруді талап етеді (күшпен қозғалтуды жеңу, тыныс алуын дайындау, дауысты еріксіз қосу).

Жаңа білімді меңгеру процесін жеңілдету үшін әртүрлі: көру, есту және тактильді анализаторлардың жұмыс істеуін талап ететін әдістемелік тәсілдерді пайдалану қажет. Сондықтан әр сабақта оқытудың көрнекі құралдарын (картиналар, кестелер, сызбалар, графика, профильдер, карталар, мультимедиялық презентациялар) пайдалану қажет. Баяндау дәлдігін, материалдағы басты мәселені көрсетуді, оны меңгеру және есте сақтау үшін қолайлы, аздаған порциялармен баяндауды анықтайтын, тірек конспектілері бойынша жұмыс істеу әдістемесі оқушыларға білім жүйелерін меңгеруде жетістіктерге жетуді қамтамасыз етеді. Жаңа материалды зерделеген кезде демонстрациялық экспериментті, оқытудың техникалық құралдарын, аудиокөрнекі құралдарды көбірек қолдану қажет.

Тірек-қозғалыс аппараты бұзылған балаларды дені сау құрбыластарының ұжымында оқыту бойынша ұсынылып отырған ұсынымдар негізгі бұзылысымен байланысты қиындықтарды ескере отырып құрылған.

Көру қабілеті бұзылған балалармен жұмыс істеу бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар

Көру қабілеті бұзылған балалардың мынадай түрлері бар:

- көрмейтін (соқыр балалар (ең жақсы көретін көздің жітілігі 0,01-ден 0,04 дейін));
- нашар көретін балалар (ең жақсы көретін көздің жітілігі коррекциялау кезінде 0,05-тен 0,2 дейін);
- қыли және нашар көретін балалар (көру жітілігі 0,3-тен аз).

Көру бұзылысы кеңістікте бағыт алуды қиындатады, қозғалыс дағдыларын қалыптастыруды баяулатады; қозғалыс және танымдық белсенділіктің төмендеуіне әкеп соғады.

Көру қабілеті бұзылған кезде көз арқылы қабылдау қалыпты көретін адамдардың қабылдауынан кескіннің толықтығы, дәлдігі және жылдамдығы дәрежесі бойынша ерекшеленеді. Тек кейбіреуі, көбінесе объектілердің қосалқы белгілері ғана дұрыс көрінеді, осыған байланысты бейнелер бұзылады және шынайыға сәйкес болмайды. Нашар көретін адам ақпаратты сезу мүшесімен сезіне отырып алса, қалған көру қабілетімен алатын ақпарат толығырақ болады. Есту анализаторы өте маңызды.

Көру қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру үшін айналасындағы адамдармен белсенді өзара іс-қимыл жасасу қажет және басқа анализаторларды ынталандыру есебінен балалардың заттық-практикалық тәжірибесінің көп болуы керек.

Көру қабілеті терең бұзылған балалар әңгімелесушінің артикуляциясын толыққанды қабылдай алмайды, сондықтан олар сөзді дыбыстық талдау және оны дыбыстау кезінде қателерге жиі жол береді. Сөздің дыбыстық құрамын меңгерумен және дыбыстардың ретін айқындаумен байланысты қиындықтар жазбаша тілде де жиі байқалады. Одан басқа, сөз бен заттың сәйкестігі өте жиі бұзылады, сөздік қоры өте кедей және сөздердің мағыналарын түсінуде артта қалушылық байқалады. Көру қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу тіліндегі қиындықтарына тілдік емес қатынас құралдарын - ымды, бет қимылын, интонацияны меңгеру және пайдалану ерекшеліктері жатады.

Көрмейтін (соқыр) және нашар көретін балалар үшін есте сақтаудың маңызы зор, өйткені оларға ақпараттың көбін есте сақтауға тура келеді.

Көру қабілеті бұзылған балаларда оқудың басында оқу мен жазу дағдыларын меңгеруде спецификалық қиындықтар туындауы мүмкін. Балалар жолдарды көрмейді, сұлбасы ұқсас әріптерді шатастырады, бұл оқу техникасын меңгеруге, оқығанның мазмұнын түсінуге кедергі келтіреді. Жазылуы ұқсас цифрлардың араласуы есептеу және мысалдарды шешу процесін меңгеруге кедергі келтіреді. Оқытудың қарапайым жағдайларында балалар тақтада, кестеде жазылғанды көрмейді, олар тез шаршайды және жұмыс қабілеті төмендейді.

Жалпы ұсынымдар

Көру қабілеті бұзылған балаларға мектеп ішінде жүріп-тұруға, кеңістікте бағдар алуға көмектесу керек. Бала мектептің, сабақ өтетін сыныптың, өз орнына қайту жолының негізгі бағдарларын білуге тиіс.

Сыныпта оңтайлы жарық түсетін жұмыс орнын таңдау керек, ол жерден бала тақтаны және мұғалімді анық көруге тиіс, мысалы ортадағы қатардың бірінші партасы. Өзінің жұмысында сезу және есту мүшелеріне сүйенетін, көру қабілеті өте төмен бала осы орыннан естілу дәрежесін ескере отырып, кез келген партада отырып жұмыс істей алады. Сыныпта жалпы жарықтандыру жоғары дәрежеде қамтамасыз етілуге тиіс (кемінде 1000 люкс) немесе жұмыс орнына жарықтандыру кемінде 400–500 люкс.

Көру қабілеті бұзылған оқушыда, мұғалімнің рұқсатымен, сынып тақтасына жақындап келу және онда орналастырылған материалды қарап көру мүмкіндігі бар.

Үйде зерделеу және пысықтау үшін балаларға оқу материалын алдын ала беру ұсынылады. Оқушы сабақтардың аудиожазбаларын ала алады.

Көру жүктемесін нақты мөлшерлеу қажет: 10–20 минуттан көп жұмыс істемеу (дәрігердің ұйғарымы).

Өте ірі және ашық түсті көрнекі құралдарды, ірі қаріптерді пайдаланған жөн.

Комментарийлердің санына назар аудару керек, олар көру бейнелерінің жүдеулігі мен сызбасының орнын толтыратын болады (ым мен мимикаға сүйенбей, айту, суреттеу, нұсқау дәлдігіне ерекше назар аудару керек).

Басқа модальдыққа сүйену мақсатқа сай болады. Бала сипап сезу арқылы немесе сипап сезіп есту арқылы оқиды, заттарды қолмен ұстап көре алады (сабақтың маңызды бөліктерін диктофонға жазып алуға болады).

Көрнекі және тарату материалы ірі, түсі, контуры, пішіні бойынша жақсы көрінетін көлемде болуға тиіс (демонстрациялық материалды олар бір-біріне қосылмайтындай, дақ сияқты көрінбейтіндей етіп орналастыру керек);

Оқушылар қағаздағы сызықтарға қарағанда қиындықтарды сезінуі мүмкін, сондықтан оларға сызықтары жуан қағаз беруге болады.

Кейбір балаларға ұлғайтып көрсететін қосалқы құралдар қажет болуы мүмкін: толық парақты ұлғайтып көрсететін немесе сызықтарды ұлғайтатын құралдар - бұл құралдар жазуды оқу кезінде пайдалы.

Компьютерлер көру қабілеті бұзылған және соқыр оқушыларды қолдауда маңызды қолдау көрсетеді (принтерден ұлғайтылған көшірмесін шығарып алуға, экраннан мәтінді оқуға болады).

Педагог-ассистент сыныпта болып жатқанның барлығын түсіндіреді. Сондықтан баланың бірінші партада отырғаны дұрыс.

Нашар көретін оқушыны қиындықтарды жеңуге психологиялық дайындау қажет. Қалған балаларды нашар көретін оқушының ерекшеліктерімен таныстыру, мейірімді жағдай жасау және осындай оқушыға құрметпен қарауды қалыптастару керек. Алайда, осы мақсатқа қол жеткізуге бағытталған іс-әрекеттер жақсы ойластырылған және әдепті болуы тиіс, өйткені жаңа оқушыны тым асыра қорғаштау онда эгоистік ойды дамытуы, ал айналадағы балаларда қамқорсыну қатынасын дамытуы мүмкін.

Мұғалім мен оқушылар нашар көретін баланың жазу және оқу қарқыны төмен екенін есте сақтау керек. Осыған байланысты, Брайля құралымен қатар диктофондар пайдаланылады, оларға сабақтың бөліктері жазылады.

Көзі көретін балалардың ұжымында көру қабілеті нашар балаға бірқатар ұялшақтық қасиеттерін жеңуге тура келеді, олар кеңістіктен және жаңа адамдардан қорқу, өзіне сенбеушілік. Бұл жағдайда оған көмектесу керек, оған көшбасшы болуға, мысалы шашкиден немесе шахматтан команда капитаны, әдеби композицияларды, викториналарды жүргізуші болу мүмкіндігін беру керек.

Көтермелеу тәсілі ретінде күлімдеу немесе бас изеу нашар көретін бала үшін қолжетімді емес. Одан да иығынан қағу немесе басынан сипау әлдеқайда жақсы, ал сөзбен мақтау одан да маңызды, өйткені оны басқа балалар да естиді.

Сөйлеу тілі бұзылған балалармен жұмыс істеу бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар

Сөйлеу тілінің күрделі кемістіктері баланың танымдық әрекетінің дамуына, жеке тұлғасының қалыптасуына теріс әсер етеді, оның әлеуметтік бейімделуіне кедергі келтіреді. Осыған байланысты, сөйлей алмайтын балаларды оқыту процесінде мақсатты бағытталған жүйелі логопедтік қолдау жүргізіледі. Логопедтік қолдаудағы елеулі буын – мамандармен, медицина қызметкерлерімен, педагог-психологпен бірлескен жұмыс болып табылады. Неврологиялық симптоматикасымен ілесетін, сөйлеу тілі кемістіктерінің этиологиясын анықтау үшін невропатологтың көмегі қажет. Медицина қызметкері дәрілік емдеу, арнайы массаж, физиотерапевтік шаралар тағайындайды.

Балада есту қабілеті сақталған, зияты бұзылмаған, бірақ оның психикасының қалыптасуына әсері болмай қоймайтын, біршама сөздік бұзылыстары болған жағдайларда, балалардың ерекше санаты – сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балалар туралы айтылады.

Сөйлеу тілі бұзылған балалардың санатына тілінің коммуникативті және танымдық қызметінің ауытқушылықтарынан туындайтын, әртүрлі дәрежеде көрінетін психофизикалық ауытқулары бар балалар жатады.

Жалпы ұсынымдар

Педагогтерді сөйлеу тілі бұзылған балалардың танымдық-және әлеуметтік-эмоционалдық саласын дамыту ерекшеліктерімен және заңдылықтарымен таныстыру.

Танымдық процестерінің, тілінің және мінез-құлқының дамуында бұзылыстары бар балалармен қарым-қатынас жасаудың тиімді тәсілдеріне үйрету.

Топта эмоционалдық жайлылықты арттыруға ықпал ететін және тұлғаның жақсы қырларын дамытуға ынталандыратын жағдайлар жасауға көмектесу.

Педагогтермен жұмыс істеудің осындай формаларын қолдану ұсынылады: жеке және топтық консультациялар, мектептегі психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиумның, педагогикалық кеңестердің жұмысына қатысу, семинарлар-практикумдар, тренингтер, дәрістер, әңгімелесулер және т.б..

Сөйлей алмайтын оқушыны дамытудың жеке бағдарламасын іске асыру кезінде педагог-ассистенттің ата-аналармен жұмысының негізгі міндеттері:

– балалардың отбасыларымен серіктестік қарым-қатынас орнату, балаларды дамыту және тәрбиелеу үшін күш-жігерді біріктіру; достық атмосферасын құру;

– ата-аналардың тәрбиелік біліктерін жандандыру; өзіндік педагогикалық мүмкіндіктерінде олардың сенімділігін қолдау болып табылады.

Ата-аналармен өзара іс-қимыл жасасуды ұйымдастыру кезінде мынадай қағидаларды сақтау қажет:

- ата-аналарға және олардың балаларына мейіріммен қарау, ата-аналардың пікіріне, олардың тәжірибесіне құрметпен қарау, өзінің тарапынан да, ата-аналардың тарапынан да бір-бірімен қарым-қатынас жасауда пайымды пікір білдіруге жол бермеу;

- кәсіби терминологияны қолданбай, психологиялық феномендерді қол жетімді, түсінікті тілмен сипаттау;

- нақты балалар, диагностикалық деректер туралы бөгде адамдарға ешқандай ақпарат бермей, құпиялылық қағидатын сақтау және т.б.;

- ата-аналардың назарын олардың өзіндік мүмкіндіктері мен ресурстарына аударту, олардың өздеріне ата-ана ретінде беретін позитивті бағасын қолдау.

Психикалық дамуы тежелген балаларды қолдау бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар

Психикалық дамуы тежелген балаларды педагог-ассистенттердің сүйемелдеуі арнайы, сонымен қатар инклюзивті оқыту жағдайында да қамтамасыз етілуі тиіс. Психикалық дамуы тежелген балалардың білім алу құқығын іске асыру жөніндегі қызметтің басым бағыты олардың жалпы білім беретін ортада психофизикалық даму ерекшеліктерін ескере отырып, әртүрлі жағдайлар жасау болып табылады. Білім беру мазмұны оқушылардың психофизикалық даму ерекшеліктерін және жеке мүмкіндіктерін ескере отырып әзірленетін жалпы білім беру бағдарламасымен айқындалады.

ЕБҚ бар балалардың арасында психикалық дамуы тежелген балалар ең кең таралған топты құрайды, олар біртекті емес және полиморфизммен сипатталады. Психикалық дамуы тежелген оқушыларды бұзылыстардың көріну диапазоны әртүрлі болуы мүмкін – жас нормасының деңгейіне жақындатылған жай-күйден бастап ақыл-ой кемістігі жай-күйіне дейін. Психикалық дамуы тежелген балаларды педагог-ассистентімен қолдау қажеттілігі де осымен түсіндіріледі.

Психикалық даму тежелісі – бұл психикалық даму қарқынының баяулау, көбінесе ол мектепке оқуға келген кезде анықталады және жалпы білім қорының жетіспеушілігінен, түсініктерінің шектеулі болуынан, ойлау қабілетінің жетілмеуінен, ойын әрекетінің басымдығынан және зияткерлік әрекетпен айналысуда қабілетсіздігінен байқалады. Бірақ бұл ретте оларда байқалатын «жақын даму аймағы» осы бұзылысты ақыл-ой кемістігінен саралауға мүмкіндік береді [30].

Педагогикалық коррекция мен орнын толтыруды болжауға қатысты ең қолайлысы балаларда эмоционалдық-ерік саласының алғашқы бұзылысымен байланысты психикалық даму тежелісі болып табылады: психикалық инфантилизм, астениялық жай-күй, конституционалдық, психогендік және

соматогендік жолмен пайда болған аралас спецификалық ауытқулар.

Оқыту мен тәрбиелеу үшін церебралды-органикалық генездің психикалық даму тежелісі едәуір қиындық тудырады. Бұл тежеліс формасы клиникалық-психопатологиялық көріністерде көп байқалады, ол орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануымен байланысты және педагог-ассистенттің міндетті түрде қолдауымен ауқымды психологиялық-педагогикалық әсер етуді талап етеді.

Жалпы ұсынымдар

Осы санаттағы балаларды оқыту мен тәрбиелеу жағдайларын және мүмкіндіктерін қамтамасыз етуде мамандарға да (логопедтерге, дефектологтарға және психологтарға), сонымен бірге педагог-ассистентке ерекше рөл беріледі.

Психикалық дамуы тежелген бар оқушылармен жұмыс істеген кезде педагог-ассистенттің негізгі міндеттері:

– негізгі білім беру салалары шеңберінде оқытудың коррекциялық-дамыту бағытын қамтамасыз ету;

– материалды «қадамдап» ұсынуда, мөлшерлі көмек көрсетуде, жалпы дамуға да, жеке даму кемшіліктерінің орнын толтыруға да ықпал ететін арнайы тәсілдерді, әдістер мен құралдарды пайдалануда білімді, білікті және дағдыларды меңгеру спецификасын ескере отырып, оқыту процесін ұйымдастыру;

– орталық жүйке жүйесінің функционалдық жағдайын: тез сарқылушылықты, төмен жұмыс қабілетін, жалпы тонусы төмендеген және т.б. ескере отырып, білім беру ортасын ерекше кеңістікте және уақытта ұйымдастыруды қамтамасыз ету;

– танымдық белсенділікті тұрақты ынталандыру, өзіне, қоршаған заттар мен әлеуметті әлемге қызығушылықты ояту;

– меңгеріліп жатқан білімді түсінуде және кеңейтуде, алған білімдерін бекітуде және жетілдіруде оқушыға ұдайы көмек көрсету;

– эмоционалдық даму дефициттерінің орнын толтыруға және танымдық әрекет пен мінез-құлықтың өзін-өзі саналы реттеуін қалыптастыруға бағытталған, кешенді психологиялық-педагогикалық қолдауға белсенді қатысу;

– оқушының когнитивті және тұлғалық дамуының «нашар» және «мықты» қырларын ашу, қиындықтардың орнын толтыру тәсілдерін айқындау, сабақтарды фронталды формада ұйымдастыру кезінде мұғалімнің оқушымен өзара іс-қимыл жасасуының едәуір тиімді жолдарын әзірлеу.

Зерде бұзылысы бар балалармен жұмыс істеу бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар

Ақыл-ой кемістігі туа біткен немесе ерте пайда болған, зердесінің айқын жетіспеушілігімен байланысты, индивидуумның тиісті әлеуметтік жұмыс істеуін қиындататын немесе толық мүмкін емес ететін, психиканың жете дамымауымен байланысты жағдай ретінде айқындауға болады.

Ақыл-ой кемістігі бар оқушыларға жаппай психикалық жете дамымау қасиеті тән, ол зияткерлік әрекетке ғана емес, сонымен бірге жалпы барлық психикаға қатысты болады, ал бірінші кезекке танымдық әрекеттің жоғары формаларының жетіспеушілігі – абстрактылы ойлау шығады. Дерексіз ойлаудың жетіспеушілігімен, зерде алғышарттарының (зейін, жады) нашарлығымен және психикалық жұмыс қабілетімен нақты анықталады. Осымен бір уақытта түйсік пен қабылдау баяу қалыптасады.

Ақыл-ой кемістігі бар балалар қозғалыс саласының жете дамымауымен де ерекшеленеді, ең алдымен, ол шағын моторлы функциялардың даму қарқынының кешеуілдеуінен және баяулауынан, біртіндеп қозғалу өнімсіздігінен және жеткіліксіз мақсаттылығынан, қозғалыс алаңдаушылығынан және абыржуынан байқалады. Балалардың қозғалысы нашар, бұрыштап жүреді. Қозғалыс саласының даму жетіспеушілігі көбінесе жеңіл және тура қозғалу, ыммен және мимикамен көрсету кезінде көрінеді.

Көзбен, құлақпен кинестетикалық және басқа да қабылдау процестерінің дамуындағы жетіспеушілік пен баяулық балалардың қоршаған ортада бейімделуін бұзады, санасында нақты әлем объектілері арасындағы толық және сәйкес байланыстар мен қарым-қатынастарды орнатуға кедергі келтіреді. Ақыл-ой кемістігі кезінде қабылдаудың жетіспеушілігі көбінесе, мақсатты бағытталған ерікті зейін бұзылыстарымен байланысты, оны тарту және ұстап тұру өте қиын, оңай сейіледі.

Психикалық жете дамымау құрылымында сөйлеу тілінің бұзылулары ерекше орын алады, көптеген жағдайда ол ақыл-ой кемістігінің тереңдігін көрсетеді: едәуір ауыр жағдайларда науқастар сөйлемейді ғана емес, сонымен қатар оларға қарап айтылған сөзді түсінбейді.

Ақыл-ой кемістігі бар балалар үшін эмоционалдық-ерік саласының өзгеруі тән. Қарапайым эмоциялар салыстырмалы түрде сақталған, жоғары эмоциялар болған кезде, ең алдымен адамгершілік эмоциялар жете дамымағн және жеткілікті дәрежеде сараланған болып қалады.

Жеңіл ақыл-ой кемістігі бар балалардың әрекеттері мақсатты бағыттылықтың жоқтығымен, ырықсыздықпен негативизммен сипатталады. Сондай-ақ, олар жоғары еліктеушілікпен, иланушылықпен және мінез-құлықтың дербессіздігімен ерекшеленеді, ықпалдар мен аффектілерге, сондай-ақ жағдайлар мен мән-жайларға тәуелді болады.

Жалпы ұсынымдар

Арнайы және инклюзивті білім беру ұйымдарында ақыл-ой кемістігі бар балалармен жұмыс істеуде педагог-ассистенттің басым бағыттары:

- жеңіл немесе бірқалыпты ақыл-ой кемістігі бар балалар үшін тиісті оқу бағдарламаларын тұлғаға бағыттап іріктеуді қамтамасыз ету мақсатында кешенді диагностикалауды жүргізу;

- кейіннен түзей отырып, әр баланың оқу жылына арналған жеке даму бағдарламасын құру, тәуекелдер аймақтарын айқындау және диагностика мен мониторингтің негізінде оларда жұмыс істеу;

- кезең-кезеңмен оңалту жоспарын құру, жеке және әлеуметтік жайлылықты қамтамасыз ету;
- денсаулық резервтерін, ақыл-ой және физикалық жұмыс қабілеттерін арттыру;
- оқушыда тиісті өзін-өзі бағалауды және өз өмірінің шынайы перспективаларын сезінуді қалыптастыру;
- бастапқы кәсіптік дайындықты ұйымдастыру, ол үшін қажетті жағдайлар жасау және нәтижелері сұранысқа ие болатын, шынайы өндірістік еңбекке оқушыларды тарту;
- ата-аналардың, педагогтердің және білім беру ұйымының барлық персоналының ынтымақтастық жағдайын құру;
- оқу әрекеті тәсілдерін меңгеру бойынша балаға көмек және қолдау көрсету;
- оқу материалының мазмұнын, оқу құралдарының мазмұнын бейімдеу: азайту, мөлшерлеу, бөлу, бастысын анықтау, күрделіні қарапайыммен ауыстыру және т.б.;
- практикалық-бағытталған оқытуға сүйену;
- барлық оқыту сатыларында коррекциялық көмек және психологиялық-педагогикалық қолдау.

Материалды оқу құралдарында жазылғандай меңгеру зияткерлік ерекшеліктері бар оқушылардың көбі үшін тиімділігі аз болып табылады. Олар мазмұнын меңгеруде де, меңгеру тәсілдерін игеруде де көмекке мұқтаж. Сондықтан сабақтарға дайындалған кезде пән мұғаліміне де, педагог-ассистентке де білім беру қажеттіліктерін және ерекше оқушылардың мүмкіндіктерін ескеру және оқу материалын бейімдеу арқылы оларды дидактикалық көмекпен қамтамасыз ету қажет:

- 1) Тапсырманы ұқсас, бірақ мазмұны қарапайым тапсырмамен ауыстыру.
- 2) Мәтіннің көлемін азайту, бірақ негізгі жетекші терминдерді, анықтамаларды сақтау.
- 3) Негізгі мағыналық жүктемеге қатысы жоқ, нақтылау мәліметтерін қысқарту, сондықтан іс-әрекеттер алгоритмін қолдану.
- 4) Өмірден алынған қолжетімді мысалдарға сүйене отырып, мәтінді оңайлату, тұжырымдарды қарапайым түсінікті тілмен жазу.
- 5) Материалды меңгеру бірліктеріне (блоктарға) бөлу: іс-әрекеттер алгоритмі, сатыларға бөлу, қорытындылар шығару бойынша жаднама, оқиғалардың, құбылыстардың логикалық тізбегін құру және т.б.
- 6) Практикалық бағыттылығы жоқ және басқа тақырыптарды зерделеу кезінде одан әрі пайдаланылмайтын тақырыптарды қысқаша, шолу ретінде, таныстыру мақсатында зерделеуге жол беріледі.
- 7) Практикалық сипаттағы тапсырмаларды әзірлеу, білімдерін күнделікті өмірде қолдану мысалдарын көрсету, тірек тапсырмалар, жаднамалар, сызбалар құрастыру және т.б.
- 8) Сынып құрамының және әрбір жекелеген баланың даму деңгейі мен әлеуетті мүмкіндіктерін ескере отырып, тапсырмаларды саралау.

Аутизмi бар балалармен жұмыс iстеу бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдiстемелiк ұсынымдар.

Ерте балалар аутизмi психикалық даму бұзылыстарының күрделi формаларының бiрi болып табылады. Ең алдымен, әлеуметтiк өзара iс-қимыл жасасу бұзылыстарымен, шектеулi қызығушылықтарымен және/немесе таптаурындармен, сөйлеу тiлiндегi даму бұзылыстарымен және жоғары сенсорлық сезiмталдықпен сипатталады. Көбiнесе аутист балаларда айқын көрiнетiн мiнез-құлық проблемалары да байқалады. Осыған байланысты, аутизмi бар балаларды жалпы бiлiм беретiн мектепке қосу үшiн ерекше жағдайлар қажет.

Зерттеу деректерi көрсетiп отырғандай, ақыл-ой кемiстiгi бар балалар мен психикалық дамуы тежелген балаларға арналған дефектологиялық әзiрлемелерге негiзделген педагогикалық тәсiлдер аутизмi бар балалар үшiн, әсiресе, осы ауытқушылықтардың ауыр формасымен ауыратын балалар үшiн тиiмсiз болып табылады [26]. 2015 жылы Ұлттық аутизм орталығы (NationalAutismCenter) стандартты бiлiм беру тәсiлдерiн қарастырып, аутизмге қатысты ұлттық стандарттарды әзiрлеу мақсатында аутизм кезiндегi әртүрлi араласуларға талдау жүргiздi. Орталықтың сарапшылары, 10-зерттеудiң тиiмдiлiгi туралы талдау жасап, оларды аутист балаларды оқыту үшiн ұсынуға болмайды деген қорытындыға келдi:

Жалпы оқыту әдiстерi аутизмi бар балалар үшiн пайдасыз болуы мүмкiн екенiн көрсететiн себептердi сипаттап көрсетейiк:

1. Бөгде адамның сөзiн түсiнбеумен және ауызша нұсқауларды орындаумен байланысты қиындықтар. Бұл қиындықтар контекстен тыс екi сөздi естiп, толық саралауға қабiлетсiздiктен бастап көп құрамды нұсқаулар мен тапсырмаларды қабылдаумен, оқығанды түсiнумен байланысты қиындықтарға дейiн ауысып тұруы мүмкiн.

2. Экспрессивтi тiлмен байланысты қиындықтар. Бұл қиындықтың төмен деңгейi балаға өз бiлiмiн көрсетуге кедергi келтiредi, немесе сөздiк қоры соншалықты шектеулi болуы мүмкiн, сондықтан бала оны қарым-қатынас жасау үшiн пайдаланбайды.

3. Төмен әлеуметтiк мотивация. Аутист балаларда аутистикалық ауытқушылықтар спектрiнен тыс балаларға қарағанда, мақтау естуге тырысатын және оларға ұрысуы мүмкiн жағдайлардан қашқақтауға тырысатын балалардың көпшiлiгiне қарағанда, әлеуметтiк мотивация өте төмен немесе мүлдем болмауы мүмкiн.

4. Фронталды нұсқаулықты (балалар тобына арналған) түсiнбеу. Осы нұсқаулықты тiптi аутизмi бар жоғары табысты функционалды балалардың түсiнбеуi олардың бiлiм беру ұйымында өзiнiң құрбыларымен бiрге оқыту үшiн негiзгi кедергi болады. Мысалы, мұғалiм сыныпта: «Барлығымыз орнымыздан тұрамыз және қолдарымызды көтеремiз», - дейдi. Аутист бала бұл нұсқаулық оған қатысты екенiн түсiнбейдi және оны орындамайды.

5. Оқу сабақтары кезiнде ынтымақтастықпен байланысты проблемалар және қажетсiз мiнез-құлық. Аутист балалар гипербелсендi, бiр орында отыра

алмайтын, орнынан ұшып тұратын, сынып ішінде жүретін, сабақтан, өзін-өзі қолға алудан қашқақтау мақсатында педагогқа және оқушыларға агрессия көрсететін болады.

6. Ерекше зейін паттерндері. Аутист бала көбінесе, шамалы стимуляция бөлшектеріне және оқу материалының ерекшеліктеріне назар аударады, сабақ үстінде өзін өзі ынталандыратын сабақтарға тез ауысады. Мысалы, бала карточкаларды нұсқаулыққа сәйкес үстел үстіне жайғанның орнына бір бумаға жинап қояды. Аутист балаларда зейінінің бөлінуі – айналадағылардың зейіні неге ауғанына назар салу, басқа адамның назарын қадағалау қабілеті жоқ. Бұл аутист баланың мұғалімнің көрсеткені мен айтқанына назар салмауына әкеп соғады.

7. Имитация дағдыларының болмауы немесе шектелуі. Оқытудың негізінде жатқан имитация – бұл басқа адамдардың іс-әрекеттерін сол мезетте немесе ұқсас жағдайда кенеттен қайталау және қайталап жасау.

8. Білім мен дағдыларды қорытумен байланысты қиындықтар. Көбінде, аутист бала оқу дағдысын басқа жағдайға ауыстыра алмайды, сонымен қатар оны басқа ересектермен де, үстел басында да, басқа материалда да көрсете алмайды. Мысалы, педагог баланы «Сенің атың кім?» деген сұраққа жауап беруді үйретті, бірақ танымайтын адамдармен кездескен кезде бала осы сұраққа жауап бермейді.

9. Бастамашылдықтың болмауы және сыбырлап айтуға тәуелділік. Аутист балалар үшін оқу тапсырмаларында да, қарым-қатынас жасауда да бастамашылдықтың болмауы тән. Мысалы, өз беттерінше көмек сұрай алмайды және өтініш жасай алмайды.

Жалпы ұсынымдар:

Білім беру ұйымдарында эмоционалдық-ерік саласы бұзылған балаларды қолдайтын педагог-ассистент.

Қолдау сыныбынан тыс мектеп іс-шаралары кезінде оқушыны сүйемелдейді.

Қолдау сыныбының жетекшісіне жұмыс кезінде туындайтын кез келген проблемалар мен қиындықтар туралы уақытында хабарлайды.

Күн сайын оқушылармен атқарылған жұмыс туралы қолдау сыныбының жетекшісіне баяндама жасайды және жұмыстың бағдарламаларын, жоспарларын және әдістемелерін талқылауға қатысады.

Оқушының өмірі мен денсаулығы үшін жауап береді.

Қолдау сыныбының әр оқушысының жеке бағдарламаларын біледі және қажет болған жағдайда қолдау сыныбының кез келген оқушысымен айналыса алады.

Өзінің жұмысында қолдау сыныбы жетекшісінің ұсынымдары мен нұсқауларына сүйенеді.

Жеке бағдарламаға және сабақ жоспарларына сәйкес қолдау сыныбы оқушыларымен топтық сабақтар өткізеді.

Оқушының жеке бағдарламасына, оқушының жеке кестесіне және

мектептің тұрақты сыныбының кестесі мен бағдарламасына сәйкес мектептің тұрақты сыныбымен сабақтарды қолдау сыныбының оқушысын сүйемелдейді.

Оқушы сабақтарға қатысқан кезде тұрақты сыныпта болу қағидаларын орындауды қамтамасыз етеді.

Тұрақты сынып мұғалімдерімен ұдайы байланыста болады.

Оқушының мінез-құлқын бақылау жазбаларын және жеке бағдарламаға сәйкес дағдыларды меңгеруін бақылау жазбаларын жүргізеді.

Қолдау сыныбындағы жеке және топтық сабақтар үшін барлық материалдарды дайындайды.

Танымдық қызығушылықты басқа қызығушылықтармен, оқыту пәндерімен синтездейді.

Білім алушының шығармашылық әлеуетін және танымдық белсенділігін едәуір толық іске асыруға ықпал етеді.

Қорытынды

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, педагог-ассистент – қызметтік міндеттер қатарын игерген маман. Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балаларды оқу күні барысында сыныпта, жеке сабақтарда, үзіліс кезінде, басқа да шараларды орындауда тікелей қолдауды жүзеге асыратын педагог.

Педагог-ассистенттің негізгі міндеті – білім беру ортасында бейімделуде, білім беру дағдыларын, бейімді мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруда балаға, оның ата-анасына, мұғалімге және білім беру процесіне басқа да қатысушыларына көмек беру.

Педагог-ассистент қолдау бойынша әрекетті ұйымдастырушы маман ретінде өзгермелі тұлғамен бірге жылжып, мұғалімге қажетті қолдау мен көмек көрсете отырып, онымен бірге жеке білім беру бағдарламасын әзірлеуге және іске асыруға көмектеседі. Осылайша, педагог-ассистент әрекетінің мақсаты ерекше білім беруге қажеттілігі бар оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру және білім беру арқылы тұлғаның білім беру әлеуетін, өзін өзі дамыту әлеуетін толыққанды іске асыру болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы <http://online.zakon.kz>
2. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. <http://edu.gov.kz>
3. Podemski R. S Comprehensive administration of special education. Columbus, OH, 1995. -P. 286-288
4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. -М.: 2011
5. Инклюзивтік білім беруде әдіснамалық және оқу-әдістемелік сүйемелдеу бойынша тәсілдеме ұстанымдарын табысты ендірудің әлемдік тәжірибесін талдау. Әдістемелік ұсынымдар. –Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015
6. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом от мечты к реальности // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education» 2011, № 1, vol.15. / Режим доступа: <http://http://www.docme.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom> .
7. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - <http://www.european-agency.org>
8. Всероссийский и Международный опыт по проблемам организации инклюзивного образования. *Методические рекомендации для руководителей, педагогов* <http://eduidea.ru/inits/199>
9. https://www.ukrinform.ru/rubricother_news/1376145v_ukraine_poyavilas_novaya_pedagogicheskaya_dolgnost__assistent_uchitelya
10. Алла Головки, эксперт газеты «Бухгалтерия: бюджет» (комментарий к постановлению КМУ «О внесении изменений в приложение 2 к постановлению Кабинета Министров Украины от 30 августа 2002 г. № 1298» от 08.07.2015 г. № 479) <https://buhbudget.com.ua/ru/journal/buhbudget/article/2966>
11. *The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (Introduction) London : HMSO
12. Sh. Rustemier & M. Vaughan *Are LEAs in England abandoning inclusive*
13. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Галина Булат, Родика Соловей, Вера Балан [и др.] ; коорд.: Домника Гыну ; Проект «Интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы», Fondul de Investiții Sociale din Moldova, LUMOS (Protecting Children. Providing Solutions). – Кишинев : Б. и., 2016 (Tipogr. «Bons Offices») – ISBN 978-9975-87-090-0
14. Кара Анжела. Внедрение инклюзивного образования в республике Молдова // Материалы международной научно-практической конференции.

Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017

15. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Казань, 2016
<http://libweb.kpfu.ru/z3950/referat/2016-107.pdf>

16. Создание и апробация модели психолого_педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 156 с.

17. Грищенко В. Н. Современное образование и актуальность воспитания. // Среднее профессиональное образование.– 2008. – №.1 – С. 14-16

18. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред.С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова.— М.: МГППУ, 2013. — 324 с.

19. Ковалева, Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 1-4. М.: ПУ Первое сентября, 2010

20. Карпенкова, Инна В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития. Из опыта работы / И.В. Карпенкова – 2-ое издание, переработанное и дополн. –М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. – 116 с.

21. <http://www.scienceforum.ru/2018/2848/189>

22. <http://iio.bspu.by/institut/ob-institute-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

23. Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь 6 июня 2016 г. № 26 о внесении изменений в Постановление министерства труда Республики Беларусь от 28 апреля 2001 г. № 53

24. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания. 26 августа 2016 г. asabliva.by/sm_full.aspx?guid=107053

25. «Об организации обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования в 2011-2012 году» ИМП МО РБ

26. Архарова А.С. Организация включения детей с аутизмом в общеобразовательный процесс // Диссертация на соискание академической степени магистра педагогических наук по специальности «Дефектология»

27. Kimberly D. Schoger. Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms. July 2006.

28. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Вишнякова Е.А. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с.

29. Профессия тьютор. Информационно-методический бюллетень/ Редакционная коллегия: Самсонова Е.В., Кузьмина Е.В., Карпенкова И.В.

30. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с.

Педагог-ассистенттің лауазымдық нұсқаулығы

I. Жалпы ережелер

1.1. Осы лауазымдық нұсқаулық Қазақстан Республикасының «Білім туралы», «Қазақстан Республикасындағы тіл туралы», «Қазақстан Республикасындағы бала құқықтары туралы», «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» заңдарға, «Тиісті үлгідегі білім беру ұйымдары қызметінің үлгілік қағидаларын, оның ішінде балаларға арналған қосымша білім беру бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдары қызметінің үлгілік қағидаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2013 жылғы 17 мамырдағы № 499 қаулысына (2017 жылғы 7 сәуірдегі № 181 қаулымен енгізілген өзгерістермен және толықтырулармен), «Педагог қызметкерлер мен оларға теңестірілген тұлғалардың лауазымдарының үлгілік біліктілік сипаттамаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2009 жылғы 13 шілдедегі № 338 бұйрығына (2013 жылғы 27 желтоқсандағы бұйрықпен енгізілген өзгерістермен және толықтырулармен) сәйкес әзірленді.

1.2. Педагог-ассистент педагог жұмыскерлердің санатына жатады.

1.3. Педагог-ассистент лауазымына жұмыс өтіліне талаптар қоймай, жоғары педагогикалық немесе техникалық және кәсіптік педагогикалық білімі (педагогикалық, психологиялық-педагогикалық, дефектологиялық) бар тұлға тағайындалады. Педагогикалық, психологиялық-педагогикалық білімі болған жағдайда арнайы педагогика немесе инклюзивті білім беру бойынша біліктілікті арттыру курсынан өтуі тиіс.

1.4. Педагог-ассистент білім беру әкімшілігінің бұйрығымен белгіленген қолданыстағы еңбек заңнамасында белгіленген тәртіппен лауазымға тағайындалады және лауазымнан босатылады.

1.5. Педагог-ассистент инклюзивті білім беруді үйлестіретін білім беру ұйымы басшысының орынбасарына немесе мектептік психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиум төрағасына бағынады.

1.6. Педагог-ассистент өз жұмысының ерекшелігіне байланысты:

- Қазақстан Республикасының Конституциясын;

- Қазақстан Республикасының Еңбек кодексін;

- Қазақстан Республикасының «Білім туралы», «Қазақстан Республикасындағы тіл туралы», «Сыбайлас жемқорлыққа қарсы күрес туралы», «Қазақстан Республикасындағы бала құқықтары туралы», «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау», «Неке (ерлі-зайыптылық) және отбасы туралы», «Қазақстан Республикасында мүгедектігі бойынша, асыраушысынан айрылу жағдайы

бойынша және жасына байланысты берілетін мемлекеттік әлеуметтік жәрдемақылар туралы», «Арнаулы әлеуметтік қызметтер туралы» заңдарын;

- білім беру бағыттары мен даму перспективаларын айқындайтын басқа да нормативтік құқықтық актілерді;

- жалпы теориялық пәндердің негіздерін педагогикалық, әдістемелік, ұйымдастырушылық-басқару міндеттерін шешу үшін қажетті көлемде; жалпы және коррекциялық педагогика, балалар, ересектер, әлеуметтік, арнайы психология негіздерін; қарым-қатынастар психологиясын, балалар мен жасөспірімдердің жеке және жас ерекшеліктерін, жас физиологиясын, мектеп гигиенасын; инклюзивті білім беру негіздерін; педагогикалық этиканы; тәрбие жұмысының, білім алушылардың бос уақытын ұйымдастырудың теориясы мен әдістемесін; әртүрлі жастағы білім алушылармен және олардың ата-аналарымен және өзге де заңды өкілдерімен, жұмыс бойынша әріптестермен байланыс орнату, өз ұстанымына сендіру, дәлелдеу әдістерін; қақтығыс жағдайлардың себептерін диагностикалау, олардың алдын алу және шешу технологияларын; экология, экономика, құқық, әлеуметтану негіздерін; әкімшілік, еңбек заңнамасын;

- мәтіндік редакторлармен, электрондық кестелермен, электрондық поштамен және браузерлермен, мультимедиялық жабдықпен жұмыс істеу негіздерін білуге тиіс.

1.7. Педагог-ассистент: білім беру ұйымының ішкі еңбек тәртібі қағидаларын; еңбекті қорғау, санитарлық және өрт қауіпсіздігі қағидаларын, білім беру ұйымының жергілікті актілерін сақтауға тиіс.

II. Лауазымдық міндеттер

2.1. Білім беру ұйымы білім алушыларының қызығушылықтарын анықтау, қалыптастыру және дамыту бойынша олармен жеке жұмыс процесін ұйымдастырады. Білім алушылардың қызығушылықтарын, басқа қызығушылықтармен, оқыту пәндерімен, тәрбие, сабақтан тыс жұмыстың бағыттарымен синтездейді.

2.2. Басқа мамандармен бірлесіп, білім алушылардың жеке білім беру бағдарламаларын әзірлейді, сүйемелдеуді және түзетуді жүзеге асырады, білім алушылардың бастапқы мүмкіндіктерін, ресурстарын және дефициттерін бағалауды ұйымдастырады.

2.3. Білім алушылардың жеке білім беру бағдарламаларын іске асыру тиімділігін бақылайды және бағалайды.

2.4. Баланың мүмкіндіктері мен әлеуетін ескере отырып, оны дамыту үшін жағдайлар ұйымдастырады, білім алушылардың табысты оқуы және әлеуметтік бейімделуі үшін білім беру кеңістігін кеңейтеді.

2.5. Ата-аналармен және/немесе өзге де заңды өкілдермен және басқа мамандармен бірлесіп, жеке білім беру бағдарламаларын құру және іске асыру үшін, білім алушыларды дамыту және әлеуметтік бейімдеу үшін білім беру ресурстарын іздеуді жүзеге асырады.

2.6. Білім алушылардың қызығушылықтарын анықтау, қалыптастыру және дамыту, білім алушылардың жеке білім беру бағдарламаларын құру,

түзету бойынша ата-аналармен және/немесе өзге де заңды өкілдермен өзара іс-қимыл жасасуды ұйымдастырады, олардың іске асыру барысы мен нәтижелерін олармен талқылайды.

2.7. Білім алушылармен (білім алушылар тобымен) әртүрлі коммуникация технологиялары мен тәсілдерін пайдаланып, қызметті сапалы іске асыру үшін электрондық формаларды (интернет-технологияларды) қосып, білім алушылардың жеке білім беру қозғалысы, қабілеттері мен мүмкіндіктерін дамыту және іске асыру мәселелері бойынша ата-аналар және/немесе өзге де заңды өкілдер үшін жеке және топтық консультациялар ұйымдастырады.

2.8. Білім беру ортасының барлық субъектілері (жеке оқушылармен және топпен, ата-аналармен және/немесе өзге де заңды өкілдермен, мұғалімдермен, мамандармен, басшылықпен) арасында педагогикалық өзара іс-қимыл жасасудың әртүрлі тәсілдерін іске асырады.

2.9. Жеке білім беру бағдарламасын іске асыру және коррекциялау үшін білім алушының мұғалімдермен және басқа да мамандармен өзара іс-қимыл жасасуын ұйымдастырады, оның шығармашылық әлеуетін түрлендіруге және қызығушылықтарын ескере отырып, сабақтан тыс әрекетке қатысуға көмектеседі.

2.10. Кәсіби дайындық бойынша білім алушыларды білім беру кеңістігінде дербес сүйемелдеуді ұйымдастырады, білім алушылардың кәсіби сынақтардан өтуін іске асыру үшін серіктестер іздеуге және тартуға ықпал етеді.

2.11. Жеке білім беру бағдарламаларын іске асыру шеңберінде білім алушылардың даму динамикасына мониторинг жүргізеді.

2.12. Педагогикалық, әдістемелік кеңестердің жұмысына, әдістемелік жұмыстың басқа да түрлеріне, ата-аналар жиналыстарын, сауықтыру, тәрбиелік және білім беру ұйымының білім беру бағдарламасында көзделген басқа да іс-шараларды дайындауға және өткізуге, білім алушылардың ата-аналарына және/немесе өзге де заңды өкілдеріне әдістемелік және консультативтік көмек ұйымдастыруға және өткізуге қатысады.

2.13. Білім беру процесі кезінде білім алушылардың өмірі мен денсаулығын қорғауды қамтамасыз етеді.

2.14. Еңбекті қорғау, санитарлық және өрт қауіпсіздігі қағидаларын орындайды.

2.15. Тиісті құжаттаманы жүргізеді. Тұлғаның және оның шағын ортасының психологиялық-медициналық-педагогикалық ерекшеліктерін, өмір салтын зерделейді, білім алушылар мен тәрбиеленушілердің қызығушылықтары мен қажеттіліктерін, проблемаларын, қақтығыстық жағдайларын, мінез-құлқындағы ауытқушылықтарды анықтайды және оларға уақтылы көмек пен қолдау көрсетеді.

2.16. Коррекциялық-педагогикалық жұмыстың міндеттерін, формаларын, әдістерін, ЕБҚ бар баланың жеке және әлеуметтік проблемаларын шешу тәсілдерін айқындайды, білім алушылар, тәрбиеленушілер, балалар

тұлғасының құқықтары мен бостандықтарын қорғау және іске асыруға көмектесу бойынша шаралар қабылдайды;

2.17. Білім алушылар, тәрбиеленушілер, балалар мен білім беру ұйымы, отбасы, орта, әртүрлі дәрігерлік-әлеуметтік қызметтер мамандары, ведомстволар және әкімшілік органдар арасында делдал болды;

2.18. Әр сатыда педагог-ассистент баланы оқыту және әлеуметтендіру процесін бақылайды және ол туралы ата-аналарға және барлық білім беру процесіне қатысушыларға хабарлайды, қажет болған жағдайда, балаға мамандардан консультация алуды ұйымдастырады, ерекше білім беру қажеттіліктері бар баламен айналысатын басқа ұйымдардың мамандарымен ынтымақтастық орнатады.

III. Құқықтары

Педагог-ассистент:

3.1. Еңбек шарттары мен жұмыс орнында еңбекті қорғау талаптары туралы толық және шынайы ақпарат ұсынылуына;

3.2. Қазақстан Республикасының Еңбек кодексінде, өзге де заңнамалық актілерінде белгіленген тәртіппен кәсіби біліктілігін арттыру, қайта даярлау және өз біліктілігін арттыру бойынша ұсыныстар жасауға;

3.3. Ол атқаратын лауазымдық міндеттерге қатысты мәселелерді талқылауға қатысуға;

3.4. Өз қызметіне қатысты материалдар мен құжаттарды алуға, оның қызметіне қатысты, білім беру мекемесінің басшылығы шешімдерінің жобаларымен танысуға;

3.5. Өзінің кәсіби қызметінің жедел мәселелерін шешу үшін білім беру ұйымының басқа да бөліністерімен өзара іс-қимыл жасасуға;

3.6. Өз қызметінің мәселелері бойынша өзінің тікелей басшысының қарауына ұсыныстар беруге;

3.7. Білім беру мекемесінің жарғысымен айқындалатын тәртіппен білім беру мекемесін басқаруға қатысуға;

3.8. Кәсіби ар-намысын қорғауға құқылы.

IV. Жауапкершілік

Педагог-ассистент:

4.1. Білім беру процесі кезінде білім алушылардың өмірі мен денсаулығы, білім алушылардың құқықтары мен бостандықтарының сақталуы;

4.2. Білім беру ұйымының Жарғысы мен Ішкі еңбек тәртібі қағидаларын, басшысының өкімдерін және өзге де жергілікті нормативтік актілерді дәлелді себепсіз, осы нұсқаулықпен белгіленген лауазымдық міндеттерді қолданыстағы еңбек заңнамасына сәйкес орнадамағаны немесе тиісінше орындамағаны;

4.3. Білім алушының тұлғасына физикалық және/немесе психикалық күш көрсетумен байланысты тәрбиелеу әдістерін қолданғаны, оның ішінде бір мәрте, сондай-ақ қолданыстағы еңбек заңнамасына және «Білім туралы» ҚР Заңына сәйкес өзге де адамгершілікке жат қылық жасағаны;

4.4. Өзінің мүддесі немесе басқа тұлғалардың мүдделеріне байланысты білім беру ұйымының мүліктері мен құралдарына залал келтіргені үшін жауапкершілікте болады.

Мазмұны

Кіріспе	3
1. Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдауды ұйымдастыру бойынша халықаралық тәжірибе.	5
2. Қазақстандық мектептерде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау бойынша қолданыстағы тәжірибені талдау.	37
3. Инклюзивті білім беру жағдайындағы педагог-ассистент қызметінің мазмұны мен ерекшелігі.	68
4. Жалпы білім беру процесінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар.	73
Қорытынды	89
Қосымша	92

Введение

Одним из основных принципов государственной политики в области образования в Республике Казахстан является инклюзивность. В статьях Закона РК «Об образовании» раскрыты суть и принципы государственной политики в области образования, предусматривающие равный доступ обучающихся к соответствующим образовательным программам, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку, доступность детей с особыми образовательными потребностями к образованию на всех уровнях.

Нормативная правовая база развития инклюзивного образования в Казахстане основана на главном постулате – обеспечение равных образовательных возможностей для всех обучающихся по месту их проживания на основе педагогического подхода, обеспечивающего адаптацию образовательной среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям обучающегося.

Впервые в соответствии с международной практикой взамен понятия «лица (дети) с ограниченными возможностями в развитии» в Закон Республики Казахстан «Об образовании» введено новое понятие «лица (дети) с особыми образовательными потребностями». Принципиальная значимость этого факта обуславливается отражением самой сути инклюзии, в основе которой лежит гуманизация общества [1].

Процессы обновления содержания образования, которые идут в стране, нацелены на создание образовательной среды, благоприятной для гармоничного становления и интеллектуального развития личности, сочетающей в себе национальные и общечеловеческие ценности, умеющей проявлять функциональную грамотность и конкурентоспособность в любой жизненной ситуации. Эти процессы должны вовлечь в себя всех членов общества и стать основой для формирования и развития высокой инклюзивной культуры. Несомненно, это многогранный и длительный путь, включающий кропотливую системную работу всех общественных структур и содержащий правовые, социально-экономические, духовные аспекты.

Реализация принципа инклюзивного образования заключается в том, что обычная общеобразовательная школа принимает обучающихся с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создает им условия с учетом их особых потребностей и индивидуальных возможностей.

При этом администрации и педагогическому коллективу школы необходимо решать такие серьезные задачи, как:

- создание максимально комфортной образовательной среды для всех обучающихся без исключения;
- оказание помощи каждому обучающемуся в реализации его индивидуальной образовательной траектории;
- совершенствование профессиональной компетентности педагогов и развитие инклюзивной культуры среди всех участников образовательного

процесса;

- формирование эффективных индивидуальных образовательных программ.

Успешность выполнения данных задач в школе прямо пропорциональна качеству организации системы сопровождения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

Также необходимо учитывать тот факт, что проблемы «включения» концентрируются не на специальном образовании, а на построении эффективного образовательного процесса для всех детей. Кроме этого, сегодня достаточно остро стоит проблема отсутствия необходимой подготовки к работе с особыми детьми среди учителей массовой школы. Она заключается в недостатке профессиональных компетенций педагогов в сфере специального образования, наличии психологических барьеров и профессиональных стереотипов. Поэтому оказание всесторонней поддержки учителю имеет особое значение. В этом направлении основную роль играет помощь тьютора (ассистента), которая является особенностью зарубежных систем образования.

При поддержке Правительства РК в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы предусмотрено введение с 2019 года в штатное расписание организаций образования штатной единицы педагога-ассистента по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями [2].

В предлагаемом пособии представлен обзор опыта зарубежных стран и анализ действующей практики сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в отечественных школах, отражено содержание деятельности педагогов-ассистентов, а также даны рекомендации по сопровождению детей с особыми потребностями и оказанию помощи учителю в общеобразовательном процессе.

При подготовке пособия использовались научные публикации зарубежных и отечественных авторов, научно-методические материалы, предоставленные специалистами Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, Республиканской психолого-медико-педагогической консультации, управлений образования республики, Координационного совета по развитию инклюзивного образования Акмолинской области, представителями общеобразовательных школ страны и неправительственных общественных организаций.

1 Международный опыт по организации сопровождения детей с ООП в условиях инклюзивного образования

В настоящее время мировое сообщество признает инклюзивное образование в качестве перспективной организационной формы обучения в рамках идеологии, исключающей любую дискриминацию детей, обеспечивающей равное отношение ко всем людям и создающей особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. При этом следует осознавать, что «переход к инклюзивному обществу» представляет собой глубокий и сложный процесс, предполагающий формирование социальных отношений, при которых различия между людьми рассматриваются не как угроза стабильности, а как ресурс для взаимного обогащения.

Ассоциируя инклюзивное образование с предоставлением каждому человеку возможности реализовать свои способности и быть включенным в социальные, политические и экономические процессы, следует также понимать и то, что проблемой является не ребенок и его потребности. Меняться, претерпевать процессы трансформации должна сама система образования, образ мышления людей, составляющих образовательное пространство.

Современная школа, в которой реализуются инклюзивные процессы, будучи зачатком общества высокой инклюзивной культуры, прежде всего, всецело и безусловно должна принять и соблюдать восемь основных принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Осуществляя обзор опыта зарубежных стран по организации сопровождения детей с ООП в условиях инклюзивного образования, более пристальное внимание было уделено опыту стран ближнего зарубежья, имеющих за плечами богатое наследие советской дефектологической науки и системы специального образования. Все страны, выходящие из советской системы, в настоящий период идут по пути модернизации системы образования, включающей процессы трансформации и интеграции. Хотя в каждом случае суть этих сложных процессов практически идентична, каждая страна идет своим путем. Существующие различия между множеством эффективных моделей интеграции касаются способов организации

инклюзивного образовательного сообщества, технологий преподавания, ролей помогающего персонала, подходов к модификации программ обучения, коррекции и профилактики нежелательного поведения.

Основное место в методологии инклюзивного образования занимает командный подход, понимаемый как совокупность усилий всех субъектов инклюзивного образовательного процесса для достижения оптимальной включенности детей с особыми образовательными потребностями в целостную систему обучения и воспитания.

Трактовка командного подхода при построении инклюзивного образовательного пространства с точки зрения его комплексности достаточно вариативна и дифференцируется в постановке разнообразных акцентов. Канадские исследователи М.А. Мастропиери, Р.С. Подемски [3] и другие определяют поддержку в инклюзивном классе как комплексное слияние усилий различных субъектов инклюзивного образования, при котором выработка продуктивных решений по вопросам обучения и воспитания детей с особыми потребностями не замыкается на одном учителе, в классе которого находится такой ребенок. По их мнению, истинная реализация командных стратегий при построении инклюзивной системы обучения выражается в постоянном обмене информативным и практическим материалом в межличностных контактах педагогов, что непосредственно воздействует на повышение уровня успеваемости и социальной компетентности детей с ограниченными возможностями.

В психолого-педагогических исследованиях выделяются различные командные формы поддержки детей с образовательными потребностями в инклюзивном классе. Например, в западных моделях часто используется такая форма командного подхода как «преподавание вдвоем», которая предполагает установление тесного контакта между обычным учителем и ассистентом учителя. Такая диада способствует конструированию системы распределения взаимной ответственности, что формирует более качественное содержание индивидуальной программы ребенка с особыми потребностями.

Такая форма работы, на наш взгляд, очень продуктивна, так как в этом случае реализация командного подхода служит базой для формирования гибкой учебной программы, в которой комбинируются элементы общего и специального образования, что позволяет, с одной стороны, исходить из индивидуальных потребностей ребенка с ограниченными возможностями, а с другой стороны, учитывать содержание учебного предмета, которое должен освоить ребенок.

Описывая роль такого показателя анализа, как *тьюторская поддержка* в условиях инклюзивного класса, западные исследователи Т. Е. Смит, Г. Банч и Д. Митчелл, определяют тьютора (специального учителя) как ведущего субъекта построения оптимального инклюзивного образования [4]. Его функциональное назначение состоит в выравнивании разнообразных способностей и возможностей всех детей вне зависимости от выраженности у них нарушений.

В технологическом плане тьюторская поддержка позволяет решить ряд центральных задач:

1. Разработка подходящих учебных заданий. Присутствие в классе тьютора, детально знающего особые образовательные потребности ребенка, владеющего специальными педагогическими технологиями при работе с такими детьми, помогает учителю подобрать подходящий уровень учебного материала для детей. В результате этого происходит удовлетворение особых образовательных потребностей всех учащихся, и формируется необходимый уровень сплоченности детского коллектива, когда все дети понимают и принимают специфику детей с особыми потребностями.

2. Эффективное решение любой возникающей проблематики. В этом случае тьютор выполняет роль партнера обычного учителя и, обладая большим уровнем специальных знаний, умений и навыков, транслирует их педагогу. Постоянство диадной системы «тьютор – обычный учитель» стабилизирует систему инклюзивного класса в целом, так как создает качественные условия для включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс. Тьюторская поддержка здесь определяется как предоставляемый спектр ресурсов, необходимых для продуктивного устранения некоторого рода социально-педагогических проблем. В зависимости от индивидуальной позиции тьютора происходит построение взаимоотношений в детском коллективе, что определяет успешность включения всех детей в образовательную среду.

3. Слияние стратегий «трекинга» (временная изоляция учащегося с ограниченными возможностями от других учеников в связи с наличием у него особых образовательных потребностей) и «стриминга» (включение ребенка с ограниченными возможностями в инклюзивный класс и в те компоненты учебной и/или социальной деятельности, в которых он наиболее успешен).

Выступая в качестве помощника учителя, тьютор способствует осуществлению комбинированных тактик обучения, когда по отдельным учебным предметам дети группируются в соответствии с уровнем их способностей, а социальные аспекты класса и некоторые другие учебные дисциплины протекают в контексте мейнстриминга, при котором учащиеся различного рода способностей объединены в общие группы. Роль тьютора в этой связи состоит в реализации медиаторских стратегий выравнивания и формирования единой стартовой позиции для каждого ребенка. Основными условиями осуществления тьюторской помощи в этом контексте является гибкость самого специального учителя и ориентация на индивидуальные особенности нуждающегося в помощи ребенка.

4. Детальное отслеживание улучшений. Индивидуальная работа с ребенком с особыми потребностями, проводимая тьютором, позволяет ему более глубоко осознать динамику процесса обучения и выделить социальные и учебные достижения ребенка. Для учителя инклюзивного класса данный анализ дает возможность построить общую стратегическую линию учебных занятий, где учитываются уже достигнутые результаты и намечаются новые

точки роста, которые позволят детям улучшить собственные перспективы социализации и включиться в общество.

Подобное понимание тьюторской роли в инклюзивном классе оптимально, так как позволяет выстроить гибкую систему поддержки ребенка с ограниченными возможностями и одновременно с этим способствует функционированию инклюзивного класса как единой команды. Для учителя присутствие в классе тьютора облегчает общую организационную и координационную деятельность, в связи с чем достигается разработка детальной стратегии инклюзивного учебно-воспитательного процесса в целом.

Анализ представленного понимания функционального назначения тьютора в инклюзивном классе как педагогической технологии свидетельствует о необходимости и целесообразности внедрения тьюторских стратегий работы в общеобразовательные школы, так как в этом случае достигается определенная продуктивность в отношении всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Адекватное понимание тьюторской роли стабилизирует общую психологическую атмосферу в учебно-воспитательной среде, что косвенно влечет за собой выраженную педагогическую эффективность.

Кроме того, тьютор позволяет выработать командную атмосферу в детском коллективе, что облегчает учителю возможность совмещения индивидуальных и групповых занятий. В конечном счете такая практика приводит к нормализации факта обучения ребенка с особыми потребностями в обычном классе, что дает возможность построить инклюзивное местное сообщество в целом [5].

Современная политика США, проводимая в области специального образования, заключается в предложении слияния массового и специального образования. Предлагаются три основных подхода к осуществлению этого слияния: «основное направление», «инициатива массового образования», «включение». Эти подходы вызывают оживленную дискуссию и споры в области специального образования.

«Основное направление» предполагает помещение детей с отклонениями в развитии в классы массовых школ. Необходимость этого обуславливается тем фактом, что эти дети в конце концов оказываются в обществе, следовательно, их следует направлять в школу, чтобы способствовать включению в социальную и учебную деятельность.

На школу возлагается обязанность выявлять детей с особыми потребностями. Закон дает право на получение не только специального образования, но и получение дополнительных услуг (транспорт, логопедические занятия, помощь психолога, аудиологическое обследование и пр.). По закону на каждого ребенка составляется письменное заключение и индивидуальная образовательная программа, предписывается обучение детей с ограничениями в массовых школах в той мере, насколько это возможно, а также включение их в среду с минимальными ограничениями.

Исследования показывают, что в процессе претворения в жизнь моделей интеграции возникают проблемы, связанные, прежде всего, с высокими

требованиями к компетенции учителя, который должен уметь учить как обычных детей, так и детей с самыми различными отклонениями в развитии.

В шведской системе образования важен элемент общенационального планирования и управления. Цели, продолжительность обучения, финансирование большинства образовательных программ определяет Парламент. До 1989 г. Правительство страны также участвовало в разработке общеобразовательных программ.

В последнее время в Швеции было проведено множество реформ в сфере образования. Самым главным в них было достижение наибольшей децентрализации, чтобы предоставить системе в целом и отдельным учебным заведениям большую самостоятельность, а также расширить возможности учащихся. Не только муниципалитеты, но и коллективы учителей и родителей получили право принимать решения по многим вопросам школьного обучения. Теперь Министерство образования формулирует только общие цели программ обучения. Методы преподавания, подбор материала, условия работы и оплаты, организация учебного процесса – все это в компетенции самих учителей и директоров школ. Таким образом, расширилась свобода выбора родителями школы с учетом индивидуальных особенностей своего ребёнка.

В Швеции система обеспечения помощи детству высоко институционализирована, структура децентрализована. Каждый вид помощи находится под контролем специализированного государственного учреждения, имеющего в административном, правовом, финансовом отношении самостоятельный статус. Родителей и учителей школ консультирует специальный педагог муниципального Центра детской реабилитации, действующего при Совете округа (коммуны). Исходя из возможностей ребенка, они вместе составляют индивидуальный учебный план, за выполнение которого отвечает учитель школы. При необходимости в класс приглашают педагога-ассистента.

Шведское Агентство специального образования (SIH) также отвечает за предоставление консультаций и поддержку семей и школ; на практике консультирование осуществляет советник, курирующий конкретного ребенка. Советник SIH дает рекомендации, касающиеся, например, учебных предметов; помогает муниципальным властям оптимально организовывать обучение детей с особыми образовательными потребностями.

Разные страны имеют весьма неодинаковый опыт инклюзивного образования. Например, в Финляндии, Норвегии, Италии и Канаде уже на протяжении нескольких десятилетий почти все школы являются инклюзивными. А вот в Германии гораздо позже, чем в других западных государствах, стало практиковаться подобное совместное обучение, там это движение только начинается. Для сравнения: на сегодняшний день в Норвегии 95% инвалидов и детей с ООП занимаются в обычных школах, в Германии же – всего лишь 22%.

В профессиональной среде осуществляется распространение необходимой информации по данной проблеме.

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 землях 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.

И, наконец, имеется смешанная модель подготовки, которая осуществляется во всех прочих педагогических университетах. В этих вузах 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, отводимых на изучение остальных курсов.

Большой интерес представляет организация взаимодействия обычного и специального педагогов в инклюзивных школах Берлина, в которых сейчас существуют две модели:

1. Обычный учитель и специальный педагог одновременно отвечают за класс, разделяя между собой предметы, которые они ведут. При этом второй консультирует первого по поводу особых детей, помогает ему решать проблемы, возникающие в процессе их обучения, объясняет коллеге его ошибки. Для этого отводится определенное время.

2. С классом работает обычный учитель, а специальный педагог находится на уроках всего 5 часов в неделю. Он помогает и особым ребятам и основному учителю. В этом случае также выделяется время на то, чтобы специальный педагог мог обсудить с другим учителем его проблемы.

Сейчас в Берлине в среднем в начальной школе на класс из 25 человек приходится до 5 особых детей, при этом один или двое из них имеют выраженную умственную отсталость, а в средней школе в классе из 23 человек занимаются трое-четверо ребят с нарушениями.

Остановимся подробнее на опыте введения инклюзии в вальдорфской школе в Берлине. Это учебное заведение финансируется как государством, так и родителями в зависимости от их материальных возможностей. Обычно желающих поступить в данную школу бывает примерно в три раза больше, чем она может принять. Определяющим фактором при поступлении являются не

материальные возможности семьи, а то, как ребенок впишется в среду образовательного учреждения.

В этом учебном заведении есть и обычные, и специальные педагоги. В классе преподают два учителя. Иногда специальный педагог выполняет роль тьютора, но его основная задача – методическая помощь основному учителю. В начальной школе такой учитель берет особых детей с урока на занятия в малой группе или индивидуальные. В случае возникновения проблем с каким-нибудь ребенком их решение вырабатывается коллективно.

Важным аспектом построения инклюзии в Германии является то, что в этой стране на бытовом уровне распространено абсолютно принимающее отношение к инвалидам. В транспорте, на улице, в музее вы всегда встретите людей с ограниченными возможностями.

В последнее время с помощью СМИ в немецком обществе распространяется представление о том, что наличие в классе инвалида полезно для воспитания других детей, поэтому родители сами к этому стремятся[6].

Однако путь к такой школе тернист, так как для реализации этого масштабного проекта не хватает финансовых средств и профессионалов. Но в любом случае формула успешной школьной системы теперь звучит не как «достучаться до самых низших слоев», а «использовать потенциал каждого».

Во Франции принималось много законов по правам инвалидов, но закон от 11 февраля 2005 года называют революционным, так как он впервые утвердил всю нормативную правовую базу для создания независимой жизни детей с особыми потребностями.

По этому закону были созданы специальные государственные учреждения MDPH, т.е. «Дома для людей с ограниченными возможностями», в которых управляют, распределяют и координируют человеческие ресурсы с момента рождения ребенка-инвалида до обретения им полной независимости.

С 2012 года во Франции введен новый инструмент – «Руководство по оценке потребностей учащегося в школе» (GEVAS) – с целью разработки индивидуального диагноза каждого ребенка с учетом различных точек зрения учителей и медицинских или социальных работников. Преимущество данного Руководства состоит в том, что его авторы взяли за основу сохраненные функции учащихся, а не их инвалидность, и стремились определить те барьеры, которые препятствуют обучению в школе. Тем не менее этот подход к оценке является лишь одним из элементов в процессе разработки Территориальным центром индивидуального плана обучения (учебная составляющая индивидуального плана компенсации), в котором также выделяются различные меры поддержки, включая применение различных устройств, человеческую помощь, техническую помощь, соответствующие учебные материалы и педагогические корректировки», – отмечают специалисты.

Процесс инклюзивного образования во Франции поддерживается

так называемыми «помощниками в школьной жизни». В зависимости от функциональных обязанностей помощники подразделяются на две группы – с педагогической поддержкой учащегося или без нее. Эти помощники могут

быть индивидуальными, прикрепленными к конкретному ребенку, и коллективными, сопровождающими всю группу детей из интеграционного класса средней школы.

С 2014 года принят ряд мер по усилению инклюзивных процессов в школе. Эти меры направлены на укрепление профессионализма работников, вовлеченных в этот процесс, усиление процесса сопровождения учащихся с ограниченными возможностями, облегчение профессиональной занятости молодежи с инвалидностью и мобилизацию цифровых технологий для удовлетворения особых образовательных потребностей [6].

В Финляндии с помощью законодательства и на основе принципа раннего вмешательства стремятся защитить и поддержать возможности посещения образовательного учреждения каждым учащимся, которому требуется особая поддержка в местной школе. С начала 2011 года в основах Закона «О базовом образовании» и Плате базового образования для каждого учащегося определены факторы, способствующие его обучению и поддержке в образовательном учреждении.

Все дети обучаются в основной школе в соответствии со своими возможностями. С 2010 года каждый ребенок в основной общеобразовательной школе имеет право на один из трех видов поддержки, которая имеет уровневый характер. Первый уровень поддержки – общая поддержка. Ее осуществляет учитель класса. Он помогает справиться с различными трудностями, которые могут встретиться у любого ребенка (например, после болезни). Выявленные трудности в обучении обсуждаются как с родителями, так и со специалистами школы. Педагог владеет различными (общими и специальными) приемами и технологиями индивидуальной помощи ребенку в процессе обучения. Если общей поддержки недостаточно, чтобы преодолеть проблемы ученика в обучении, прибегают к поддержке второго уровня. Это интенсивная поддержка. Решение о ее необходимости принимает мультидисциплинарная команда. Производится педагогическая командная оценка в соответствии с национальной формой. Интенсивная поддержка осуществляется уже не только учителем, но и специалистами школы (специальный педагог, социальный работник, помощник учителя). На этом этапе составляется индивидуальный план поддержки специалистами школы (на полугодие). Решается вопрос о необходимости помощника педагога в классе, где учится этот ребенок. Помощь учителю может оказывать и специальный педагог, который вместе с учителем проводит урок. Цель поддержки второго уровня – помочь справиться с программой, предупредить и преодолеть неуспеваемость. Если проблемы ребенка решаются за 6 месяцев, то он может быть переведен на 1-й уровень поддержки. Если интенсивной поддержки недостаточно, то переходят на 3-й уровень – к специальной поддержке.

Для перевода ребенка на 3-й уровень поддержки необходимо внешнее медико-психологическое обследование, которое проводится консилиумом в комитете по образованию. Для его прохождения составляется педагогическое обоснование, в котором описывается предыдущая поддержка. По результатам

внешнего обследования координатор инклюзивного образования школы решает, будет ли ученику оказываться третий уровень поддержки.

Если ребенок переводится на 3-й уровень поддержки, то определяется, в каких условиях он будет учиться: в специальном классе (маленькой группе) или в общем классе (тогда в классе работает второй педагог, а если надо, то и помощник). На третьем уровне поддержки обязательно составляется индивидуальный учебный план и индивидуальная учебная программа по каждому предмету. Индивидуальный план и программы составляются коллегиально мультидисциплинарной командой. Они составляются на полугодие или год, при необходимости пересматриваются [7].

Таким образом, в Финляндии создана высокоэффективная система специальных мер на уровне обязательного базового образования в школе для поддержки учеников, сталкивающихся с различными трудностями обучения.

В Дании с 1950-х годов все студенты, получающие педагогическую профессию, в обязательном порядке проходили краткое ознакомление с проблемами обучения детей с особыми образовательными потребностями. Учителя заранее знали, что делать, если в классе оказывался «нестандартный» ученик, как помочь ему, как разговаривать с его родителями, к какому специалисту порекомендовать им обратиться.

Все датские дети с особыми образовательными потребностями получили возможность обучаться в обычных классах общеобразовательных школ, где им обеспечивается дополнительная специализированная помощь, включающая консультативную помощь на дому и дополнительную поддержку в школе. Кроме того, ученики с эмоциональными нарушениями, нарушениями интеллекта, опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, речи, а также трудностями в обучении могли посещать специальные классы, функционирующие в стенах общеобразовательных школ. Специальные школы-интернаты сохранялись исключительно для детей с выраженными эмоциональными нарушениями, глубоко умственно отсталые могли обучаться в дневных специальных школах.

Стратегическим направлением политики Дании в области специального образования заявлена интеграция. Базовая подготовка учителя включает возможность специализации в области специального образования. Кроме того, учитель общеобразовательной школы с высшим образованием и опытом работы не менее нескольких лет может получить дополнительную полугодовую подготовку и квалификацию «учитель специального образования». Датчане особо подчеркивают, что основной целью исследований в области развития специального образования является ответ на вопрос о том, как предупреждать сегрегацию и развивать на практике идею «школы для всех».

В 1996 году Дания информирует ЮНЕСКО о том, что изменение политики в области образования сочеталось с нормализацией условий для участия людей с особыми потребностями во всех сферах общественной жизни. Начиная с 1980 года, Дания была последовательна в своей социальной

политике, основанной на трех принципах: 1) нормализация как создание людям с особыми потребностями равных с другими членами общества возможностей; 2) децентрализация, распределение административной ответственности между властями разного уровня за обеспечение заявленной демократизации; 3) интеграция. Нормализация и децентрализация обеспечивают возможность интеграции.

Свидетельством глубокой институциональной реформы специального образования датчане признают тот факт, что учащиеся с особыми потребностями обучаются по общегосударственному учебному плану, обязательному для всех детей школьного возраста. При этом школа обязана обеспечить (таким учащимся) специальную поддержку, включающую специальное инструктирование, стимуляцию, дополнительный тренинг, консультирование и оснащение всем необходимым для успешного обучения данного ребенка оборудованием.

В 1987-1988 учебном году, по данным ЮНЕСКО, в Дании специальное образование получило 13% детей от школьной популяции (приблизительно 100 тысяч учащихся). В целом, во всех скандинавских странах школьное образование, включая специальное, финансируется государством. Все дети с особыми образовательными потребностями получают возможность обучаться в обычных классах в общеобразовательных школах, где им обеспечивается дополнительная специализированная помощь, включающая консультативную помощь на дому и дополнительную поддержку в школе.

В Японии в 1990-х годах вышел ряд публикаций, посвященных проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и защитников их прав, способствовавшие популяризации идей инклюзивного образования.

Отношение к инвалидам в японской системе образования отражают следующие положения.

1. Только родители (или те, кто отвечают за ребёнка) могут выбирать, будет ли ребёнок с особыми потребностями учиться в обычной школе или в специализированной.

2. Обычные школы обязаны сделать всё необходимое, чтобы ребёнок с особыми потребностями, если таково желание родителей, мог посещать обычный класс наравне со всеми. Это правило – без исключений, т.е. даже для детей, привязанных к постели и на искусственном дыхании, школа должна предоставить возможность учиться в классе, соответствующем их возрасту.

3. Для этого, в случае необходимости, школа обеспечивает лифты, подъезды для инвалидных колясок и т.д., т.е. всю инфраструктуру.

4. Если ребёнок не может посещать какие-то уроки вместе со своим классом, для него эти уроки проводятся индивидуально. Например, ребёнок с физическими особыми потребностями может не посещать физкультуру, вместо этого занимаясь доступными ему упражнениями со специально приставленным учителем.

5. Если ребёнок не может выполнять программу вместе со всеми, ему могут предложить ходить на уроки по специальной программе, а вместе со своим классом он может, например, ходить на музыку, физкультуру, общественные науки.

6. В школе детей специально учат тому, что помочь ребёнку-инвалиду, поддержать его – хорошо, обижать его – стыдно и недостойно. Такое «общественное мнение» детского коллектива действует.

Таким образом, дети уже с младшего возраста привыкают к тому, что дети с особыми потребностями – нормальная часть общества, привыкают к общению.

Примечательной особенностью инклюзивного образования в школе является организация так называемых комнат ресурсов. Обычно эта программа действует для начальных и средних школ. Это пространство, где дети-инвалиды, обучающиеся в обычных школах, могут получить консультацию специалистов. Такая программа действует для детей с диагнозами аутизм, различными расстройствами слуха, речи и зрения, эмоциональными нарушениями.

Помимо обучения в малых подгруппах и действия комнат ресурсов, для некоторых детей предусмотрены тьюторы (наставники), которые могут осуществить индивидуальную помощь детям. Для детей разрабатываются индивидуальные учебные планы, учитывающие анамнез, результаты психологического и социального тестирования.

Из описанного можно сделать вывод о том, что в Японии очень трогательно и с пониманием относятся к людям с особыми потребностями. Проблем с финансированием, направленным на усиление материальной технической базы не существует. Идёт активная подготовка студентов для обучения и воспитания детей с особыми потребностями [8].

В Хорватии перед поступлением ребенка в начальную школу комиссия, состоящая из врача, психолога, учителей специального образования и общеобразовательной школы, проводит оценку его психического развития. На основе оценки ребенку рекомендуется обучение по соответствующей его возможностям программе (общеобразовательной, адаптированной или специальной), или назначается углубленное педагогическое обследование в процессе пробного обучения по программе, разработанной школой. Программа обследования включает определение возможностей ребенка в овладении им учебной программой, выбор методов и средств организации учебной работы, необходимого сопровождения для ребенка, формы сотрудничества учителя с родителями и продолжительность периода наблюдения.

В зависимости от сложности нарушений в развитии учащегося школа предоставляет различные модели образовательной интеграции: полную или частичную (Постановление об обучении детей с трудностями в развитии в начальной школе, 1991 г.). В нормативных документах отмечается, что в предоставлении обязательного образования приоритет должен быть отдан модели полной интеграции.

В модели полной интеграции учащиеся с особыми потребностями включаются в обычный класс. В обычный класс допускается включение до трех учащихся с отклонениями в развитии, при этом общее число учащихся в классе не превышает 25 человек. Учащиеся с особыми потребностями в названной модели интеграции обучаются по общей или адаптированной программе. Адаптированная программа составляется на основе общего плана и программ с учетом особенностей развития и ограничений обучающегося. Она включает меньший объем и более низкую сложность учебного материала, а также предполагает применение соответствующих адаптированных методов, средств и приемов обучения. Индивидуальный учебный план для учащихся с особыми потребностями разрабатывается учителем совместно с учителем специального образования.

В соответствии с Законом в Хорватии обеспечивается транспортировка учащихся в школу и выделение вспомогательного персонала в зависимости от состояния обучающегося. Ученикам с особыми потребностями предоставляется специальная помощь, включающая индивидуальную или групповую дополнительную образовательную работу и/или реабилитацию для снижения последствий отклонений в развитии обучающегося [5].

В школах Украины обучение детей с особыми образовательными потребностями осуществляется по специальным учебным планам, в которых определено содержание курсов, величина учебной нагрузки. В инвариантной части учебных планов выделены образовательные и коррекционные блоки, в вариативной – отражается специфика деятельности того или иного учреждения, осуществляющего подготовку учащихся с учетом их познавательных потребностей. Для детей с отклонениями в развитии проводятся уроки, индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия, занятия по выбору. В школах создаются все условия для оказания психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

В украинских школах с инклюзивным обучением внедрена новая должность – ассистент учителя. Эти специалисты должны помочь детям с особыми образовательными потребностями в усвоении учебной программы.

Соответствующее постановление приняло правительство на заседании во исполнение Плана мероприятий по внедрению инклюзивного и интегрированного обучения в общеобразовательных учебных заведениях.

Как отмечается в постановлении, должность ассистента учителя может занимать педагог, который прошел курсовую переподготовку по работе в условиях инклюзии. Основные задачи ассистента учителя общеобразовательного учебного заведения с инклюзивным обучением заключаются в адаптации содержания и методов обучения к возможностям и потребностям ребенка с особыми образовательными потребностями; применении во время урока системы коррекционных мероприятий, направленных на овладение учебным материалом.

В то же время постановлением обеспечены конституционные права и государственные гарантии педагогическим работникам, которые будут

работать в организациях с инклюзивным обучением (в частности, в общеобразовательных учебных заведениях на должности ассистента учителя), предусмотренные для педагогических работников, работающих с детьми, нуждающимися в коррекции физического и/или умственного развития [9].

На первых порах был принят Порядок организации инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях (ОУЗ), утвержденный постановлением Кабинета Министров Украины (далее – КМУ) от 15.08.2011 г. № 872, который устанавливал, что:

- образовательные услуги предоставляются детям с особыми образовательными потребностями в классах с инклюзивным обучением (для детей с недостатками физического и психического развития, в том числе детей-инвалидов) с применением лично-ориентированных методов обучения и с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности таких детей;

- лично-ориентированное направление учебно-воспитательного процесса обеспечивает ассистент учителя. Введение такой должности предусмотрено Типовыми штатными нормативами общеобразовательных учебных заведений, утвержденными приказом Минобразования от 06.12.2010 г. № 1205, из расчета 0,5 ставки на класс, в котором обучаются дети с особыми образовательными потребностями.

Однако вопросы с определением статуса ассистента учителя, нюансы оплаты его труда и другие вопросы, связанные с трудовыми отношениями, решались не так быстро.

В первую очередь законодатели приняли постановление КМУ «О внесении изменений в постановления КМУ от 14 апреля 1997 г. № 346 и от 14 июня 2000 г. № 963» от 18.07.2012 г. № 635. Ими должность ассистента учителя ОУЗ по инклюзивному и интегрированному обучению была внесена:

- в Перечень должностей педагогических и научно-педагогических работников, утвержденный постановлением КМУ от 14.06.2000 г. № 963. Следовательно, ассистент учителя обрел статус педагогического работника;

- в раздел III приложения к Порядку предоставления ежегодного основного отпуска продолжительностью до 56 календарных дней руководящим работникам учебных заведений и учреждений образования, учебных (педагогических) частей (подразделений) других учреждений и заведений, педагогическим, научно-педагогическим работникам и научным работникам, утвержденному постановлением КМУ от 14.04.1997 г. № 346. Было установлено, что продолжительность ежегодного основного отпуска ассистента учителя составляет 56 календарных дней [10].

В сфере образования Украины с принятием закона начались значительные изменения. В частности, повышение профессионального уровня педагогов, открытие инклюзивного-ресурсных центров, которые предоставляют детям коррекционную помощь.

В настоящее время в Англии дети с ООП учатся в общеобразовательных школах, общеобразовательных школах с ресурсным обеспечением, в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ, специальных школах – государственных и частных (последние чаще всего организуются при церкви).

Закон об образовании 1996 года впервые сформулировал определение особых образовательных потребностей. Это определение впоследствии было принято министерством образования и включено в Кодекс:

- Ребенок имеет особые образовательные потребности, если ему трудно учиться настолько, что для получения образования ему требуется предоставление специальной поддержки.

- Ребенку трудно учиться, если:

а) он испытывает значительно более серьезные трудности с усвоением знаний и умений, чем большинство детей его возраста;

в) его возможности ограничены, и это не позволяет или мешает ему пользоваться такими средствами обучения, которые обычно предоставляются детям его возраста в школах по месту жительства;

с) он моложе 5 лет, и если ему не предоставить специализированную поддержку для получения образования, то к 5 годам он подпадет под категорию «а» или «в»[11].

Согласно анализу правительственной информации, проведенному британским Центром исследований в области включающего образования (New segregation statistics 2005), в процентном отношении количество детей с особыми потребностями, интегрированных в массовую школу, в разных районах Англии в 2004 году отличалось в 24 раза [12]. Наивысший процент учащихся, посещающих специальные школы и другие сегрегационные учреждения, отмечен в учебном округе South Tyneside, а низший – в округе Newham (восточная часть Лондона).

Если в школе у ребенка появляются проблемы с успеваемостью или поведением и сотрудники школы расценивают это как возможное проявление особых образовательных потребностей, начинается процесс, который регламентирован Кодексом. Это процесс выявления и оценки ООП и осуществления соответствующих ответных действий.

Базовый уровень дополнительной помощи учащемуся называется «Действия школы». На этом уровне учитель или координатор деятельности по поддержке учащихся с ООП, выявляет ребенка, нуждающегося в дополнительной помощи или помощи, отличающейся от той, которая предусмотрена обычной школьной программой. Родители должны быть проинформированы об этом, и с ними проводятся консультации. Для каждого ребенка в таком случае составляется Индивидуальная программа обучения (ИПО), в которой записываются цели, педагогические стратегии, помощь, которая должна быть предоставлена, а также критерии оценки эффективности оказываемой помощи. ИПО должен пересматриваться, как минимум, два раза в год, и родителям в связи с этим должны даваться консультации. Это, однако, не

вполне обязательный документ, но персонал школы обязан фиксировать свои действия по удовлетворению особых потребностей конкретного ребенка. Иногда это делается в рамках составления плана урока.

Если этот уровень поддержки не дает полноценного эффекта, школа может начать рассмотрение вопроса о привлечении дефектолога, логопеда или другого специалиста со стороны. Этот уровень поддержки называется «Действия школы плюс».

Если наблюдения за успеваемостью ребенка показывают, что у него есть потребности, которые не могут быть удовлетворены с помощью действий, осуществляемых на двух предыдущих уровнях, школа может обратиться в местный орган образования с запросом на проведение стандартизированного обследования с последующим возможным составлением официального документа «Заключение об особых образовательных потребностях».

Обследование может проводиться не только по запросу школы, когда ребенок уже принят в учебное заведение, но и раньше, если его особенности становятся очевидными на более ранних этапах развития.

Школы и детские сады, особенно общеобразовательные, испытывают острую потребность в информации к моменту зачисления ребенка. С учетом продолжительности процедуры обследования, а она от начала до конца занимает 26 недель и включает процесс переговоров, подачу апелляции (при необходимости) и т.д., обычно рекомендуется начинать обследование за год до поступления ребенка в образовательное учреждение.

Местный орган образования может узнать о наличии у ребенка особых образовательных потребностей через органы здравоохранения и известить семью о планах проведения обследования. Обратиться с просьбой о проведении обследования могут и родители. Детальная диагностика осуществляется на базе органа образования мультидисциплинарной командой специалистов, в которую входят и представители органов здравоохранения и социальной защиты. По результатам обследования и может быть составлено Заключение об особых образовательных потребностях.

В Республике Молдова нормативная база внедрения инклюзивного образования была сформирована согласно Методологии образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями, разработанной Keystone Moldova.

Методология Keystone Moldova предлагает следующие этапы внедрения инклюзивного образования:

- идентификация детей с особыми образовательными потребностями;
- создание Многопрофильных внутришкольных комиссий и оценка семейной образовательной среды, первичная оценка и комплексная оценка, разработка ИУП;
- оказание поддержки детям и семьям в процессе инклюзии;
- развитие инклюзивной среды посредством обучения педагогических кадров из каждой школы, вспомогательных педагогов, членов

многопрофильной комиссии и координаторов центров; привлечение внимания родителей, одноклассников и членов общества;

- мониторинг и оценка образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями.

Согласно положениям Методологии разработано Типовое положение и Стандарты функционирования общеобразовательного инклюзивного учреждения.

Особую роль при внедрении образовательной инклюзии в школе играет Многопрофильная внутришкольная комиссия, которая, согласно Положению, является институциональной средой действия, обеспечивающей доступ к образованию детей с особыми образовательными потребностями, предоставляя специализированные услуги по информированию, документированию, консультированию, проектированию и разработке индивидуализированных планов по образованию, мониторингу и оценке и т.д.

В инклюзивном образовательном учреждении также действуют образовательные службы (вспомогательный педагог, психолог, педагог и т.д.), которые предоставляют услуги по поддержке в образовательной и социальной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями.

В соответствии с Положением процесс образования детей с особыми образовательными потребностями реализуется при поддержке вспомогательного учителя. Ученики с особыми образовательными потребностями могут учиться по сокращенной программе, учрежденной и утвержденной многопрофильной внутришкольной комиссией.

Стандарты функционирования общеобразовательного инклюзивного учреждения являются еще одним важным документом в построении нормативной базы по внедрению инклюзивного образования. Стандарты являются обязательными нормами для общеобразовательных инклюзивных учреждений Республики Молдова, применение которых гарантирует обеспечение минимального обязательного уровня качества инклюзивного образовательного процесса.

Стандарты содержат семь показателей, определяющих функционирование общеобразовательного инклюзивного учреждения: Инклюзия; Эффективность; Здоровье, безопасность и защита; Финансовые средства; Человеческие ресурсы; Физические ресурсы; Отношение между школой и сообществом.

Каждому стандарту соответствуют конкретные качественные показатели, направленные на достижение определенных характеристик общеобразовательного инклюзивного учреждения [5].

Государство обеспечивает интегрирование в систему образования детей и учащихся с ООП с зачислением ребенка в соответствующую группу или класс общеобразовательного учебного заведения через индивидуальный подход, определение формы инклюзии, комплексный осмотр и оценку.

В общеобразовательных школах работают вспомогательные педагоги, прошедшие подготовку для работы с детьми и учащимися с ООП.

В иерархии публичных учреждений, миссией которых напрямую является обеспечение права на качественное образование для всех детей, выделяются структуры психопедагогического содействия: Республиканский Центр Психолого-педагогической Помощи (РЦПП) и районная/муниципальная Служба Психолого-педагогической Помощи (СПП). Оба учреждения были созданы относительно недавно, в 2013 году, и играют ведущую роль в обеспечении реализации качественного инклюзивного образования на всех уровнях.

Наряду с преподающими кадрами, в целях обеспечения качественного и количественного подхода к потребностям учеников с ООП в процесс помощи должен быть включен и специализированный персонал, как, например, психолог, логопед, различные терапевты, другие квалифицированные специалисты.

В зависимости от существующих ресурсов и потребностей детей в учебное заведение могут быть трудоустроены психопедагоги/специалисты различных терапий: лудотерапии, эрготерапии, кинетотерапии, арт-терапии, мелотерапии и др. Основные и конкретные обязанности специалистов различных терапий определяются с учетом их статуса вспомогательного персонала [13].

Важную роль в обеспечении инклюзии для детей с ограниченными возможностями играют социальные службы, которые, начиная с 2010 года, развиваются очень быстро. На основании Закона о социальных услугах от 18.06.2010 г. № 123 социальные услуги представляют в целом меры и услуги, реализованные для удовлетворения социальных потребностей, а также предупреждения отчуждения и социальной инклюзии лиц или семьи, в целях преодоления затруднительных ситуаций, а также отчуждения и социальной инклюзии.

В то же время при мэрии могут принять решение о развитии специализированных социальных услуг на основании оценки потребностей и потенциала сообщества. Специализированные социальные услуги оказываются пользователям, которые нуждаются в реабилитации или интенсивном обслуживании со стороны специалистов соответствующего уровня квалификации. Специализированные социальные услуги могут быть оказаны на всех административных уровнях (сообщества, районного/ муниципального, национального) на основании установленных потребностей населения, в том числе и детей с особыми потребностями и их семей.

Специализированные социальные услуги для детей с ограниченными возможностями включают: службу поддержки семьи, службу патронатного воспитания, персонального ассистента, мобильную бригаду, дневной центр для детей с ограниченными возможностями, дневной центр для детей, находящихся в ситуации риска; общинный дом для детей, находящихся в ситуации риска [14].

Целью службы «Персональный ассистент» является предоставление помощи и ухода за детьми и взрослыми с тяжелыми формами ограничений

возможностей в целях содействия их самостоятельности и интеграции в общество (в областях: социальной защиты, труда, медицинской помощи, воспитательно-образовательной, информационной, доступности инфраструктуры и др.) [13].

С целью изучения опыта России обратимся к публикациям российских ученых, содержащим результаты исследований в области сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Среди российских исследователей наибольший интерес представляют научные работы следующих ученых: Н.Н.Малофеев, С.В.Алехина, Д.З.Ахметова, Д.В.Зайцев, Е.Н.Кутепова, Н.С.Морова, З.Г.Нигматов, Ф.Л.Ратнер, Е.Р.Ярская-Смирнова, А.Ю.Юсупова, Н.Д.Шматко, Н.М.Назарова, Л.М.Шипицына и др. В диссертациях по педагогике анализируются проблемы инклюзивной компетентности будущих учителей (И.Н.Хафизуллина), организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (Э.А.Гафари), подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования (Ю.В.Шумиловская) [15].

По Алехиной С.В., в трудах современных российских ученых раскрываются идеи психолого-педагогического сопровождения, в частности, в работах Л.В. Байбородовой, Н.Г. Битяновой, О.С. Газмана, И.В. Дубровиной, С.В. Дудчик, Е.И. Казаковой, Н.В. Ключевой и др. В наиболее общем смысле сопровождение характеризуют как помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса, как непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей. Идеи психолого-педагогического сопровождения соответствуют прогрессивным идеям зарубежной гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Мид, М. Кун, И. Блумер), отечественной психологии (Е.В. Бондаревская, Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская и др.) [16].

Далее Алехина С.В. отмечает, что понимание задач сопровождения должно исходить из общей гуманистической цели образования, которая формулируется как «максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности ребенка, содействие полноценному его развитию в личностном и познавательном плане, создание условий для полноценного и максимального проявления положительных сторон индивидуальности ребенка, условий для максимально возможной и эффективной амплификации (обогащения) им образовательных воздействий» [16].

У педагогов, начинающих инклюзивную практику, на первом этапе возникает сопротивление, которое может иметь следующие известные причины: потеря контроля, потеря компетентности, личная неопределенность, неожиданность, увеличение объема работы. Если перевести на простой язык, то

это основные страхи – страх не справиться и оказаться некомпетентным, страх остаться одному, не получить помощи и поддержки. Таким образом, считает С.Алехина, определяются две содержательные линии необходимой профессиональной поддержки педагогов, которые начинают включаться в инклюзивный процесс в образовательном учреждении:

1. Развитие психолого-педагогической компетентности (овладение новыми и специальными знаниями, принятие ответственности за результаты педагогической деятельности, опора на ресурсы, построение картины профессионального будущего и т. д.).

2. Работа в команде специалистов, реализующих инклюзивную практику (обмен информацией, обучение, поддержка в решении проблемных педагогических ситуаций, проведение совместных учебных и внеучебных мероприятий с детьми, родителями).

При глубоком рассмотрении российские исследователи условно выделяют две крайние позиции педагогов, начинающих целенаправленно работать в инклюзивной практике (таблица 1) [16].

Таблица 1

Включенная позиция	Отстраненная позиция
Принимает особенности ребенка с ОВЗ, «видит» ресурсы и ограничения ребенка в образовательной ситуации. Например, «трудно включается, важно подойти и постоять рядом, можно руку на плечо положить».	«Видит» проблемы ребенка с ОВЗ, называет трудности в контексте проблем «не видит», «не успевает», «рассыпается», «молчит, когда надо сказать».
Понимает особенности ребенка с ОВЗ, проявляющиеся в образовательной ситуации, запрашивает необходимую информацию от логопеда, педагога, психолога, дефектолога.	Получает информацию от специалистов об особенностях ребенка с ОВЗ, проявляющиеся в образовательной ситуации.
Принимает ответственность за создание и реализацию эффективных психолого-педагогических условий включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс.	Возлагает ответственность на ребенка, родителей, специалистов: «не хочет», «не может», «не занимаются родители».
Испытывает и анализирует свои чувства, возникающие в ситуации взаимодействия с ребенком, детским сообществом, родителями, специалистами.	«Отстранен» от своих переживаний, не выделяет их как важный материал для собственного анализа, «эмоциональное выгорание».
Планирует, осуществляет педагогическое воздействие, анализирует результат.	Педагогическое воздействие носит характер указаний (не имея педагогической ценности): «смотри», «помолчи», «делай», «успевай».
Отмечается вовлеченность в процесс взаимодействия со специалистами, видение целостной картины психолого-педагогического сопровождения ребенка.	Характерны ожидание готовых рецептов от специалистов, разобщенная картина психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

В качестве компонента целостного психолого-педагогического сопровождения системы поддержки педагогов, реализующих практику инклюзивного образования, исследователи выделяют следующие принципы:

1. Принцип потенциала, дающий ориентацию на возможности формирования и развития педагогической компетентности, раскрытия потенциала и наличия ресурсов к осуществлению успешной педагогической деятельности в инклюзивной практике.

2. Принцип осознанности и ответственности, означающий уверенность педагога в своих силах, что возможно только тогда, когда педагог ощущает полную ответственность за результаты своего труда. При этом важным моментом является то, что цели профессиональной деятельности формулирует сам педагог.

3. Принцип перспективы, ориентированный на потенциал педагога, а не на эффективность его предыдущей деятельности [16].

В целом, авторы выделяют следующие основные компоненты системы поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику:

Организационная поддержка: заключается в создании четких организационных условий, при которых периодичность организационных процедур создает временные и пространственные границы взаимодействия, оказывает помощь в структурировании педагогической деятельности по реализации инклюзивной практики.

Основными задачами организационных мероприятий по отношению к педагогу являются:

- 1) постановка целей в SMART формате (цель деятельности должна быть конкретной, измеримой, достижимой, согласованной и на определенное время);
- 2) распределение зон ответственности специалистов, введение правил и системы взаимодействия специалистов и педагога по реализации ИОП ребенка;
- 3) анализ результатов и приоритетных профессиональных задач.

К наиболее адекватным формам, в которых может быть выстроена такая поддержка, можно отнести: участие в совещаниях по вопросам реализации инклюзивной практики, проведение сессий психолого-медико-педагогического консультирования, групповые консультации.

Методическая поддержка: означает включение в профессиональное сообщество педагогов и специалистов, реализующих инклюзивную практику в образовательных учреждениях.

Основными задачами методической поддержки являются:

- 1) повышение профессиональной психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования,
- 2) овладение современными педагогическими технологиями,
- 3) обобщение и анализ педагогического опыта по реализации инклюзивной практики.

Формами методической поддержки предлагаются следующие мероприятия:

- включение педагогов в проектные, проблемные семинары на базе образовательного учреждения с участием консультантов по инклюзивной практике;

- включение педагогов в программы повышения квалификации на базе городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования (реализующих функцию окружных ресурсных центров по развитию инклюзивного образования);

- реализация интерактивных форм взаимодействия с методистами, педагогами, посещение информационных пространств педагогов, реализующих инклюзивную практику;

- посещение занятий специалистов и уроков коллег;

- обучающие и информирующие консультации со специалистами по результатам проведения мониторинга, диагностики;

- консультации по реализации ИОП ребенка на базе Окружного ресурсного центра по развитию инклюзивного образования;

- оформление методических рекомендаций по результатам педагогической деятельности по включению детей с ОВЗ в образовательное пространство.

Психологическая поддержка включает в себя определение индивидуального педагогического стиля педагога, реализующего инклюзивную практику [16].

Основные задачи психологической поддержки:

1) определение и использование личностных ресурсов;

2) постановка целей профессионального развития и составление плана реализации поставленных целей;

3) преодоление сложившихся стереотипов;

4) обучение навыкам эффективного взаимодействия;

5) тайм-менеджмент;

6) рефлексия педагогического опыта, профилактика «синдрома стгорания».

К соответствующим эффективным формам можно отнести: консультации, коучинги, экспертную оценку, супервизию педагогических ситуаций, тренинг коммуникативных навыков, фокус-группы [16].

Основными субъектами взаимодействия с педагогом в условиях реализации инклюзивной практики являются: руководитель социально-психологической службы, педагог-психолог, логопед, дефектолог, методист, тьютор.

Определяя приоритетные направления их деятельности при сопровождении педагогов, российскими авторами предлагается точное распределение профессиональных ролей согласно специфике каждого специалиста:

- *руководитель социально-психологической службы*: держит в фокусе внимания приоритетные цели реализации инклюзивной практики, обеспечение нормативного правового регулирования инклюзивной практики,

профессиональные границы компетентности специалистов и педагогов, планирование необходимых мероприятий по реализации целей инклюзивного процесса;

- работа *педагога-психолога* заключается в информировании педагогов о результатах психологической диагностики, составлении совместного плана работы, определении задач и разграничении обязанностей, проведении совместных уроков и внеурочных мероприятий;

- деятельность *логопеда* ориентирована на обсуждение результатов логопедической диагностики, методические рекомендации о методах и приемах, которые может применять учитель на уроке, проведение уроков в диаде «учитель – логопед»;

- *дефектолог* занимается планированием уроков в диаде «учитель-дефектолог», предоставляет методические рекомендации педагогу по методам и приемам, которые можно применять на уроке, совместно обсуждает результаты;

- *методисту* отводится задача информирования о системе повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования, построения плана повышения квалификации, включения в профессиональное сообщество педагогов, реализующих инклюзивную практику;

- деятельность тьютора заключается в распределении функциональных ролей в отношении субъектов инклюзивной практики в урочной и внеурочной деятельности, выработке программы совместной работы в урочной и внеурочной деятельности [16].

Современное российское законодательство так же, как и международные правовые акты, утверждает право каждого индивидуума на такое образование, которое не дискриминирует его ни по одному из признаков – будь то культурно-этническая, религиозная, половая, расовая или языковая принадлежность, социальное происхождение, материальное положение, состояние здоровья, наличие статуса беженца, мигранта, вынужденного переселенца и др..

Вопросам инклюзивного образования в России серьезное внимание начали уделять в первые годы нынешнего столетия. В 2009 году при Московском городском психолого-педагогическом университете был создан Институт проблем инклюзивного образования. В 2010 году концепция инклюзивного образования нашла отражение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»; в 2012-м – в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, а также в новом законе «Об образовании в РФ», который вступил в силу с 1 сентября 2013 года.

Согласно данному закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В статьях закона регулируются вопросы образования лиц с ограниченными возможностями (например, 42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. детей-инвалидов, на

получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Закон устанавливает общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Статья 42 гарантирует оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации. В статье 79 установлены условия организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р была утверждена Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, в рамках которой сформулирована стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. В числе основных задач модернизации институтов российской системы образования указываются:

- создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения;

- создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Особенностью организации современной инновационной образовательной среды в России является появление института тьюторства, не имеющего аналогов в системе образования страны. Должность тьютора в Российской Федерации утверждена и введена в российскую систему образования приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 года. Специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены квалификационные и иные характеристики данного специалиста. В 2012 году принят профессиональный стандарт профессии «тьютор», введены квалификационные характеристики, принята норма часов педагогической работы за ставку заработной платы. Создана Межрегиональная тьюторская ассоциация, с 2011 года издаётся журнал «Тьюторское сопровождение» [17].

При этом следует отметить тот важный факт, что технологии тьюторского сопровождения распространяются на все уровни системы образования. Их внедрение позволяет решать задачи, поставленные в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», предполагающей в рамках формирования принципиально новой системы непрерывного образования «постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения» [18].

Виды тьюторства различны по направленности предоставляемого сопровождения, способу взаимодействия и роду деятельности вовлеченных участников образовательного процесса: онлайн-тьюторство, стратегическое,

тактическое, студенческое тьюторство, тьюторство группы, индивидуальное тьюторство, тьюторинг проблемных ситуаций, академическая подготовка, академическое, домашнее, частное тьюторство [19].

Наиболее перспективными видами являются онлайн- тьюторство, которое основывается на компьютерных и интернет - технологиях и является одним из направлений развития науки и общества в настоящее время; студенческое тьюторство, залогом эффективности которого выступает взаимодействие сверстников в образовательном процессе.

В среднем профессиональном образовании практика тьюторства пока не имеет широкого распространения. Лишь в некоторых колледжах присутствует специальность «тьютор» [20].

Намного активнее продвигаются тьюторские технологии в системе высшего образования, поскольку в современном вузе основной функцией преподавателя является не передача учебного материала в ходе лекционных и практических занятий, а навигация в образовательных ресурсах, наставничество; преподаватель становится проводником в индивидуальном обучении студента.

В основе тьюторской деятельности лежит принцип индивидуализации, который заключается в создании благоприятной среды для обучения студента, ориентированной на личный результат. Поэтому главной задачей тьютора является помощь студенту в проектировании индивидуальной образовательной программы, которая постоянно уточняется и корректируется. Современный тьютор должен совмещать в себе как специальные, так и общие компетенции. Нужно уметь применять равные требования и к группе учащихся, и одновременно развивать профессионально ориентированные интересы студента как личности [20].

В приказе Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» определены следующие должностные обязанности тьютора:

- организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов;
- организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- координирует поиск информации обучающимися для самообразования;
- сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее);
- совместно с обучающимся распределяет и оценивает имеющиеся у него ресурсы всех видов для реализации поставленных целей;
- координирует взаимосвязь познавательных интересов обучающихся и направлений предпрофильной подготовки и профильного обучения: определяет перечень и методику преподаваемых предметных и ориентационных курсов,

информационной и консультативной работы, системы профориентации, выбирает оптимальную организационную структуру для этой взаимосвязи;

- оказывает помощь обучающемуся в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования;

- создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий);

- обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта, проводит совместный с обучающимся рефлексивный анализ его деятельности и результатов, направленный на выбор его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов;

- организует взаимодействия обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана, содействует генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов;

- организует взаимодействие с родителями, лицами, их заменяющими, по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся, в том числе младшего и среднего школьного возрастов, составлению, корректировке индивидуальных учебных (образовательных) планов обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации этих планов;

- осуществляет мониторинг динамики процесса становления выбора обучающимся пути своего образования;

- организует индивидуальные и групповые консультации для обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей, используя различные технологии и способы коммуникации с обучающимся (группой обучающихся), включая электронные формы (интернет-технологии) для качественной реализации совместной с обучающимся деятельности;

- поддерживает познавательный интерес обучающегося, анализируя перспективы развития и возможности расширения его диапазона;

- синтезирует познавательный интерес с другими интересами, предметами обучения;

- способствует наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося;

- участвует в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой образовательного учреждения, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающихся (лицам, их заменяющим);

- обеспечивает и анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов);
- контролирует и оценивает эффективность построения и реализации образовательной программы (индивидуальной и образовательного учреждения), учитывая успешность самоопределения обучающихся, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в т.ч. текстовые редакторы и электронные таблицы, в своей деятельности;
- обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса;
- выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности.

Должен знать: приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную, физкультурно-спортивную деятельность; Конвенцию о правах ребенка; основы педагогики, детской, возрастной и социальной психологии; психологию отношений, индивидуальные и возрастные особенности детей и подростков, возрастную физиологию, школьную гигиену; методы и формы мониторинга деятельности обучающихся; педагогическую этику; теорию и методику воспитательной работы, организации свободного времени обучающихся; технологии открытого образования и тьюторские технологии; методы управления образовательными системами; современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализации компетентностного подхода; методы установления контактов с обучающимися разного возраста и их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе, убеждения, аргументации своей позиции; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; основы экологии, экономики, права, социологии; организацию финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения; административное, трудовое законодательство; основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием; правила внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения; правила по охране труда и пожарной безопасности.

Требования к квалификации. Высшее профессиональное образование по направлению подготовки "Образование и педагогика" и стаж педагогической работы не менее 2 лет.

Таким образом, образовательная система постоянно обращается к ценностям, потребностям и интересам личности, поэтому деятельность педагога предполагает уточнение и расширение его профессиональной компетентности, в результате чего и наблюдается переход от руководства к тьюторству.

Технологии тьюторского сопровождения позволяют решать задачи, предложенные в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», предполагающей в рамках формирования принципиально новой

системы непрерывного образования «постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения». При этом ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению», «умение обучаться в течение всей жизни, выбирать и обновлять профессиональный путь» [19].

В области организации тьюторского сопровождения в России большой интерес для изучения представляют исследования и методические разработки Карпенковой И.В, которая утверждает, что инклюзия – это шанс справиться с проблемами, которые накопились в связи с устаревшими представлениями и способами организации образования молодого поколения. По ее мнению, ситуация, которая сложилась в образовательном пространстве сейчас, благодатна для формирования новой педагогической позиции – тьютор в инклюзивной школе. Тьютор для ребёнка с особенностями развития (или группы, в которой учится такой ребёнок) – это ресурс, благодаря которому у ребёнка с особенностями развития появляется возможность подняться на значительно более высокий образовательный и социальный уровень, чем без него.

Автор утверждает, что тьютор является специалистом, который помогает сделать образовательный процесс в инклюзивной организации более эффективным. По сути, это его миссия. Для современного российского образования позиция тьютора в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику, пока ещё является инновационной. Очевидно, что учащиеся с ограниченными возможностями здоровья требуют к себе повышенного внимания со стороны взрослых. При этом на сегодняшний день многие школы не имеют достаточного опыта организации тьюторского сопровождения детей с ОВЗ. По-прежнему сложно найти специалиста, имеющего тьюторские компетенции. Внимательное отношение к Закону об образовании как к документу, позволяющему грамотно организовать инклюзию, позволит снять тревогу учителей и преподавателей, связанную с фактом того, что не все дети, посещающие образовательную организацию, смогут достичь планируемых результатов обучения. Также не всем детям, имеющим статус ребёнка с ОВЗ, ПМПК рекомендует тьютора. Опора на принципы тьюторского сопровождения позволит учителю организовать учебную деятельность учащегося с ограниченными возможностями здоровья более эффективным образом [20].

Далее автор выделяет важные особенности при введении в учебный процесс тьютора для ученика с особенностями развития.

1. Не все учителя готовы к появлению на своих уроках другого специалиста. Учитель испытывает повышенную эмоциональную напряжённость.

2. Учитель пока не очень точно представляет, в чём суть работы тьютора. Многие учителя считают, что тьютор должен возить коляску (если ребёнок перемещается в коляске) или везде водить ребёнка за руку.

При этом они не используют профессиональную подготовку тьютора как образовательный ресурс для ребёнка с особенностями развития. В других случаях учитель обращается к тьютору, предполагая, что тот объяснит подопечному, что необходимо сделать на уроке, но не контактирует с учеником непосредственно, тем самым лишая его своего внимания.

Если учитель разделяет ответственность с тьютором за качество образовательного процесса, он чувствует себя более уверенно, тьютор облегчает методическую нагрузку учителя.

3. Учителя находят общий язык с детьми с особенностями развития, но при этом, сами являясь родителями, не хотят, чтобы их дети учились вместе с такими детьми.

Решением этой проблемы могут стать беседы психолога школы с учителями, направленные на работу с ценностями, общей гуманизацией и толерантностью.

4. У учителя нет возможности организовывать специальную социальную среду, в которой ребёнок с особенностями развития мог бы развивать и совершенствовать свои социальные навыки. В такой среде все дети должны быть социально ориентированы на взаимодействие с особым ребёнком, а не просто «хорошо к нему относиться, не обижать». Как показали наблюдения, дети инклюзивного класса изначально стараются контактировать с особым ребёнком, задают вопросы взрослым и при правильном отношении к ребёнку со стороны взрослого стремятся помочь своему однокласснику, вовлекать в свои игры. Этот процесс требует от взрослых постоянной корректировки в соответствии с образовательными и социальными задачами для детей данного возраста.

Главное, чему как и учителя, так и родители должны научить «обычных» детей – это принятие личности особого ребёнка, взаимоподдержка, забота о тех, кто нуждается в ней. Школа (в содружестве с семьей) является той средой, где этот процесс может протекать эффективно.

Как показывает реальный опыт работы многих инклюзивных классов, именно тьюторское сопровождение ребёнка с ОВЗ является во многих случаях обязательным условием успешности обучения и социализации особого ребёнка, независимо от того, рекомендован тьютор заключением ПМПК или нет. Но администрация школы, к сожалению, не всегда понимает, насколько важен тьютор для самой возможности реализации инклюзивной практики.

Тьютор проводит много времени с ребёнком и с классом, в котором он учится, поэтому может представлять картину образовательной среды своего подопечного наиболее полно. Для этого, помимо знаний в области педагогики, психологии, дефектологии, он должен обладать аналитическим складом ума и управленческими компетенциями, чтобы определить, какие именно ресурсы необходимо привлечь. Найти такого специалиста – на сегодняшний день крайне трудная задача.

Взрослые, работающие с особым ребёнком, должны составлять одну команду, задача которой – объединение разносторонних усилий с целью

успешного вовлечения ребёнка с ОВЗ в школьную жизнь. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (далее – ФГОС) эти задачи в полной мере решает школьный консилиум специалистов. Кроме того, для решения сложных проблем могут привлекаться и внешние специалисты.

Консилиум образовательной организации действует на основе соответствующего положения Министерства образования и науки РФ (Письмо Министерства образования и науки РФ от 27 марта 2000 г. № 27/901-6). Консилиумом составляется индивидуальный образовательный маршрут ребёнка, составляется Адаптированная образовательная программа (далее – АОП) в соответствии с рекомендациями ПМПК и индивидуальная программа реабилитации и абилитации (далее – ИПРА).

Тьютор принимает активное участие в работе консилиума, так как является самым близким к ребёнку человеком в процессе обучения (особенно в период адаптации). Консилиум формулирует для тьютора конкретные задачи в работе с ребёнком, либо тьютор может озвучить их сам и согласовать с командой специалистов. Если тьютор и учитель не могут справиться с возникшей в процессе учёбы проблемой – они могут попросить консилиум собраться для её оперативного решения либо привлечь внешних специалистов.

Совместно с учителем и другими специалистами тьютор осуществляет работу по адаптации рабочих программ для тьюторанта, формированию у других детей класса представлений о толерантности, ценности человеческой личности.

Работа тьютора, соответственно, направлена сначала и на интеграцию и на инклюзию, но для тьютора основное – это именно инклюзия.

Таким образом, цель профессиональной тьюторской деятельности в российских школах – сопровождение реализации адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП) учеником.

АООП и индивидуальный учебный план (далее – ИУП) – это официальные документы, которые составляются консилиумом школы.

ФГОС рекомендует один из вариантов АООП, в соответствии с которой для ученика разрабатывается ИУП. В ИУП указываются предметы, внеурочные занятия, количество часов. Эти варианты не конкретизируют познавательные интересы каждого ребёнка, ведущий способ восприятия, индивидуальный психологический портрет.

Тьютор знакомится с АООП и ИУП, после чего составляет два собственных рабочих документа на их основе: *план работы с учеником* (например, «сиду рядом с ребёнком; когда сам проявил инициативу – хвалю») и индивидуальную образовательную программу (ИОП) ученика, который разрабатывается вместе с ребёнком. Этот документ помогает ученику и его родителям чётче представить цели и задачи учебного процесса (зачем и почему он учится), поэтому должен быть написан понятным для ребёнка и родителей простым языком, представленным, например, в виде таблицы.

В Республике Беларусь на развитие процессов интеграции оказало

влияние признание новых ценностей образования как социальной системы, создающей условия для развития человека и общества. В Законе Республики Беларусь «О правах ребенка» определены основные направления предпринимаемых действий государства: обеспечение гарантии детям-инвалидам, детям с недостатками умственного или физического развития бесплатной медицинской, дефектологической и психологической помощи, возможности выбора родителями учебного заведения, базового и профессионального образования, трудоустройства в соответствии с их возможностями, социальной реабилитации, содействие активному включению в жизнь общества [21].

В 1995 году в стране было принято «Временное положение об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития», что явилось предпосылкой для создания единого образовательного пространства, преодоления их изоляции и для организации совместного обучения с обычными детьми.

В Республике Беларусь на государственном уровне определены две формы интегрированного обучения детей школьного возраста:

1) Специальные классы при общеобразовательной школе. Наполняемость – от 6 до 12 человек в соответствии с установленным для каждой категории детей нормативным количеством учеников в классе (дети с различными отклонениями в психофизическом развитии).

2) Классы интегрированного обучения. Наполняемость – 20 человек. В классе должно быть не более 3 детей с тяжелыми нарушениями в развитии одной категории (неслышащих, незрячих, с нарушением интеллекта или с множественными нарушениями) либо не более 6 человек с однородными, менее выраженными тяжелыми нарушениями (слабовидящих, слабослышащих, с трудностями в обучении, с нарушениями речи, функций опорно-двигательного аппарата). Детей с неоднородными нарушениями может быть меньше: 2-4 человека (4 человека с неглубокими нарушениями, но не больше двух типов нарушений). Для их обучения привлекаются учитель и учитель-дефектолог. Учитель-дефектолог проводит отдельные занятия с детьми с особенностями в развитии по основным предметам, предварительно определив наиболее сложные темы. Для создания специальных классов и классов интегрированного обучения требуется наличие в школе квалифицированных специалистов, необходимых условий и оборудования, позволяющих обеспечить благоприятный режим и организовать коррекционно-развивающий учебный процесс [21].

По мнению белорусских специалистов, успешность образовательной интеграции зависит от социальной направленности учебно-воспитательного процесса, правильной организации учета выраженности и характера психофизического нарушения у ребенка. При этом очень важно соблюдать психолого-педагогические условия интегрированного обучения: индивидуализацию, создание положительной эмоциональной основы, проектирование положительного опыта социального взаимодействия учащихся.

Большое значение имеет также взаимосвязь педагога (учителя, воспитателя) общеобразовательной школы и учителя-дефектолога, педагога и педагога-психолога, педагогов и родителей как главных действующих лиц, осуществляющих интегрированное обучение. В настоящее время в Республике Беларусь интегрированное обучение и воспитание является формой специального образования. Основой для удовлетворения разнообразных потребностей детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) является обеспечение гибкости системы специального образования.

Мировые тенденции развития среднего образования, предполагающие включение всех детей, независимо от существующих между ними различий (в том числе детей с особенностями психофизического развития), в единый образовательный процесс, обусловили присоединение Республики Беларусь в 2015 году к Конвенции о правах инвалидов, принятой ООН в 2006 году, и ее ратификацию в 2016 году. Данный международный документ провозглашает обязанность государств-участников Конвенции обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, что предусматривает гибкую трансформацию образовательной системы в соответствии с индивидуальными потребностями, познавательными возможностями и способностями каждого ребенка.

В республике принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития, осуществляется план по ее реализации в 2016-2020 гг. В Белорусском государственном педагогическом университете им. Максима Танка (БГПУ) 1 сентября 2016 года на базе факультета специального образования был открыт Институт инклюзивного образования. Миссией института является разработка концептуальных основ и осуществление образовательной, научной, учебно-методической, практической и просветительской деятельности в области инклюзивного и специального образования в Республике Беларусь. По инициативе и при поддержке ЮНИСЕФ принято решение о создании в структуре Института Республиканского ресурсного центра инклюзивного образования, а в перспективе – сети его филиалов по всей республике [22]. В 2018 году БГПУ стал базовой организацией стран СНГ по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров в области специального и инклюзивного образования.

Постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 6 июня 2016 г. были внесены изменения в квалификационные характеристики должностей «Воспитатель дошкольного образования» и «Воспитатель». Наряду с общепринятыми требованиями к должностным обязанностям Воспитателя, введены обязанности, необходимые при работе с обучающимися с ОПФР, нуждающимися в персональном сопровождении:

« - планирует, организует и осуществляет в рамках персонального сопровождения ребенка с аутистическими нарушениями (далее – сопровождаемый обучающийся) педагогическую деятельность, направленную на развитие его личности и коррекцию нарушений при реализации

образовательных программ;

- в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями сопровождаемого обучающегося организует его деятельность, используя различные технологии и способы коммуникации, оказывает ежедневную помощь в соблюдении дисциплины и режима учебных занятий, обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса, ассистирует при выполнении им всех видов заданий на учебном занятии;

- участвует в создании адаптивной образовательной среды;

- организует взаимодействие сопровождаемого обучающегося со сверстниками, инициирует и организует участие сопровождаемого обучающегося в культурно-массовых и спортивных мероприятиях, общественно полезном труде, содействует освоению образовательных программ дополнительного образования детей и молодежи;

- осуществляет контроль и коррекцию поведенческих нарушений, связанных с аутистическими проявлениями;

- совместно с сопровождаемым обучающимся и его родителями (законными представителями) распределяет и оценивает имеющиеся ресурсы всех видов помощи, обсуждает динамику процесса социальной адаптации в детском коллективе;

- осуществляет педагогическую деятельность в тесном контакте с педагогическими, медицинскими и иными работниками учреждения образования;

- ведет информационно-разъяснительную работу по формированию позитивного образа ребенка с особенностями психофизического развития;

- систематически повышает профессиональную квалификацию;

- соблюдает установленные требования по охране труда и пожарной безопасности.

Должен знать: Кодекс Республики Беларусь об образовании, иные нормативные правовые акты, методические документы и материалы по вопросам функционирования и развития системы образования (в том числе в регионе), правам ребенка; программно- планирующую документацию воспитания; педагогику, психологию, возрастную физиологию; основы дефектологии; методики и технологии оказания коррекционной помощи лицам с ОПФР при индивидуальной работе; достижения педагогической науки и передового опыта; основы законодательства о труде; установленные требования по охране труда и пожарной безопасности.

Квалификационные требования. Высшее (среднее специальное) образование по профилям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» или высшее (среднее специальное) образование и переподготовка по профилям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» без предъявления требований к стажу работы.

В гимназии, гимназии-интернате, лицее, колледже, профессионально-техническом колледже, учреждении высшего образования при реализации образовательных программ общего среднего, профессионально-технического,

среднего специального образования – высшее образование по профилям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» или высшее образование и переподготовка по профилям «Педагогика», «Педагогика. Профессиональное образование» без предъявления требований к стажу работы.

При работе с воспитанниками с ОПФР, нуждающимися в персональном сопровождении, дополнительно к вышеуказанным квалификационным требованиям – повышение квалификации по вопросам оказания коррекционной помощи детям с аутистическими нарушениями» [23].

Таким образом, педагогическое сообщество страны важной частью и обязательным условием организации интегрированного обучения и воспитания считает психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР. По их мнению, оптимального результата при организации образовательного процесса и социальной адаптации ребенка с ОПФР можно достичь только при условии тесного взаимодействия администрации учреждения образования, социально-педагогической и психологической службы, учителей, воспитателей, учителей-дефектологов и родителей детей [24].

При этом главными задачами психолого-педагогического сопровождения являются: обеспечение доступности образования для ребенка с ОПФР, создание адаптивной образовательной среды; формирование готовности и способности всех участников образовательного процесса к взаимодействию с детьми с ОПФР; включение детей с ОПФР в активное взаимодействие в образовательном пространстве.

В Республике Беларусь возможны две формы организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания:

- в рамках деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования;
- в рамках деятельности группы психолого-педагогического сопровождения.

Специфика организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в конкретном учреждении образования зависит от ряда факторов: контингента детей с ОПФР; времени нахождения ребенка с ОПФР в учреждении образования; уровня педагогической компетентности коллектива учреждения образования в вопросах организации обучения и воспитания детей с ОПФР.

В соответствии с Инструктивно-методическим письмом [25] в учреждении образования осуществляется социально-педагогическая поддержка обучающихся и оказание им психологической помощи социально-педагогической и психологической службой учреждения образования.

В случае, если ребенку с ОПФР требуется оказание помощи в большем объеме, в учреждении образования может быть создана группа психолого-педагогического сопровождения по решению руководителя учреждения, который издает соответствующий приказ.

Деятельность специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР, может быть реализована в двух направлениях:

- профилактическое: предупреждение трудностей в адаптации и обучении ребенка с ОПФР;

- актуальное: оказание конкретной помощи специалистам ребенку с ОПФР в преодолении возникших трудностей в обучении, взаимодействии и т.д.

Для обеспечения комплексного подхода к оказанию помощи ребенку с ОПФР в учреждении образования заполняется «Диагностическая карта психолого-педагогического сопровождения», и на её основе при необходимости составляется «Индивидуальная карта психолого-педагогического сопровождения».

Деятельность специалистов социально-педагогической и психологической службы отражается в планах работы, материалах по организации и оказанию помощи обучающимся в условиях интегрированного обучения и воспитания, отчетах и аналитических материалах.

Деятельность группы психолого-педагогического сопровождения (в случае ее создания) отражается в плане работы группы психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР, индивидуальных картах психолого-педагогического сопровождения, рабочих материалах заседаний группы, аналитическом отчете.

2 Анализ действующей практики сопровождения детей с ООП в казахстанских школах

Присоединившись к основным международным договорам в области прав человека, прежде всего, к Декларации ООН о правах человека, Конвенции ООН о правах инвалидов, Конвенции о правах ребенка, Казахстан взял на себя обязательства по соблюдению общечеловеческих прав, в частности, по обеспечению права на образование детей с особыми потребностями. В соответствии с Конституцией Республики Казахстан и законодательством в области образования [1], реабилитации, социальной защиты государство должно обеспечить доступность к качественному образованию детям с особыми образовательными потребностями с учетом способностей, возможностей и интересов каждого ребенка через внедрение инклюзивного образования.

В рамках внедрения инклюзивного образования в Казахстане принят ряд важных нормативных правовых документов, затронувших как понятийный аппарат и принципы инклюзивного образования, так и механизмы реализации инклюзивного образования.

Принятый «Комплекс мер по дальнейшему развитию системы инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2015-2020 годы», утвержденный приказом Министра образования и науки (от 19.12.2014г.

№ 534), является стратегическим документом в сфере инклюзивного образования. Следующим важным этапом в развитии инклюзивного образования стала разработка и утверждение в 2015 году Концептуальных подходов к инклюзивному образованию, утвержденных приказом Министра образования и науки Республики Казахстан (от 01.06.2015г. № 348), провозгласивших обеспечение равного доступа для всех к качественному образованию приоритетным принципом и определивших основные направления совершенствования научно-методологического и учебно-методического обеспечения развития инклюзивного образования.

Согласно основополагающим международным документам в области прав человека и приоритетным задачам развития казахстанской системы образования, в Концептуальных подходах выделены направления развития инклюзивного образования, включающие развитие институциональной среды, обеспечивающей благоприятные условия для развития инклюзивного образования, формирование научно-педагогических основ и кадрового, учебно-методического потенциала.

Несмотря на значимые шаги Казахстана в развитии инклюзивного образования, пока еще не созданы «безбарьерные школы», недостаточны условия для социализации, профессиональной подготовки детей с особыми потребностями, недостаточно педагогических кадров, готовых работать в инклюзивной среде. Перспективы развития инклюзивного образования обоснованы и предполагают введение института поддержки педагога и

обучающегося с ООП (педагога-ассистента), создание условий для включения всех категорий детей в образовательную среду.

Важным условием продвижения и реализации идей инклюзии является разработка методологических, учебно-методических основ развития инклюзивного образования, адаптация учебных планов и программ, учебников и УМК, системы критериального оценивания учебных достижений детей с особыми потребностями.

Невысокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров в области инклюзивного образования, отсутствие массового охвата педагогических кадров специальной подготовкой по проблемам инклюзивного образования актуализируют реализацию важной задачи – обеспечение достаточного уровня теоретической и практической подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования.

Разработка и принятие квалификационных требований для педагогов, реализующих инклюзивное образование в общеобразовательной практике – необходимый шаг для развития инклюзивного образования.

Методология инклюзивного образования признает, что все дети имеют различные потребности в обучении, и, если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети без исключения.

Инклюзивное образование как научно-исследовательская и практическая проблема для казахстанской педагогической общественности имеет важнейшее значение. Актуальность данной проблемы усиливается тем, что еще в начале прошлого века учеными обсуждались вопросы о необходимости сближения общей и специальной педагогики с целью осуществления идеи совместного обучения детей с ООП. При этом гуманистический потенциал инклюзивного образования, заложенный в самой идее инклюзии, призван способствовать не только устранению сложившихся в обществе односторонних взглядов на детей с особыми потребностями, но и стать ведущим механизмом в создании инклюзивного общества (Р.А.Сулейменова, Г.А. Абаева, И.Г. Елисеева, Б.С. Халыкова, З.А. Мовкебаева, Б.К. Мурзагалиева, А.К. Ерсарина, А.А. Байтурсынова, Р.К.Айтжанова, Н.М.Аксарина, А.Н.Аутаева, З.Н.Бекбаева и др.).

В трудах казахстанских исследователей раскрываются проблемы теории и практики инклюзивного образования, вопросы разработки нормативных правовых основ внедрения инклюзии в Республике Казахстан, научно-методологические аспекты включения детей с особыми потребностями в учебный процесс общеобразовательной школы. Большое внимание уделяется рассмотрению вопросов подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования, эффективной организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями в организациях образования.

Тенденция включения детей с особыми потребностями в общеобразовательные школы является ведущим ориентиром образовательной

политики Казахстана и показывает успешность процесса внедрения инклюзивного образования в общеобразовательные школы.

На пути реализации задач, поставленных перед всеми уровнями образования страны по системному обновлению содержания образования и обеспечению инклюзивного образования, осуществляется большая работа по созданию организационных условий для развития психолого-педагогической службы сопровождения, «безбарьерной» среды, оснащению специальным оборудованием, по использованию потенциала специальных коррекционных организаций с приданием им функций ресурсных и методических центров, по обеспечению гибкости и вариативности структуры и содержания образовательного процесса с разработкой и применением индивидуальных маршрутов образования. При этом содержательные изменения касаются разработки методологии инклюзивного образования, технологий психолого-педагогического сопровождения на всех ступенях инклюзивного образования, внесения изменений в систему подготовки и повышения квалификации руководящих и педагогических кадров системы образования.

Для современного казахстанского образования это новый подход, преимущества которого неоспоримы и заключаются в создании гибкой адаптивной образовательной среды, соответствующей образовательным потребностям всех обучающихся, в подготовке ученического, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ООП и формировании в сообществе навыков толерантности, милосердия, взаимоуважения.

В настоящее время в нашей стране интенсивно развивается инклюзивная образовательная практика. В штат общеобразовательной школы вводятся специалисты психолого-педагогического сопровождения: психологи, логопеды, педагоги-дефектологи, которым для эффективной работы необходимо овладеть командным подходом и технологиями максимальной индивидуализации сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями. Следует подчеркнуть, что основная роль в сопровождении ученика, индивидуализации процесса его обучения принадлежит учителю.

При отсутствии в штатном расписании педагога-ассистента (тьютора) и при острой необходимости помощника учителя в инклюзивном классе педагогические коллективы в настоящий период находят различные решения данного вопроса. Предлагаем для рассмотрения опыт нескольких казахстанских школ, реализующих инклюзивную практику, при изучении которого яснее вырисовывается потребность школ во введении в штатное расписание организаций образования должности педагога-ассистента.

Из опыта работы ОСШ № 27 г. Караганды

С 2013 года школа является базой Национального научно - практического центра коррекционной педагогики (ННПЦ КП) для проведения эксперимента и апробации материалов, необходимых для работы с детьми с ООП в условиях общеобразовательной школы. С 2012 по 2016 годы педагогическим коллективом ОСШ № 27 была разработана и успешно реализована программа

опытно - экспериментальной работы по теме «Проектирование содержания дифференцированной образовательной среды Ресурсного центра» в рамках программы развития ОСШ № 27 «Адаптивная школа – школа для всех».

Педагогический коллектив школы считает введение тьюторства в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения, одним из условий его успешного обучения и социализации. Тьюторское сопровождение может способствовать не только более индивидуализированному обучению, но и воспитанию, максимальному раскрытию личности ребенка, формированию его мотивов и ценностей.

При реализации инклюзивного образования в ОСШ № 27 в условиях отсутствия ставок тьюторов и нормативной правовой базы их деятельности стало актуальным решение следующих задач:

- привлечь дополнительные человеческие ресурсы для реализации функции тьюторского сопровождения;
- создать 4 тьюторские группы из числа специалистов, родителей, студентов-волонтеров, школьников;
- провести подготовку разных категорий тьюторов;
- организовать консультативную помощь тьюторам специалистами службы сопровождения;
- отобрать и апробировать различные формы тьюторского сопровождения для различных категорий детей с ООП;
- обосновать психолого-педагогические особенности детей, нуждающихся в организации тьюторского сопровождения, сформировать список тьюторантов из числа учащихся с ООП;
- создать условия для формирования инклюзивной культуры в среде тьюторов;
- разработать локальные нормативные акты, формы учетно-отчетной документации тьюторов;
- разработать и реализовать проект «Школа тьюторства».

Рассмотрим особенности и примеры деятельности тьюторов из различных тьюторских групп, апробированных на базе ОСШ № 27.

Первая тьюторская группа – специалисты службы психолого-педагогического сопровождения ОСШ № 27.

Основными направлениями их деятельности являются:

1) Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в период адаптации к школе.

Для обеспечения поддержки в период адаптации ребенка или группы детей организовывается дежурство учителей-дефектологов. В их задачи входит: помощь в приеме детей в начале учебного дня, сопровождение в столовую и обратно, помощь в организации рабочего места и деятельности детей, оказание поддержки ребенку в периоды утомления, повышенного напряжения, проявления агрессии, плача.

2) Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, имеющих нарушения поведения.

В этом случае специалист участвует в разработке программы коррекции поведения, отслеживает ее выполнение, проводит работу, направленную на принятие особенностей ребенка классом, вовлекает детей в совместную деятельность, развивает у своего подопечного навыки общения, выступает в роли медиатора при возникновении конфликтов, осуществляет связь между учителями, специалистами, лечащим врачом-психиатром, родителями.

3) Тьюторское сопровождение ученика, испытывающего трудности в усвоении одного или нескольких предметов.

В этом случае специалист, осуществляющий тьюторское сопровождение ребенка, на основе изучения данных о профиле латеральной организации ученика, разрабатывает рекомендации по индивидуализации его обучения, определяет оптимальное для него место в классе, способы подачи учебного материала. Помогает учителю в определении допустимых нагрузок, способах адаптации учебных материалов. В случаях, когда темп работы ребенка ниже темпа работы класса, тьютор в процессе урока решает, где учащемуся необходимо остановиться и переключиться на выполнение следующего задания. Специалист при данном подходе помогает ребенку настраиваться на определенные виды деятельности с использованием метода «Горизонтальная восьмерка» в коррекционной работе. Например, перед проведением диктанта тьютор предлагает своему подопечному обвести в определенной последовательности визуальную горизонтальную восьмерку, настраивая, таким образом, мозг на выполнение письменной работы. Может проводить динамические паузы на уроках, используя упражнения образовательной кинезиологии, для оптимизации работы всего класса.

4) Организация помощи и поддержки детям с ООП сверстниками, консультирование родителей и студентов-волонтеров, осуществляющих тьюторскую деятельность.

Преимущества данной группы тьюторов: наличие профессиональной подготовки, опыта работы с детьми с ООП, толерантность по отношению к детям.

Недостатки: дополнительная ненормируемая нагрузка на специалиста, необходимость работать «внеурочно».

Следующие тьюторские группы можно считать таковыми условно, так как привлекаемые к работе люди не имеют ни педагогического, ни специального образования и не могут в полном объеме выполнять все профессиональные задачи тьюторов.

Вторая тьюторская группа – родители детей с ООП. Эту группу тьюторов, в основном, составляют мамы и бабушки детей.

Помощь родителей-тьюторов чаще всего требуется детям с несформированными навыками самообслуживания и учебной деятельности, с трудностями включения в учебную работу, с расстройствами аутистического спектра, синдромом гиперактивности, поведенческими проблемами.

К задачам мамы-тьютора относятся:

- помощь в организации учебного места ребенка, режима пребывания в школе (сопровождение в столовую, туалет, на занятия специалистов);
- организующая или стимулирующая помощь на уроке (помочь ребенку открыть учебник на нужной странице, сориентироваться в пространстве тетради, привлечение внимания к действиям педагога, повторение его инструкций в случае необходимости, эмоциональная поддержка);
- регулирование аффективных или агрессивных вспышек у ребенка.

Особого внимания заслуживает работа мам-тьюторов из ассоциации родителей детей-аутистов. Их работа по сопровождению детей дополнена следующими формами волонтерской деятельности:

- организация обучения педагогов, специалистов, студентов навыкам общения и работы с детьми с расстройствами аутистического спектра;
- проведение различных форм инклюзивных игр с привлечением здоровых сверстников и их родителей;
- проведение мастер-классов «Знакомство с опытом мам-тьюторов» для учителей и родителей типично развивающихся детей;
- участие в проведении школьных праздников.

Эти формы работы позволяют не только сопровождать ребенка в процессе учебной деятельности, но и формируют инклюзивную культуру в школьном сообществе.

Недостатки: необходимость отрыва от работы, выполнения домашних дел, отсутствие необходимых знаний, иногда – стремление вмешаться в работу педагога.

Третья тьюторская группа – студенты-волонтеры. Для организации тьюторского сопровождения детей студентами-волонтерами заключены договоры с Карагандинским государственным университетом имени Е.А. Букетова, Карагандинским экономическим университетом, Современным гуманитарно-техническим институтом, Казахстанским естественно-гуманитарным колледжем. В качестве тьюторов выступали студенты-дефектологи, социальные работники, проходящие педагогическую практику. Ими осуществлялась работа по сопровождению детей как в процессе учебной, так и внеклассной деятельности, в период летнего отдыха детей в пришкольном лагере.

При организации деятельности студентов-волонтеров важно проведение обучающей работы, постоянного консультирования специалистами службы психолого-педагогического сопровождения.

Недостатки: совпадение времени работы специальных классов с учебным временем студентов, проблемы мотивации и стимулирования их деятельности, недостаточность опыта, необходимость сопровождения и консультирования специалистами школы, необходимость привлечения к тьюторству студентов старших курсов.

Четвертая тьюторская группа – школьники. Опыт инклюзивного образования показывает, что в среде нормативно развивающихся сверстников

есть немало детей, проявляющих заботливое отношение к детям с ООП, стремящихся оказывать им помощь и поддержку. При условии создания соответствующих условий такие обучающиеся могут быть вовлечены в тьюторскую деятельность.

Примерами работы обучающихся-тьюторов могут стать следующие:

1) помощь ребенку с ООП соседом по парте во время урока. Например, обучающийся-тьютор может помогать ребенку с ООП в организации рабочего места, в ориентировании в учебных пособиях, пространстве тетради или дневника, по просьбе учителя проверить вместе с ребенком выполненную работу, объяснить доступным языком сложный материал, повторить задание, отрепетировать ответ и т.д.;

2) помощь обучающегося-тьютора или группы детей в ориентировании вновь прибывшего ребенка в здании школы, трудностях адаптации к школьному коллективу (среднее звено). В этом случае на классном собрании определяется группа детей, которая будет оказывать поддержку ребенку, и круг задач для них; ведется анализ их выполнения. К задачам такой тьюторской работы могут быть отнесены: помощь в ориентации в здании школы, учебном расписании, знакомство ребенка с учителями и одноклассниками, вовлечение в общение или совместные мероприятия, игры;

3) помощь обучающегося-тьютора в социализации детей с ООП. К такой работе могут привлекаться как одноклассники ребенка, так и школьники старшего возраста, в том числе и дети с ООП, у которых хорошо сформированы навыки общения и социального взаимодействия. В этом случае деятельность детей-тьюторов направлена на привлечение детей с ООП в совместные игры, мероприятия, помощь в установлении дружеских отношений со сверстниками.

Недостатки: необходимость отбора из числа школьников детей, которые могут оказать помощь и поддержку ребенку с ООП, ограниченный круг тьюторантов (не все дети с ООП могут сопровождаться ребенком-тьютором), обеспечение постоянного контроля и поддержки детских инициатив. Данные группы тьюторов с трудом могут быть привлечены к ведению какой-либо документации, отчетности. Кроме этого, они могут в любой момент отказаться от выполнения работы, тем самым прерывая процесс сопровождения.

Таким образом, учитывая вынужденность мер, опыт работы различных групп тьюторов в ОСШ № 27 указывает, при несомненных успехах, на острую необходимость помощника учителя на уроке. Успешное обучение в общеобразовательной школе некоторых категорий детей с ООП невозможно без тьюторского сопровождения. Тьютор, работающий в школе, способен решить проблемы детей с ООП не только в обучении, но и в развитии, социализации в коллективе сверстников, формировании позитивной инклюзивной культуры в школе. Педагоги ОСШ № 27 уверены в том, что полноценная работа педагогов-ассистентов станет возможной только при условии их введения в штат школы, наличии нормативных документов, регламентирующих их деятельность.

В результате анализа деятельности в данном направлении администрация данной школы предлагает определить для помощника учителя следующие функции:

- оказание помощи ребенку с ООП в адаптации к условиям обучения в школе, освоении программ обучения, преодолении трудностей в обучении и развитии;

- обеспечение комфортных условий пребывания ребенка в школе (определение оптимального для ученика места в классе; оказание психологической поддержки в периоды утомления, повышенного напряжения, помощь ребенку в регулировании эмоционального состояния, поведения; обеспечение учебной дисциплины; в случае необходимости – осуществление физического сопровождения и поддержки, помощь в перемещении по школе, ориентации в здании школы);

- разработка рекомендаций по индивидуализации обучения ребенка, определение оптимальных для ученика способов подачи и адаптации учебного материала; установление допустимых для ребенка учебных нагрузок;

- участие в разработке и оценке эффективности программ психолого-педагогического сопровождения; координация деятельности специалистов сопровождения, педагогов, в том числе педагогов дополнительного образования, родителей;

- осуществление взаимодействия с родителями детей, вовлечение родителей в процесс обучения и психолого-педагогического сопровождения;

- помощь ребенку в процессе решения задач социализации;

- развитие компетенции педагогов, учащихся и родителей, участие в реализации программ формирования позитивной инклюзивной культуры.

Опыт работы СШ № 19 г.Кокшетау и школ Акмолинской области

В течение ряда лет в КГУ «Средняя школа № 19» г. Кокшетау одним из приоритетных направлений развития школы является внедрение программы инклюзивного образования. Опыт школы по обучению детей с особыми потребностями начал формироваться с 1990 года с введения в штатное расписание должности школьного логопеда и психолога. С 1999 года в школе формируются и функционируют классы коррекционно-развивающего обучения. В 2012-2013 учебном году в школе был открыт класс инклюзивного обучения, а в 2014 году в соответствии с приказом Управления образования Акмолинской области школа приобрела статус Модельного Ресурсного центра по развитию инклюзивного образования в Акмолинской области. Целью данного Центра является наработка опыта по созданию условий для адаптации и обучения детей с ООП.

В условиях реализации инклюзивного образования в школе проводится большая работа по обеспечению успешного обучения данной категории детей, созданию условий для их личностного роста, а также по созданию условий для обучения всех учащихся школы. Для создания условий включения учащихся в общеобразовательный процесс созданы школьная Служба психолого-

педагогического сопровождения и школьный психолого-медико-педагогический консилиум. Основной целью консилиума является коллегиальное определение стратегии сопровождения детей с ООП и согласованных действий взрослых для обеспечения успешности их обучения и социализации. Консилиум является важным условием командного, мультидисциплинарного подхода к решению вопросов обучения детей рассматриваемой категории.

Для обеспечения стабильного долгосрочного развития школы необходимо целенаправленно создать в ней организационно-образовательную систему, способную интегрировать и точно направлять профессиональные усилия и творческий потенциал педагогического коллектива.

Таким образом, в данной организации образования в результате практики выделились такие принципы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса, как непрерывность, системность, индивидуальный подход, обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса, междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения.

Рабочей группой при Управлении образования Акимовской области с участием областного Координационного совета по развитию инклюзивного образования был проведен анализ опыта по организации тьюторской помощи в общеобразовательных и специальных (коррекционных) школах региона. Члены рабочей группы отмечают востребованность для контингента обучающихся с ООП дополнительного сопровождения со стороны помощника педагога в классе. В качестве особо нуждающихся в оказании тьюторской помощи они выделяют категории детей с расстройствами аутистического спектра, ДЦП и другими нарушениями опорно-двигательного аппарата, слабовидящих, слабослышающих обучающихся. Данный контингент обучающихся имеет свои специфические физиологические и психологические особенности, которые связаны со слабо сформированным уровнем социальных навыков самообслуживания, затрудненной организованностью в пространстве и времени, а также целым рядом психоэмоциональных проблем (раздражительность, плаксивость, гиперактивность, истерия, дезадаптированность, внутренняя психологическая ранимость и неуверенность в окружении новых взрослых и своих сверстников и другие).

Все вышеперечисленные особенности детей требуют особого внимания со стороны учителя, который в условиях инклюзивного или специального класса затрудняется охватить всех учащихся образовательной деятельностью и обеспечить каждого индивидуальными подходами и методами. В связи с этим участники рабочей группы считают необходимым разработать Положение об организации деятельности педагога-ассистента на основе методических рекомендаций Национальной академии образования им. И. Алтынсарина. При этом предлагается учитывать вид организации образования, специфику деятельности, контингент обучающихся или воспитанников. Организацию образовательной деятельности и коррекционных занятий с учетом

особенностей учащихся осуществлять из расчета одной штатной единицы педагога-ассистента на каждые от 1-го до 6-ти учащихся с особыми потребностями. Положение о педагоге-ассистенте должно разрабатываться заместителем директора по УВР совместно с координатором по инклюзивному образованию и командой специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, обсуждаться на педагогическом совете организации образования и утверждаться ее директором.

Члены рабочей группы считают необходимым включение в должностную инструкцию педагога-ассистента конкретных образовательных задач, направлений деятельности организации образования, а также модели сопровождения. Инструкция должна учитывать подробно весь круг обязанностей, возлагающихся на данного работника, разрабатываться заместителем по УВР и координатором инклюзивного образования, обсуждаться на методическом совете организации образования и утверждаться директором. К работе в должности педагога-ассистента предлагается допускать лиц, имеющих высшее или техническое и профессиональное педагогическое образование, студентов старших курсов вузов и колледжей, обучающихся по педагогическим специальностям.

В любом варианте оформления локального акта при описании основных моментов организации работы указывается, что педагог-ассистент:

- назначается и освобождается от должности руководителем организации образования через издание приказа, заключение трудового договора;
- закрепляется за отдельными обучающимися, группой обучающихся или классом (классами) в соответствии с Положением об организации деятельности педагога-ассистента;
- должен отвечать требованиям квалификационной характеристики;
- отвечает за разработку и оформление документации: совместной программы психолого-педагогического сопровождения обучающегося, графика работы с тьюторской группой, табеля посещаемости детей, материалов мониторинга образовательных достижений и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся и др.;
- за выполнение работы в соответствии с должностными обязанностями получает ежемесячно заработную плату согласно условиям оплаты труда по трудовому договору.

Опираясь на опыт многолетней педагогической практики, члены рабочей группы подчеркивают, что профессиональная компетентность педагога-ассистента обеспечивается качеством деятельности на основе эффективного решения профессиональных проблем и типичных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владения современными методическими приемами и средствами, технологиями диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции и их постоянного совершенствования.

Опыт школы №13 г. Петропавловска

С 1999 года при поддержке Министерства образования и науки РК, акимата Северо-Казахстанской области средняя школа №13 г. Петропавловска реализует пилотный проект совместного обучения нормотипичных детей и учащихся с ООП. Инициатором эксперимента является первый руководитель Центра реабилитации, почетный работник образования Республики Казахстан Шамиль Тауфикивич Шакшакбаев.

Основной контингент учащихся с ООП составляют воспитанники Петропавловского Центра реабилитации для детей-инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата.

С целью обеспечения беспрепятственного передвижения детей в школе созданы все условия: встроен грузовой лифт для поднятия на второй этаж школы, пристроен пандус. Поручнями оборудованы широкие туалетные комнаты, стены коридоров и лестница на второй этаж. В рамках проекта в штатное расписание введена единица тьютора. Подвоз учащихся в школу организован на специализированном автомобиле «Газель», имеющим пандус для перевозки колясочников.

В школе обучается 177 учащихся, из них – 22 учащихся с поражением опорно - двигательного аппарата. Наполняемость инклюзивных классов составляет от 12 до 18 человек.

При совместном обучении возникает множество трудностей, большинство из которых связано не с проблемами интеграции, а с психофизическими особенностями детей и их предыдущей изоляцией при обучении на дому. К ним можно отнести: низкий уровень подготовленности детей при переходе с домашнего обучения в школу; затрудненность в выполнении письменных заданий в связи с нарушением письменной речи и мелкой моторики; дисграфия; речевые нарушения при обучении языкам; затруднения перемещения детей, имеющих поражение опорно-двигательного аппарата; процесс адаптации с большими трудностями идет у детей-старшекласников.

Образовательный процесс в школе осуществляется на основе принципов дифференцированного и индивидуального подходов, обусловленных данными психолого-медико-педагогического обследования, которое проводится при поступлении детей с ООП в школу. Для них на основе государственных общеобязательных стандартов образования и учебных программ учителями и специальными педагогами совместно с членами школьного психолого-педагогического консилиума разрабатываются индивидуальные образовательные и коррекционно-развивающие программы, которые утверждаются на методическом и педагогическом советах школы. В состав школьного консилиума входят: зам. директора по УР, классный руководитель, психолог, социальный педагог, медработник, дефектолог, тьютор. Для осуществления данных программ в школе большую работу проводит служба психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП. Система сопровождения учащихся в образовательном процессе

предусматривает деятельность по следующим направлениям: диагностика образовательных способностей учащегося, коррекционная работа дефектолога с учетом рекомендаций школьной ПМПК, консультирование с учетом специфических задач, целей и динамики развития учащихся на различных ступенях обучения.

Одной из ключевых фигур в процессе сопровождения в инклюзивном образовании школы является тьютор. На заседании консилиума совместно со специалистами формируются цели и задачи работы тьютора. В течение года тьютор информирует консилиум о результатах своей деятельности, отслеживает динамику развития ребенка.

Роль тьютора в СШ № 13 заключается в выполнении следующих функций:

- помощник-сопровождающий, ассистент (осуществляет физическое сопровождение, физическую поддержку, помогает перемещаться, чувствовать себя уверенно в пространстве класса, в зданиях);

- педагог сопровождения, воспитатель (оказывает помощь, выполняет рекомендации ПМПК, ведет педагогическую и воспитательную работу; обеспечивает координацию деятельности педагогов и специалистов, необходимых для ребенка на каждом этапе образовательного процесса; является примером для окружающих в том, как следует относиться к особенному ребенку и как правильно оказывать ему помощь);

- специалист сопровождения, обладающий знаниями в области коррекционной педагогики, дефектологии, психологии; владеющий технологиями тьюторского сопровождения.

Таким образом, тьютор в данной школе не ограничивается лишь сопровождением ребенка, а является связующим звеном между основными участниками инклюзивного процесса – самим ребенком, сверстниками, педагогами, специалистами и родителями ребенка. При этом тьютор систематически работает над достижением основной цели – приведение ребенка к максимально успешному развитию в инклюзивной среде без нарушения кардинальным образом привычного уклада самой среды (т.е. не превращая инклюзивную среду в коррекционную).

В соответствии с индивидуальной образовательной и программой коррекционно - развивающей работы с обучающимися с ООП индивидуальные и групповые коррекционные занятия организуются не только специалистами социально-психологической службы, но и тьютором. При этом используются такие формы работы, как индивидуальная тьюторская консультация (обсуждение с тьютором значимых вопросов, связанных с личным развитием и образованием каждого учащегося) и групповая тьюторская консультация (тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ школьников с похожими познавательными интересами).

Большое внимание в школе уделяется работе тьютора с родителями, так как активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является

необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации.

В настоящее время в школе работает один тьютор на четыре ребенка с особыми потребностями, однако есть проблема нехватки тьюторов для сопровождения ребят во время занятий и оказания необходимой помощи в учебном процессе.

В школе за весь период включения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в образовательное пространство сложилась собственная модель, преимуществом которой является формирование среды, необходимой для раскрытия потенциала детей. Администрация школы считает, что в создании данной среды важную роль играет тьюторское сопровождение.

Педагоги школы считают одним из достижений выбор выпускниками сдачи государственных экзаменов при наличии альтернативы освобождения по состоянию здоровья. Этот выбор обусловлен желанием обучающихся в дальнейшем продолжить свое образование в колледжах и высших учебных заведениях. Анализ социализации выпускников школы показывает, что из 31 выпускника школы с ООП 29 человек продолжили обучение в колледжах и вузах, при этом 100% поступивших учащихся обучаются по грантам государства.

Условия сдачи ЕНТ для обучающихся с ООП отличаются лишь продолжительностью времени на подготовку и, при необходимости, возможностью сопровождения психологом или специалистом, не имеющими образования по сдаваемым обучающимися предметам. Как правило, обучающиеся выбирают для сопровождения работающего с ними тьютора.

Опыт СШ № 13 подтверждает существование острой проблемы отсутствия необходимой профессиональной подготовки при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Педагоги школы считают, что обеспечение штата высококвалифицированными кадрами будет способствовать более полному удовлетворению потребностей в образовании и социальной интеграции детей и подростков с ООП, оптимальной реализации программ индивидуального сопровождения. В качестве решения проблемы педагоги предлагают введение новой должности при работе с детьми с ООП на нормативной основе, например, педагога-ассистента.

Наряду с этим, педагоги школы отмечают и проблемы, связанные с материально-технической неподготовленностью организаций образования к обучению детей с ООП. Для таких детей, по их мнению, необходимы меньшие по наполняемости классы (от 6 до 12 человек), учебные программы, адаптированные к их особым психофизическим возможностям, специальное дидактическое, коррекционно-развивающее оборудование, а также учебно-методические комплексы, цифровые образовательные ресурсы.

Опыт школы-гимназии № 65 города Астаны

Школа-гимназия № 65 г. Астаны открыла свои двери в сентябре 2010 года, одновременно с этим по приказу Управления образования в эту школу

были переведены из СШ № 58 учащиеся коррекционных классов для детей с нарушениями слуха. Для организации обучения детей данной категории в школе были созданы необходимые условия: приобретены специальные слухоречевые тренажеры индивидуального и коллективного пользования для развития поврежденной слуховой функции и формирования произношения, персональные компьютеры со специальной сурдологопедической программой. В настоящее время 50% детей, обучающихся в коррекционных классах, являются носителями кохлеарного импланта, позволяющего компенсировать утраченную слуховую функцию при условии правильно организованной коррекционной поддержки.

Впервые в Казахстане в сентябре 2010 года 5 учащихся с высоким речевым и общеобразовательным уровнем из коррекционных классов были переведены в общеобразовательные классы. Так было сформировано 2 инклюзивных класса: 1-й и 3-й. Решение о переводе детей было принято на основе желаний родителей, заключения школьного психолого-педагогического консилиума и ПМПК, а также при поддержке администрации школы. По инициативе Управления образования и при непосредственном участии руководства школы работа по созданию условий для детей с нарушениями слуха и других категорий продолжается и в настоящее время. К началу занятий в 2010-11 учебном году в школе была создана «безбарьерная» среда: лифт до 3 этажа, входы в здание школы, внутри школы, в столовую и актовый зал оборудованы специальными пандусами, позволяющими колясочникам без проблем проникать внутрь и передвигаться. Внутри помещения оборудовано поручнями по всей длине школьных коридоров и рекреаций, переоборудован также школьный туалет. В кабинетах имеются специальные парты, вертикализаторы и стульчики «Жираф» с регулирующейся спинкой, приобретено оборудование для массажа, фитотерапии и физиотерапии, закуплены витамины для детей.

К началу занятий 2011-2012 учебного года из состава коррекционных классов для детей с нарушенным слухом были выведены еще 10 учащихся в массовые инклюзивные классы начального и среднего звена. Также 1 учащийся с нарушением зрения был принят в 7 класс и 4 учащихся с диагнозом ДЦП были зачислены в 1 классы.

С каждым новым учебным годом количество учащихся инклюзивных и коррекционных классов увеличивается. В настоящий период в инклюзивных классах обучается 96 учащихся в 49 классах, из них 20 – с диагнозом «нейросенсорная тугоухость», 76 – с разными видами НОДА и ДЦП, в 17 коррекционных классах для детей с нарушениями слуха обучается 134 учащихся.

Обучение в инклюзивных классах школы осуществляется как по общим, так и специальным образовательным программам, на основе которых составляется индивидуальный образовательный маршрут. В соответствии с Типовыми правилами деятельности общеобразовательных организаций (начального, основного среднего и общего среднего), утвержденными

постановлением Правительства Республики Казахстан от 17 мая 2013 года № 499, в каждом инклюзивном классе могут обучаться не более двух детей с особыми образовательными потребностями (п. 19).

Согласно п.66 ГОСО РК, «при наличии в классе детей с ограниченными возможностями в развитии деление класса осуществляется из расчета уменьшения общего количества учащихся на три на каждого такого ребенка». В этом случае наполняемость класса с одним включенным учеником составляет 23 ученика, с двумя включенными учениками – 21 учащийся. По отношению к каждому ученику, имеющему особые потребности, учителя должны осуществлять индивидуальный подход в процессе обучения.

Признавая право каждого ребенка на индивидуальность, педагогический коллектив школы-гимназии № 65 работает над созданием развивающей среды, изменением отношения окружающих к «особому миру ребенка».

Целенаправленная работа по интеграции детей с особенностями в развитии не только создает благоприятные условия для их развития, но и обогащает социальное и эмоциональное развитие детей с нормой в развитии.

Инклюзивное образование так или иначе делает акцент на персонализации процесса обучения. Дети этой категории нуждаются в развитии коммуникативных способностей, в воспитании в речевой среде с целью формирования речевой готовности, в коррекционной психолого-педагогической помощи. Инклюзия детей с особыми потребностями в общеобразовательные классы требует дополнительного педагогического сопровождения этих детей.

В результате разносторонней кропотливой деятельности педагогического коллектива и специалистов сопровождения в школе сложилась двухуровневая модель сопровождения в зависимости от потребностей обучающегося.

Первый уровень – сопровождение ученика воспитателем (для детей с разными видами НОДА и ДЦП). Главная задача воспитателя – оказывать ребёнку физическую поддержку, помогать перемещаться, чувствовать себя уверенно в пространстве класса, в школьном здании. Воспитатель выполняет функцию сопровождающего.

Второй уровень сопровождения ребёнка с ООП – это постоянное педагогическое сопровождение ученика узким специалистом.

Обучающийся с ООП, находясь на уроке в классе, принимает посильное участие в учебном процессе, но выполняет столько заданий, сколько позволяют его возможности. Процесс активности ученика находится под контролем сопровождающего воспитателя.

В школе сопровождающий воспитатель или узкий специалист выполняют следующие функции:

- работает в соответствии с планом (на учебный год, четверть, месяц, неделю), утверждаемым администрацией школы. Содержание плана определяется выбранной моделью сопровождения, особенностями направлений, определенных для обучающегося. На основании этого плана

воспитатели сопровождения и специалисты организуют индивидуальную и групповую работу;

- ежедневно ведёт учёт посещаемости и успеваемости обучающихся в дневнике наблюдений;

- еженедельно отслеживает продвижение учеников в обучении, информирует родителей об имеющихся успехах и трудностях у обучающихся, проводит консультации и дает рекомендации для родителей (в устной и письменной форме);

- один раз в четверть заполняет соответствующие его функционалу разделы портфолио ученика (уровень владения учебным материалом, степень готовности к самостоятельной работе, активность на уроках и внеурочной деятельности, развитие исследовательских и проектных навыков);

- подводит предварительные итоги успеваемости по окончании четверти, полугодия и составляет с учащимися планы ликвидации пробелов и задолженностей;

- представляет отчёт по итогам полугодия, года, промежуточной и итоговой аттестации подопечных обучающихся;

- отчитывается о проделанной работе и ее результатах на совещании при директоре, информационных совещаниях, на заседаниях педагогического совета.

Одним из важных достижений интегрированного и инклюзивного образования педагоги школы считают возможность продолжения обучения в колледжах и вузах выпускниками инклюзивных и коррекционных классов для детей с нарушением слуха. В этом направлении администрацией школы на сегодняшний день налажено сотрудничество с Гуманитарным колледжем, Колледжем менеджмента и бизнеса, Колледжем искусств «Шабьт». Совместно с общественным фондом «Ана құшағы» разрабатывается проект «Инклюзивное общество», целью которого является создание условий для получения детьми с НОДА и ДЦП технического и профессионального образования, открытия востребованных для них отделений в столичных колледжах.

Развитие инклюзивного образования – это первый шаг к инклюзивному обществу. В настоящее время наблюдаются усилия общественности по внедрению и развитию инклюзии во всех сферах человеческой деятельности. Проблемы инклюзивного образования, которые недавно были объектами изучения, в основном, организаций образования и государственных органов, сейчас стали занимать пристальное внимание многих социальных институтов.

Неправительственные организации по защите прав детей активно включаются в решение проблем обеспечения качественными образовательными услугами детей с ООП. Их представители участвуют в построении механизмов взаимодействия неправительственных организаций с государственными структурами, способствуют расширению границ сотрудничества, привлекая общественность, реализуют множество проектов.

Опыт ОФ «Ашық Әлем»

В 2013 году Общественным фондом поддержки, помощи детям и подросткам с аутизмом и другими проблемами в развитии «Ашық Әлем» при поддержке Акимата и Управления образования города Алматы, представителей бизнеса был запущен экспериментальный проект «Организация адаптации детей с аутизмом в общеобразовательную и социальную среду» на базе средней школы № 9 и ясли- сада № 178 города Алматы.

Несмотря на существующие положительные тенденции развития системы оказания специализированной помощи детям с ООП, вопрос предоставления эффективной помощи детям с аутизмом в стране пока не решен. Сложная ситуация сложилась не только в общеобразовательных, но и в специальных организациях образования, поэтому детей с аутизмом чаще выводят на домашнее обучение. Причиной этому является то, что дети с аутизмом тяжело включаются как в инклюзивные, так и в специальные классы (группы), например, в класс для детей с нарушениями умственного или речевого развития. Педагоги организаций образования разного типа не владеют методиками работы с детьми с аутизмом, что приводит к неуспешным попыткам обучения детей с аутизмом и к вынужденному выведению их на домашнее обучение.

Ситуация обучения ребенка с аутизмом в коррекционной школе также не является полной гарантией качественного образования. О качестве образования можно говорить только при условии создания специальных условий и работы квалифицированного педагога, способного учесть индивидуальные особенности такого ребенка.

На практике совместный опыт работы представителей «Ашық Әлем» с организациями образования выглядит следующим образом: при включении ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) составляется соглашение с руководством организации образования о введении в процесс сопровождения личного помощника/ассистента ребенка с аутизмом – тьютора. Родители (законные представители), заключив договор на оказание услуг с лицом, который будет сопровождать ребенка, берут на себя все расходы по оплате его труда. При этом родителям (законным представителям) для закрепления позиции личного помощника/ассистента необходимо провести ряд следующих мероприятий:

1) Получить в ПМПК заключение комплексного обследования ребенка о направлении в организацию образования с указанием ее наименования.

2) Написать заявление на имя руководителя с просьбой о разрешении на сопровождение ребенка, указав все данные будущего помощника/ассистента ребенка с аутизмом.

3) Согласовать правила сопровождения ребенка со всеми участниками процесса обучения (учитель/воспитатель, педагог-психолог и другие).

4) Предоставить руководству нотариально заверенную доверенность на сопровождение ребенка в организации образования.

Опыт успешно апробирован на базе школы-лицея № 48. Двое детей сопровождалось личным ассистентом до полной адаптации детей в процесс обучения и социализации. Ассистент и педагоги организации постоянно получают методическую поддержку от местных и зарубежных профессионалов в области аутизма [26].

В 2014 году представителями ОФ «Ашық Әлем» при поддержке Акимата и Управления образования города Астаны был запущен проект «Ресурсный класс» на базе средней школы № 23. Целью проекта является адаптация, апробирование модели ресурсной комнаты для дальнейшего внедрения в организациях образования страны.

Участники проекта считают «Ресурсный класс» наиболее эффективной моделью для успешной инклюзии детей с аутизмом и другими ментальными нарушениями с учётом их особенностей и особых образовательных потребностей. Данная модель работает по принципам Прикладного анализа поведения (ПАП). В настоящее время в многочисленных исследованиях доказано, что ПАП является наиболее эффективной методикой для коррекции нарушений при аутизме. ПАП – научная дисциплина, в которой программы модификации поведения, основанные на строгих научных принципах, применяются для улучшения социально значимого поведения.

Ресурсная комната (resource room) не является местом изоляции ученика или коррекционным классом в общеобразовательной школе. Это специальная образовательная модель, позволяющая ученику сочетать, в зависимости от своих потребностей и возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение. Ребенок зачисляется в списочный состав инклюзивного класса/группы, при этом прикрепляясь и к ресурсной комнате, в которой ему оказывается поддержка специалистами.

В зависимости от потребностей ребенок может находиться в ресурсной комнате как небольшую часть времени после занятий в инклюзивном регулярном классе, так и большую часть учебного времени, посещая свой общеобразовательный класс согласно индивидуальному плану. Занятия в ресурсной комнате могут проходить один на один с ассистентом или в небольших группах.

Ресурсная комната – это отдельное помещение внутри организации образования, где ученикам с ООП или просто со сложностями в обучении, в том числе и детям с аутизмом, предоставляется специализированная дефектологическая, поведенческая и психологическая помощь.

В рамках этой модели применяются методики, программы, стратегии обучения, способствующие адаптации ребенка к общеобразовательному процессу, развитию многочисленных навыков, включая разные функциональные навыки, а также академические навыки [26].

В ресурсной комнате для детей с РАС организуется индивидуальная и групповая коррекционно-образовательная работа и реализуется организация сопровождения в регулярном инклюзивном учебном процессе. Первоначальная задача введения ребёнка в инклюзивный процесс – это общение со

сверстниками, нахождение там, где есть все ресурсы для того, чтобы ребенок мог учиться оптимальным путем, и дальнейшая задача – это включение ребенка в общеобразовательный процесс по возможности как можно раньше.

Основная цель ресурсной комнаты – предоставление возможности детям с аутизмом, которые не могут овладеть школьной программой таким же образом, как нормотипичные дети, максимально развить социальные и академические навыки. При этом акцент ставится на преодоление поведенческих, коммуникативных/социальных проблем, а также проблем, связанных с приобретением академических навыков.

В связи с этим в рамках ресурсной комнаты используются различные методы, в том числе методология прикладного анализа поведения, так как ученик с аутизмом не может усваивать информацию таким же путем, как его обычный сверстник.

В ресурсной комнате создаются условия для:

- модификации материала под текущие, индивидуальные способности ребенка по результатам тестирования (VB-MAPP, ABLLS-R, педагогическое тестирование);

- разработки процесса включения в общеобразовательный поток (создание упрощенных заданий, подготовка поощрений, планирование хронологии включения);

- подготовки к программе общеобразовательного класса/группы, если планируется максимальное включение (обучение перед и после урока);

- развитие необходимых навыков в случае, если у ребенка с аутизмом серьезная задержка в социальном развитии (групповые навыки, такие, как фронтальная инструкция, смена ходов).

Успех работы ресурсной комнаты напрямую зависит от эффективности команды специалистов, в которой каждый человек понимает и точно выполняет свои профессиональные задачи.

Вкратце описание должностей и обязанностей специалистов команды ресурсной комнаты выглядит следующим образом.

1) *Супервизор ВСВА* (Board Certified Behavior Analyst – поведенческий аналитик, получивший сертификат комиссии ВАСВ): входит в состав команды в случае применения прикладного анализа поведения. Должен иметь международный сертификат поведенческого аналитика уровня ВСВА с правом проведения супервизий [26]. Если в команде имеется такой специалист, имеющий возможность систематически (не реже одного раза в неделю) наблюдать за работой с учениками, необходимость в младшем супервизоре отсутствует. Однако в настоящее время в Казахстане специалистов такого уровня нет, поэтому привлекаются зарубежные специалисты в области ПАП. Они работают в дистанционном режиме с несколькими очными визитами в течение учебного года. Таким образом, супервизор – главный научный руководитель специалистов ресурсной комнаты, старший методист-практик.

2) *Младший супервизор* (куратор) ресурсной комнаты: должен обладать глубокими знаниями концепции прикладного анализа поведения,

практическим опытом работы с детьми с аутизмом; может одновременно курировать несколько ресурсных комнат.

Основная задача куратора ресурсной комнаты – оказание методической помощи специалистам:

- в составлении и корректировке адаптированной образовательной программы ученика, индивидуальной части образовательной, поведенческой программы, планов-конспектов;

- в анализе результатов мониторинга выполнения образовательной программы и результатов наблюдений за поведением учеников, посещающих ресурсную комнату;

- в консультировании педагога ресурсной комнаты по сложным случаям, возникающим в процессе обучения детей с аутизмом;

- в организации совместной работы специалистов ресурсной комнаты и учителей общеобразовательных классов;

- в оказании методической поддержки и проведении обучающих мероприятий для специалистов организаций образования;

- в налаживании продуктивного взаимодействия с родителями учеников ресурсной комнаты и общеобразовательного класса;

- в обучении ассистентов (тьюторов) ресурсной комнаты.

Младший супервизор ресурсной комнаты должен обладать знаниями прикладного анализа поведения на уровне ВСВА или ВСаВА (ассистент поведенческого аналитика, получивший сертификат комиссии ВАСВ) в соответствии с международным стандартом и иметь опыт работы с детьми с аутизмом.

3) *Педагог (учитель) ресурсной комнаты* (специальный педагог со знанием концепции ПАП): отвечает за организацию обучения детей, получающих помощь в ресурсной комнате. У него довольно обширные обязанности: тестирует детей; составляет индивидуальные программы обучения; составляет планы уроков для каждой цели, описанной в программе (описывает, как учить конкретному навыку); анализирует прогресс ребенка; модифицирует программы и планы уроков; проводит тренинги ассистентов по программам, планам уроков, методам обучения; осуществляет мониторинг и корректирует работу ассистентов. Также педагог разрабатывает план включения детей в общеобразовательную программу, готовит отчеты о прогрессе детей по каждому навыку, отвечает за документацию детей, общается с родителями.

4) *Ассистент (тьютор) ресурсной комнаты*: должен иметь базовый опыт работы в рамках ПАП, базовые знания теоретических аспектов, понимание особенностей развития ребенка с аутизмом. Функциональные обязанности ассистента диктуются спецификой работы с детьми с аутизмом и их особенностями, а также жесткой иерархией, которую предполагают методы, основанные на прикладном анализе поведения:

- выполнение индивидуальной образовательной программы ребенка;
- выполнение поведенческой программы ребенка;

- сопровождение ребенка на уроках в общеобразовательном классе/группе и на групповых занятиях в ресурсной комнате;
- сопровождение ребенка в режимных моментах школьной жизни;
- организация совместной деятельности ученика ресурсной комнаты с одноклассниками из общеобразовательного класса/группы;
- учет и запись результатов наблюдения за поведением ученика;
- сбор данных о выполнении учебных и поведенческих программ ребенка;
- проведение тестирования уровня развития навыков у ребенка под руководством учителя ресурсной комнаты.

Таким образом, ассистент, являясь проводником ребенка с аутизмом в общество сверстников, работает над снижением поддержки, оказываемой ученику. Основной целью сопровождения является стремление к полной самостоятельности в организации образования. Снижение участия ассистента в индивидуальном сопровождении ученика происходит следующим образом:

1. Полная поддержка – ассистент за партой вместе с учеником.
2. Постепенное отдаление – ученик за партой, ассистент за спиной ученика.
3. Самостоятельная работа в классе – ученик за партой без ассистента.

В течение учебного года, 1 раз в два-три месяца, у обучающихся происходит смена ассистентов. Систематическая и продуманная смена ассистентов позволяет научить детей более спокойному реагированию на изменения в окружающей среде и улучшить обобщение навыков и знаний ученика с аутизмом. Смена детей у ассистентов не приведет к быстрому профессиональному и эмоциональному выгоранию.

5) *Педагог (учитель/воспитатель) общеобразовательного класса/группы* также является членом команды ресурсной комнаты, так как все ученики, независимо от времени проведения в регулярном классе, остаются в зоне ответственности учителя класса, в списочном составе которого они находятся. Поэтому педагог регулярного класса/группы работает в тесной взаимосвязи с ассистентами и педагогом ресурсной комнаты, взаимодействует с куратором. В обязанности учителя общеобразовательного класса/группы входит: составление адаптированной образовательной программы, индивидуального учебного плана ученика с аутизмом совместно с педагогом ресурсной комнаты, организация процесса обучения ученика в условиях своего класса, консультация педагога ресурсной комнаты по учебной программе общеобразовательного класса, создание благоприятной среды для учеников с аутизмом.

б) *Администрация организации образования:* директор, заместители директора и др. С появлением детей с аутизмом у администрации появляются специфические задачи: организация взаимодействия специалистов ресурсной комнаты и общеобразовательного класса/группы, разработка нормативной документации, регламентирующей это взаимодействие; составление и утверждение расписания, по которому каждый ребёнок посещает ресурсную комнату и регулярный классы/группу, контроль деятельности ресурсной

комнаты, педагогов школы в соответствии с утвержденными адаптированными образовательными программами ученика.

7) *Представители родительской общественности.* Родители ученика периодически принимают участие в онлайн-консультациях, в которых участвует вся команда специалистов ресурсной комнаты, по рекомендации куратора или по своей инициативе.

Залогом успеха включения детей с аутизмом в общеобразовательную среду является организация системы взаимодействия специалистов ресурсной комнаты, педагогов и обучающихся общеобразовательного класса/группы. В связи с этим ресурсная комната в организации образования – место поддержки и восполнения дефицитов для детей с аутизмом. В зависимости от уровня базовых навыков обучающегося с аутизмом в момент поступления в организацию образования некоторые из них могут сразу начинать свое обучение в инклюзивном классе/группе, а другие подключаться к обучению позже и постепенно через ресурсный класс [27].

Рассмотрим критерии, в соответствии с которыми происходит процесс включения детей с аутизмом в общеобразовательный класс/ группу.

- Ученик следует инструкциям взрослого (учителя, ассистента) в 80% случаев.

- Ученик не демонстрирует поведение, которое может помешать образовательному процессу, минимум 15 минут подряд.

- Ученик может адекватным способом привлечь к себе внимание педагога (выразить просьбу, попросить помощь, сообщить о своем желании устно или используя альтернативную систему коммуникации).

- Ученик умеет адекватно выражать согласие или отказ.

- Ученик не демонстрирует поведение, при котором он может причинить вред себе или окружающим.

Очень важно определить данные критерии для каждого ребенка до начала учебного года, чтобы ученики, готовые к включению, могли начать посещать общеобразовательный класс с первого дня учебного года.

Педагоги и специалисты, исходя из практического опыта участия в проекте, выделяют два режима посещения ресурсной комнаты.

1-й режим. Ученик более 50 % времени обучается в общеобразовательном классе/группе. Это возможно, когда программа ребенка приближена к программе общеобразовательного класса/группы. По мере формирования навыков, которые необходимы для успешного обучения, можно довести время пребывания ученика до 100% в инклюзивном классе.

В данном случае в задачи ресурсной комнаты входят мероприятия по предварительной и дополнительной проработке учебных целей, вызывающих сложность у ученика, коррекционные занятия, сенсорная разгрузка.

При этом ученик большую часть времени проводит в общеобразовательном классе/группе, а команда ресурсной комнаты обеспечивает создание всех необходимых условий для обучения.

2-й режим. Ученик более 50 % времени обучается в ресурсной комнате.

В этом случае программа значительно отличается от программы общеобразовательного класса/группы. Поэтому основные дисциплины ученик изучает в ресурсной комнате в индивидуальном режиме и в малых группах, а часть уроков посещает в общеобразовательном классе. Ученик некоторые уроки может посещать полностью, а может приходить на часть урока. Возможность посещения части урока очень важна для детей с аутизмом, при этом нужно учитывать принцип последовательности и целесообразности.

Процесс постепенной подготовки такого ученика к включению в общеобразовательный класс/группу состоит из следующих этапов:

1) Знакомство ребенка с помещением общеобразовательного класса и с другими помещениями, где могут проходить уроки (спортивный зал, кабинет музыки и т.д).

2) Знакомство ребенка со своими одноклассниками на переменах.

3) Выбор предметов, на которые будет ходить ученик.

4) Определение продолжительности времени нахождения на уроке.

5) Обсуждение планов уроков. Учителя двух классов совместно обсуждают вопросы посещения определенных уроков, материалы, необходимые для организации учебной деятельности, основные правила нахождения ученика, взаимодействие учителя и ассистента в общеобразовательном классе/группе.

6) Подготовка материалов на основании плана урока.

7) Предварительное знакомство ученика с темой во время индивидуальных занятий в ресурсной комнате.

8) Обучение ребенка основным инструкциям, используемым на уроках в общеобразовательном классе (посмотри, покажи, подними руку, выйди к доске и т.д.).

В первый год реализации проекта в школе начали обучение 6 детей с аутизмом. Дети не были готовы для инклюзии, с поведенческими проблемами, неумением работать в группе, не у всех была реакция на фронтальные инструкции. Один из детей негативно относился к смене помещений, у другого ребёнка была выраженная заикленность на карточках – он не выпускал их из рук ни на минуту. У троих детей наблюдалась агрессия по отношению ко взрослым, у одного из них – и к детям тоже. Из 6-ти детей только двое умели читать и писать. В 2016 году в класс пришёл ещё один ученик с выраженными поведенческими проблемами: убегание, очень громкий крик, высокочастотная агрессия по отношению ко взрослым и детям, самоагрессия, плевок на взрослых, хлопанье в ладоши (самостимуляция), беспричинный смех.

К настоящему времени ещё трое детей научились писать и читать. Ни у кого из детей нет никакого нежелательного поведения, только у мальчика, пришедшего в 2015 году, остались редкие по частоте крики и хлопки. Дети научились следовать групповым и фронтальным инструкциям. Четверо из 7-ми детей самостоятельно без сопровождения тьюторов посещают уроки по физкультуре, рисованию, пению, труду. Трое освоили таблицу умножения, остальные научились пользоваться калькулятором. Значительно улучшилась

речь, пятеро из детей стали отвечать на вопросы. Двое способны поддержать диалог на многие темы. Постепенно сложились хорошие отношения с учениками в классе. Дети стали полностью самостоятельны в столовой, могут самостоятельно передвигаться в стенах школы. Пятеро детей сидят на уроках по 45 минут без нежелательного поведения и выполняют инструкции учителя.

В 2016 году к проекту присоединились школа-лицей № 79 и средняя школа № 25 г. Астаны. Сейчас в проекте 17 детей, все включаются в той или иной мере в регулярные классы, родители отмечают значительный прогресс в академических, речевых, социально-бытовых навыках.

Педагоги школ-участниц проекта отрицают существующее мнение о том, что тьютор или педагог-ассистент нужен ребёнку с аутизмом только на первых порах. Анализ данных показывает, что пропасть между нормотипичными детьми и большинством детей-аутистов увеличивается год от года. Несмотря на отличный прогресс и хорошие социальные навыки, приобретаемые детьми с аутизмом в стенах школы, большинство предметов среднего и старшего школьного звена недоступны для их восприятия. Опираясь на практический опыт, педагоги предлагают вводить в индивидуальные программы обучающихся с ООП профессиональное ориентирование в стенах школ, начиная со среднего школьного звена.

Опыт включения детей с ООП в общеобразовательный процесс на примере ОСШ № 68 г. Астаны совместно с БФ «Дара»

С 2013 года Благотворительный фонд «Дара» (далее – БФ) реализует проект по расширению сети Кабинетов психолого-педагогической коррекции, в рамках которого было открыто 20 КППК по всему Казахстану, при этом большинство из них размещены на базе общеобразовательных школ.

Кабинет психолого-педагогической коррекции (далее – КППК) – специальная организация образования, предоставляющая коррекционную помощь детям с ООП от рождения до 18 лет.

В предлагаемой БФ модели включения ребёнка с ООП используется ресурс и кадровый потенциал Кабинета коррекции для того, чтобы процесс включения прошёл плавно и эффективно как для самого ребёнка, так и для учителя в классе.

В 2017 году при поддержке Управления образования г. Астаны БФ инициировал проект с целью апробации модели включения ребёнка с ООП в общеобразовательный процесс на базе ОСШ № 68. Ключевыми моментами проекта являются:

- 1) открытие Ресурсного центра инклюзивного образования с использованием методических и педагогических ресурсов КППК №1 г. Астаны и апробация модели включения;
- 2) расширение деятельности Ресурсного центра на близлежащие школы района.

Для эффективной реализации проекта (с учетом местоположения школы) было принято решение об открытии Ресурсного центра инклюзивного образования в ОСШ № 68.

Задача Ресурсного центра – создание необходимых условий для полного и эффективного включения в общеобразовательные школы детей, имеющих особые образовательные потребности, оказание комплекса научно-методических услуг педагогам, работающим с данными детьми, и их родителям. БФ на пилотной основе была введена единица координатора инклюзивного образования Ресурсного центра. Дополнительно со стороны Управления образования были выделены ставки специальных педагогов/координаторов инклюзивного образования в пилотных школах.

На начальном этапе проекта был проведён сбор информации через анкетирование учителей, родителей и учащихся пилотных школ. Цель анкетирования – изучить уровень знаний и компетентности педагогов, родителей и детей в сфере инклюзивного образования, выработать меры, направленные на совершенствование подготовки педагогов для внедрения модели инклюзивного образования в школах, и развитие инклюзивной школьной среды.

Результаты начального этапа показали:

- разнонаправленность мнений в педагогическом коллективе и родительском сообществе всех пилотных школ об инклюзивном образовании, незнание и непонимание самого понятия «инклюзивное образование»;
- формальность следования практике инклюзивного образования;
- отсутствие единого подхода к инклюзивным процессам в школе;
- отсутствие взаимодействия команды специалистов и учителей.

С целью выявления детей с ООП, нуждающихся в поддержке, координатором Ресурсного центра при поддержке педагогов школы, заинтересованных в практике инклюзивного образования, была изучена ситуация, и проведен анализ контингента детей, обучающихся в начальных классах. В ОСШ № 68 было выявлено 4 детей, обучающихся в обычных классах (стихийная инклюзия). В связи с этим в школе был создан психолого-медико-педагогический консилиум, нормативные документы были подготовлены координатором инклюзивного образования в сотрудничестве с администрацией школы. В соответствии с положением о школьном ПМПк, утверждённым приказом школы, в состав ее вошли: директор школы, координатор инклюзивного образования, специальные педагоги (психолог, дефектолог, логопед, социальный педагог), медицинский работник, учителя и родители.

Междисциплинарной командой специальных педагогов и учителей было проведено диагностическое обследование, разработан индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут для каждого выявленного ребёнка.

Наряду с этим специалисты БФ, Кабинета коррекции и координатор Ресурсного центра вели информационно-консультационную и организационную работу по вопросам инклюзивного образования в пилотных школах:

- проведение встреч с администрацией школ и педагогическим составом;
- участие в педагогических советах и совещаниях;
- консультации для учителей, а также родителей детей с ООП;
- выделение дополнительных ставок специальных педагогов и тьютора;
- выделение помещения под Ресурсный кабинет.

Важным этапом внедрения модели включения детей с ООП послужило открытие Ресурсного кабинета инклюзивного образования на базе ОСШ № 68. Ресурсный кабинет – это современное школьное пространство, состоящее из нескольких зон, позволяющих создать безбарьерную, толерантную и дружелюбную атмосферу для развития ребёнка с ООП в обычной школе, а также являющееся зоной для работы междисциплинарной команды.

На практике Кабинет состоит из четырёх зон:

- зона командной работы педагогов и специалистов, где на регулярной основе специалисты и педагоги обсуждают прогресс учеников, стратегии обучения, индивидуальные маршруты;
- зона релаксации ребёнка, где ученики могут снять напряжение, отдохнуть на матах, попрыгать на мяче и т.д.;
- зона индивидуальных занятий, где дети имеют возможность закрепить материал, заниматься со специалистами, тьютором;
- зона консультаций родителей, где происходит обсуждение различных вопросов с педагогами школы.

Данное пространство является универсальным инструментом, помогающим включению детей с различными нарушениями развития: ДЦП, с нарушениями зрения, слуха, речи, РАС, синдромом Дауна и т.д. Нужно отметить, что со временем список необходимого оборудования, литературы и развивающих материалов должен пополняться с приходом разных категорий детей.

По примеру работы ОСШ № 68 в ближайшее время БФ «Дара» планирует открытие Ресурсного кабинета для поддержки обучения детей с ООП в ОСШ № 19.

Важным элементом проекта является обучение специалистов Ресурсного центра и педагогов школ, реализующих практику инклюзивного образования. В рамках проекта была проведена серия семинаров и мастер-классов с приглашением отечественных и зарубежных экспертов по различным аспектам инклюзивного образования, начиная с вопросов нормативно-законодательной базы и реализации прав на доступное образование, стратегического планирования и командного взаимодействия на уровне школы и класса до вопросов разработки индивидуальных маршрутов и адаптации учебных программ. Полученные знания и опыт учителя уже сейчас успешно применяют на своих уроках.

В результате реализации проекта в пилотных школах № 68, № 41 и № 19 г. Астаны при поддержке специалистов Ресурсного центра положено начало системы психолого-педагогического сопровождения учащихся с различными образовательными потребностями, оказывается консультативно-методическая

помощь учителям инклюзивных классов, в том числе и в разработке индивидуальных образовательных маршрутов и использовании современных коррекционных методик развития детей с ООП.

Педагоги вышеуказанных школ считают открытие Ресурсных центров при школах эффективной формой сотрудничества учителей школы со специалистами в вопросах выработки единой стратегии развития детей с ООП в условиях инклюзивного образования. В качестве доказательства учителя с гордостью представили истории успеха своих подопечных. Краткое описание некоторых из них предлагаем ниже.

А., обучающийся 2-го класса, с диагнозом «ДЦП». При поддержке Ресурсного центра в школе были созданы необходимые условия: по запросу Координатора инклюзивного образования школа обеспечила А. специальным оборудованием (вертикализатор, ходунки, коляска), а также предоставила специальную парту с бортиками и выемкой, которые позволяют ребёнку свободно выходить из-за парты, в классе оборудованы поручни. Школа также выделила для индивидуального сопровождения тьютора. Учитель, работающий с А., постоянно получает методическую помощь со стороны специального педагога Ресурсного центра. По рекомендации междисциплинарной команды у А. появилась возможность посещать уроки физкультуры, которые он очень любит, наравне со своими сверстниками. Необходимо отметить значительный прогресс у А. в социализации и общении с одноклассниками, а также повышение его успеваемости в учёбе. В настоящее время специалисты и учитель отмечают снижение необходимости постоянного присутствия тьютора в классе. А. стал более самостоятельным, общительным и активным не только в классе, но и в жизни школы. У А. появилась мечта – стать полицейским!

Мнение А.: *«Мне с моими одноклассниками учиться очень нравится...Мы как цветные карандаши – такие разные, но мы должны быть в одной коробке, учиться вместе и друг у друга!».*

Б. (4 класс), РАС, с 1 класса находился на надомном обучении с частичной интеграцией на уроки рисования, музыки и трудового обучения. В соответствии с рекомендациями междисциплинарной команды в течение года с ним велась планомерная коррекционно-развивающая и образовательная работа. Выработан образовательный маршрут, включающий занятия в Ресурсном кабинете со специалистами и тьютором. На данный момент Б. проходит обучение по общеобразовательной программе в обычном классе с посещением практически всех предметов. Б. не умеет строить пересказы по картинкам и по прочитанным рассказам, поэтому в Ресурсном кабинете он учится пересказывать то, что произошло с ним за день, с опорой на фотографии или логические схемы. В дальнейшем при поддержке тьютора Б. научится применять аналогичные схемы при пересказе текста на уроке. На уроке с классом он усидчив, очень аккуратно выполняет задания, например, любит решать задачи. Любит электронику, посещает с большим удовольствием факультатив по робототехнике. У Б. появились школьные друзья, он стал больше общаться со своими сверстниками.

Н., 2 класс, после кохлеарной имплантации. С начала учебного года для него не были созданы благоприятные условия в классе: он сидел за партой, стоящей далеко от окна и учителя. Учитель не использовал дифференцированный подход в обучении, поэтому у **Н.** наблюдались проблемы в усвоении учебной программы, чтение было затруднено. После серий консультаций со специалистами Ресурсного центра у учителя **Н.**, так же, как и у учителей-предметников, изменились подходы и методы обучения с учётом особенностей ребенка (чёткое проговаривание заданий, обращение громким голосом, подготовленные индивидуальные задания и тесты и др.). Специалистом была разработана коррекционно-развивающая программа для **Н.** по развитию слухового восприятия и речи. В течение учебного года у **Н.** было отмечено улучшение результатов по развитию навыков письма, чтения, составления рассказов. **Н.** стал более собранным, улучшилась техника письма. У мальчика отмечается хорошая память и внимание, что помогает ему осваивать учебный материал. С дополнительной поддержкой у **Н.** намного улучшилась успеваемость, он с удовольствием участвует в школьных мероприятиях наравне со своими сверстниками. **Н.** в своём классе считается одним из лидеров, его уважают и ценят одноклассники за лёгкость в общении и весёлый нрав.

За каждой такой историей находится судьба и жизнь детей, которые недавно были обречены на изоляцию от общества. Сейчас благодаря совместным усилиям государственных органов, школы и неправительственных организаций они могут реализовать свои права на образование и реализацию своего жизненного потенциала в обществе.

Опыт Корпоративного фонда «Болашақ»

Корпоративный фонд «Болашақ» (далее – КФ «Болашақ») с 2015 года реализует в стране проект «Каждый ребенок достоин школы» по интеграции детей с особыми потребностями в систему общего образования.

Сотрудники КФ «Болашақ» так же, как и представители других неправительственных организаций, убеждены в том, что одним из эффективнейших методов инклюзивного образования детей с РАС на сегодняшний день является АВА-терапия (прикладной анализ поведения), основанная на поведенческом подходе в коррекционной работе.

В настоящее время АВА является единственной методикой с доказанной эффективностью при оказании помощи детям с аутизмом.

В 2015 году на базе школы-лицея № 71 г. Астаны был открыт Кабинет поддержки инклюзии (далее – КПИ), где обучающиеся с особыми потребностями, в том числе с РАС, получают услуги мультидисциплинарной команды специалистов и одновременно включаются в общеобразовательный процесс. С сентября 2015 г. в общеобразовательные классы были включены 6 детей. Наряду с ними 8 детей, находящихся на надомном обучении, получают услуги мультидисциплинарной команды КПИ. Анализ деятельности КПИ на

протяжении учебного года показал положительную динамику в развитии и коррекции поведенческого спектра.

КПИ – это отдельное помещение, где проводятся индивидуальные и групповые занятия с такими детьми, а также создана специальная зона для сенсорной разгрузки, где каждый ребенок может отдохнуть и восстановить свои силы в перерыве между занятиями.

В мультидисциплинарной команде специалистов принимает участие тьютор (ассистент), который есть у каждого ребенка. Он находится с учеником в ресурсной комнате и сопровождает его в регулярном классе. Роль тьютора исключительно важна: на протяжении всего учебного дня он помогает и поддерживает ребенка не только в ресурсном классе, но и при его взаимодействии с учителями и учениками в обычном классе. Тьютор реализует адаптированные учителем программы для ребенка с РАС, наблюдает за динамикой развития ребенка, а также проводит анализ эффективности адаптационного материала.

Использование такой образовательной модели позволяет добиться устойчивых положительных результатов для каждого ребенка с аутизмом. Постепенно у детей снижается количество эпизодов негативного поведения, они учатся выполнять задания, находиться в классе без поддержки тьютора и отвечать у доски доступными для них способами.

Стратегической целью тьюторского сопровождения является постепенное приведение ребенка к самостоятельному обучению в школе.

По роду своей деятельности тьютор должен:

- организовать и адаптировать рабочие места и места отдыха детей;
- адаптировать учебный материал и учебные пособия (учитывая особенности детей и опираясь на разработанные для них рекомендации, тьютор изменяет фронтальную инструкцию, контролирует усвоение учебного материала, адаптирует задания, создает наглядные учебные пособия и дополнительные материалы для занятий, поддерживает постоянную включенность ребенка в учебный процесс, помогает ребенку вовремя переключаться и т.д.);

- организовывать социальное взаимодействие детей (сопровождает класс во всех перемещениях по школе и на внеклассных мероприятиях, принимает участие в организации игр на переменах, показывает пример общения с детьми с РАС и др.);

- решать проблемы, возникающие вследствие негативных поведенческих реакций детей (предвидит и купирует возникающие нежелательные эмоциональные реакции и др.);

- способствовать раскрытию потенциала детей (адекватно оценивает возможности и ограничения каждого ребенка);

- организовывать взаимодействие с родителями (ежедневно рассказывает родителям о возникающих трудностях, дает рекомендации по работе дома, помогает рассказывать ребенку о своих друзьях и успехах).

В проекте изначально участвовало четверо детей с диагнозом РАС, которым, на основании заключения ПМПК, рекомендовано обучаться по общеобразовательной программе. Из них трое посещали 1-й класс и один ребенок – 3-й класс. По результатам учебного года два ребенка, прошедших специфическую социально-психологическую подготовку к школе, прошли адаптационный период в школе за 2-3 недели, в отличие от двоих других детей с РАС, один из которых смог адаптироваться к ситуации обучения в школе только к концу учебного года. Все четверо достигли минимального уровня овладения предметными результатами по всем учебным предметам. Трое из детей стали полностью самостоятельными и при соблюдении режима занятий и с учетом их психологических особенностей могут обучаться без помощи тьютора. Четвертый ребенок, имеющий системное недоразвитие речи, также продемонстрировал положительную динамику в развитии речи, как в ее понимании, так и в произношении. Нуждается в помощи тьютора только на отдельных уроках (уроки казахского, русского языков, математики), чтобы работать в одном темпе с классом и усваивать весь материал. Единственным предметом, который этот ученик осваивает отдельно, является чтение, так как при наличии навыка слогового чтения страдает понимание прочитанного, в связи с чем тьютор занимается с ним по индивидуальному учебному пособию.

В настоящее время в проект «Каждый ребенок достоин школы» КФ «Болашак» включены школы № 40 и № 83 города Астаны, 3 школы г. Алматы, где оборудованы и успешно функционируют кабинеты поддержки инклюзии для школьников с особыми потребностями, в т.ч. с РАС. В рамках Проекта создан экспертный совет, являющийся постоянно действующим консультативно-совещательным органом, деятельность которого направлена на выработку качественных предложений по развитию инклюзивного образования в стране.

Педагогами и специалистами, участвующими в проекте, на основе практического опыта сделаны определенные выводы:

1) Необходимо планомерно готовить ребенка с РАС к школе за 1-2 года, выстраивая социальную ситуацию, аналогичную школьной, что позволит сократить период адаптации до минимума. Все проблемы, возникающие у детей в процессе обучения, должны решать люди, обладающие специфическими знаниями и навыками. Нельзя оценивать мотивы поведения ребенка с РАС, исходя из логики развития нормотипичных детей или детей с другими нарушениями.

2) Обучение ребенка с РАС без тьютора (ассистента) в классе числом более 20 человек очень затруднительно, особенно в период адаптации. Это может приводить к деструктивным срывам в поведении. В присутствии тьютора подавляющее большинство детей адаптируется к концу 1-го класса, и они больше не нуждаются в сопровождении. Сложности в самостоятельном обучении возникают у детей с тяжелыми нарушениями речи, но при правильном тьюторском сопровождении часть этих детей способна обучаться в

общеобразовательной школе. Один тьютор (ассистент) может курировать 2-3-х учеников с РАС без потери качества работы.

3) Учитель, в класс которого приходит ребенок с РАС, должен обязательно заранее проходить повышение квалификации по специфике обучения детей с РАС. Кроме этого, необходимо ежемесячно организовывать семинары и мастер-классы на базе школы с анализом возникающих ситуаций для всех учителей-предметников. Это позволит предотвращать большую часть закономерных проблем при обучении ребенка с РАС.

4) Необходимо создать систему супервизии для учителей, работающих с детьми с РАС, для оперативного решения возникающих психологических проблем у детей и учителей, оптимизации практических навыков воспитательной, коррекционной и педагогической работы с детьми.

5) Важной частью является работа с родителями по отработке навыков коррекционного воспитания, которая начинается с момента подготовки ребенка к школе. В процессе обучения ребенка в школе большую часть работы с родителями осуществляет тьютор. Родителей также необходимо включить в систему супервизии с целью помочь им сформировать навыки подготовки школьных заданий.

6) Активное включение классов, в которых учатся дети с РАС, в систему дополнительного образования также способствует социальной и образовательной интеграции детей, учителей и родителей.

3 Содержание и специфика деятельности педагога-ассистента

Организация деятельности педагога-ассистента является неотъемлемой составной частью в общей структуре инклюзивного образовательного процесса.

Основной функциональной обязанностью педагога-ассистента является сопровождение ребенка в учебном процессе, что включает в себя помощь ребенку в усвоении учебной программы, а также помощь учителю в организации работы с ребенком с ООП.

Сопровождение ребенка с ООП педагогом-ассистентом предоставляет широкие возможности для осуществления в педагогической практике индивидуально-ориентированного, лично - ориентированного подходов.

Деятельность педагога-ассистента в рамках сопровождения ребенка с ООП представляет собой кропотливую работу в тесном контакте и взаимодействии со всеми участниками междисциплинарной команды.

Практический опыт работы показывает, что достичь слаженной работы команды сопровождения ребенка с ООП возможно в случае, когда каждый специалист, выполняя свои узкопрофессиональные задачи, одновременно работает над достижением общей цели по включению ребенка в полноценный образовательный процесс.

Залогом успешности командной работы можно выделить следующие характеристики:

- общие ценностные ориентиры в профессиональной деятельности и в мировоззренческих аспектах;
- взаимная профессиональная и личностная поддержка;
- единый философский и методологический подход в работе со всеми участниками образовательного процесса;
- взаимодополняемость профессиональных позиций и компетенций специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на всех этапах работы;
- единый профессиональный язык и терминологическая среда;
- достоверная информация о продвижении ребенка, динамике его развития, представляемая специалистами и учителями друг другу, активная позиция в формировании запроса;
- скоординированность и четкая организация действий как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях;
- привлечение дополнительных методических, материальных и других ресурсов;
- участие в широком профессиональном сообществе [28].

Основная цель работы педагога-ассистента заключается в помощи учителю в организации условий для успешного включения ребёнка с ООП в общеобразовательное пространство класса и школы.

Эффективность данной работы должна определяться в зависимости от того, как развиваются сферы жизни ребенка с ООП:

- 1) *когнитивная* (познавательная) сфера: знания и навыки;
- 2) *коммуникативная* сфера: умение общаться, самостоятельно находить выходы из различных жизненных ситуаций;
- 3) *эмоциональная* сфера: психологическая адаптация к процессу обучения в классе, возникновение и сохранение положительного эмоционального настроения по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде;
- 4) *самостоятельность* – навыки самообслуживания, психической и физической саморегуляции.

Взаимодействие педагога-ассистента и ребёнка с ООП представляет собой поступательное движение от позиции «симбиоза» к максимальной самостоятельности ребёнка в школе и вне ее.

Для того, чтобы условия нахождения особого ученика в школе были по-настоящему комфортны и мотивировали его на развитие, в основе работы педагога-ассистента должны лежать такие понятия, как уважение и заинтересованность к личности ребенка, принятие его особенностей, терпение, доброжелательность, последовательность действий.

Достижение обозначенной цели возможно при решении следующих задач:

- 1) участие в создании условий для успешного *обучения* ребёнка;
- 2) участие в создании условий для успешной *социализации* ребёнка;
- 3) содействие максимальному *раскрытию потенциала* его личности.

Реализация данных задач, в свою очередь, подразумевает использование следующих средств:

- 1) организация и адаптация *жизненного пространства*: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребёнок;
- 2) понимание педагогом-ассистентом и учителем класса *зон ближайшего развития* обучающегося с ООП, опора на его внутренние, скрытые ресурсы, дозирование нагрузки, адаптация учебного материала и учебных пособий.

Более конкретные задачи работы педагога-ассистента обусловлены возможностями и личными качествами подопечных детей с ООП. В каждом конкретном случае условия, необходимые для успешного включения детей с ООП в общеобразовательное пространство, будут разными. Каждый ребёнок уникален в своих особых потребностях и возможностях. Образовательная среда, в которой находится ребенок, также имеет свои особенности, ресурсы. В связи с этим определение круга частных задач для педагога-ассистента становится общей ответственностью специалистов школьного психолого-педагогического консилиума конкретной организации образования.

В чем заключается специфика работы педагога-ассистента в конкретном классе?

Решение о необходимости сопровождения обучающегося с ООП педагогом-ассистентом принимает школьный консилиум с учетом рекомендации местного ПМПК и желания родителей. В каждой организации образования могут быть сформированы индивидуальные схемы организации учебного процесса для таких детей. В соответствии с ними у каждого педагога-

ассистента, как правило, может быть своя специфика работы с каждым конкретным ребёнком. Рассмотрим основные роли педагога-ассистента, которые он может выполнять в своей деятельности.

1) Персональный сопровождающий ученика с ООП. В этом случае, имея специальную подготовку, педагог-ассистент последовательными, методично выверенными шагами помогает своему подопечному постепенно встраиваться в образовательный процесс. При этом он оказывает содействие учителю в организации учебного процесса, не снижая качества обучения всего класса. К примеру, педагог-ассистент и учитель могут договориться об определенных «знаках» друг другу о том, когда уместно вызвать ребенка к доске для получения опыта успешного ответа перед классом.

Также зачастую от педагога-ассистента требуется помощь в адаптации учебного материала к возможностям ученика. В этом случае педагог-ассистент, опираясь на учебный материал урока, помогает освоить материал в том объеме и на том уровне, который понятен его подопечному. Ребёнок может находиться в классе, участвовать в образовательном процессе, но выполнять задания в соответствии с его индивидуальным образовательным маршрутом [20].

Активность подопечного ученика во время урока находится под контролем педагога-ассистента. Например, педагог-ассистент может говорить ученику, сколько слов записать с доски, направлять его при переходе от одного задания к другому, подсказывать, на что обратить внимание. Но при этом следует помнить о том, что все эти действия должны происходить при возникновении необходимости и носить позитивный, одобряющий характер. Таким образом, педагог-ассистент координирует процесс адаптации своего подопечного к обучению в классе, постепенно расширяя его знания и границы образовательного пространства.

2) Второй учитель в классе. Такой подход к организации учебного процесса распространен в некоторых зарубежных школах. В силу того, что признание ребёнка неспособным учиться самостоятельно считается нарушением его прав, в классе, где занимается ребёнок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребёнку с особенностями развития – в большей степени.

3) Педагог-ассистент для группы детей. Если в одном классе находится более одного ученика с ООП, педагог-ассистент может работать с несколькими обучающимися. В качестве примера можно привести опыт некоторых московских школ, когда общее руководство уроком осуществляет один учитель, а другой проверяет домашние задания у всех учеников, следит за ходом самостоятельной работы каждого, в том числе и за работой ученика с особыми потребностями.

Учитывая сугубо индивидуальный характер процесса сопровождения ребенка с ООП, указанные роли могут сочетаться, варьироваться, отличаться в зависимости от особенностей каждой отдельной ситуации.

На пути всей команды сопровождения к социализации подопечного ребенка развитие его самостоятельности может идти по определенным этапам:

- 1) обучающийся с ООП и педагог-ассистент сидят вместе за партой, педагог-ассистент помогает ребёнку во всём;
- 2) обучающийся сидит один, а затем (возможно, сразу) с другим учеником класса, педагог-ассистент – сзади или поодаль;
- 3) педагог-ассистент приходит только на те уроки, на которых без него не обойтись (например, на письменные);
- 4) педагог-ассистент приходит не каждый день;
- 5) ребёнок учится самостоятельно.

Безусловно, полный выход педагога-ассистента из системы сопровождения иногда может быть невозможным, но стремиться к этому необходимо всегда. Вполне частыми бывают и такие случаи, когда окружающие ребенка люди недооценивают его возможностей и чрезмерной опекой могут тормозить его развитие [20].

Во всех возможных вариантах сопровождения педагог-ассистент и учитель должны стать одной командой, в которой экспертом в отношении обучения ребёнка с ООП может быть как учитель, так и педагог-ассистент. Наряду с этим необходимо помнить, что в сознании ученика учитель должен играть ведущую роль.

Включение педагога-ассистента в Перечень должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц позволит ввести должность в штатное расписание школы и оплачивать его работу из бюджетных средств.

Педагог-ассистент в инклюзивной организации всех уровней образования (дошкольного, начального, основного, общего среднего, технического и профессионального, высшего профессионального, дополнительного образования) – педагог для сопровождения в процессе формирования и реализации индивидуальной образовательной программы, разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей, интересов и потребности личности обучающегося, воспитанника, студента с ООП в условиях инклюзивного образования.

В настоящее время на стадии разработки находятся вопросы, касающиеся оформления деятельности педагога-ассистента, создания системы оплаты и материального стимулирования. В каждой организации образования, где будут работать педагоги-ассистенты, фактически вырабатывается собственная модель, которая должна обеспечиваться административными, организационными, финансовыми и другими возможностями местных государственных органов. Нормативное правовое обеспечение деятельности педагога-ассистента должно осуществляться либо за счет введения должности педагога-ассистента в штатное расписание, либо за счет расширения или изменения существующих должностных обязанностей педагога, воспитателя, социального педагога, психолога.

Одним из направлений деятельности педагога-ассистента в инклюзивной организации образования является ведение документации, сопровождающей обучающегося с ООП, отражающей организацию и содержание

образовательной деятельности, степень адаптации и развития ребенка, этапы и особенности социализации, работу с родителями, со сверстниками ребенка.

Основным документом, который ведет педагог-ассистент, может являться дневник наблюдений или другая форма записей. Целью его ведения является необходимость отчетности, позволяющей фиксировать изменения и отслеживать динамику развития ребенка. Педагог-ассистент, ежедневно делая записи, отображает состояние и деятельность ребенка на уроках и вне их, все его достижения и возникающие затруднения. Наряду с этим отражаются и эффективные формы взаимодействия с ребенком, поскольку эти материалы представляются на заседаниях школьной психолого-педагогической консультации, для ознакомления родителей. Все участники команды сопровождения ребенка должны осознавать важную роль наблюдений для организации совместной, разносторонней помощи и поддержки.

Форма записей наблюдений может быть произвольной или разработанной школьной психолого-педагогической консультацией с учетом конкретных задач. При этом важным моментом являются результаты сравнения происходящих изменений с начальными характеристиками, полученными в ходе диагностики при поступлении ребенка. В качестве основных параметров могут быть взяты: физическое развитие; когнитивное развитие; социально-эмоциональное развитие; коммуникативные возможности; отношение к учебе; школьные навыки.

На разных этапах образовательного процесса по каждому выявленному затруднению или проблеме могут быть составлены отдельные наблюдения, описывающие разницу между возможностями обучающегося и требованиями учебной программы, а также способы возможной компенсации или преодоления этой разницы.

Команда специалистов, сопровождающая ребенка, заполняет и другие документы, которые утверждаются в качестве локальных актов организации образования.

Педагог-ассистент может вести любые записи, помогающие объективно оценить возможности ребенка, выявить проблемы, с которыми необходимо работать, конкретизировать задачи в индивидуальной работе с данным обучающимся [29].

4 Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению детей с ООП в общеобразовательном процессе

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде.

Психологическое сопровождение ребенка с ООП можно рассматривать как комплексную технологию психологической поддержки и помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны педагога-психолога.

Среди условий организации инклюзивной деятельности организации образования по психолого-педагогическому сопровождению ребенка с ООП необходимо выделить следующие:

1) сотрудничество с психолого-медико-педагогическими консультациями (ПМПК);

2) взаимодействие с другими инклюзивными и специальными организациями образования, в том числе взаимный обмен технологиями, материалами, информацией и документами;

3) наличие подготовленных педагогических кадров для реализации задач инклюзивного образования;

4) разработка методов и форм повышения профессиональной компетентности специалистов и педагогов;

5) наличие команды специалистов сопровождения: координатор (завуч) по инклюзии, психолог, специальный педагог, логопед, социальный педагог, педагог-ассистент и др.;

6) организация деятельности специалистов сопровождения в составе школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ШПМПК) с определением соответствующих задач;

7) архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду;

8) наличие специального оборудования и средств, модулирующих образовательное пространство класса.

Для полноценного включения ребенка в инклюзивное образование необходим индивидуальный подход и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка. Достигнуть таких результатов поможет разработка индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ООП.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ООП должно осуществляться как методическая помощь педагогам организации образования по вопросу создания условий для работы с детьми с ООП. В психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ООП включена работа по эффективной помощи ребенку в адаптации к новому социальному пространству, формированию коммуникативных компетенций и навыков

саморегуляции, повышению родительской компетенции и психологической грамотности, совершенствованию профессионального уровня педагогического коллектива.

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по работе с детьми с нарушением слуха

К категории детей с нарушениями слуха относятся дети, имеющие стойкое (т. е. необратимое, так как слух восстановить нельзя) двустороннее (на оба уха) нарушение слуховой функции, при котором обычное (на слух) речевое общение с окружающими затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота). Эта категория детей представляет собой разнородную группу.

По состоянию слуха различают детей слабослышащих (страдающих тугоухостью) и неслышащих.

Тугоухость – стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Тугоухость может быть выражена в различной степени – от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Детей с тугоухостью называют слабослышащими детьми.

Глухота — наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным. Глухие дети – это дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным.

Существуют различные классификации степени понижения слуха. В нашей стране наиболее распространенными являются аудио-лого-педагогическая классификация Л.В. Неймана, широко используемая в организациях образования, и международная классификация, которая используется в медицинских учреждениях [30].

По времени наступления снижения слуха дети делятся на две группы:

- ранооглохшие дети, т. е. те, которые потеряли слух на первом-втором году жизни или родились неслышащими;

- позднооглохшие дети, т.е. те, которые потеряли слух в 3-4 года и позже и сохранили речь в связи с относительно поздним возникновением глухоты; сам термин «позднооглохшие дети», хотя и является общепринятым, носит условный характер, так как данную группу детей характеризует не время наступления глухоты, а факт наличия речи при отсутствии слуха.

Позднооглохшие дети в связи со своим своеобразием составляют особую категорию детей со сниженным слухом.

По наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии детей с нарушенным слухом можно отнести к одной из следующих групп:

- дети, не имеющие дополнительных отклонений в развитии;

- дети, имеющие дополнительные отклонения в развитии (одно или в сочетании): нарушение интеллекта, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы.

Как уже отмечалось, нарушения слуха в первую очередь отрицательно влияет на формирование той психической функции, которая в наибольшей степени зависит от состояния слухового анализатора – на формирование речи.

По состоянию словесной речи среди детей с нарушенным слухом можно выделить: неговорящих (необученные дети); детей, в речи которых имеются отдельные слова (на начальном этапе обучения); детей, имеющих короткую фразу с аграмматизмом; детей с развернутой фразовой речью с аграмматизмом; детей с нормальной фразовой речью, соответствующей возрасту.

Таким образом, дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся степенью (тугоухость, выраженная в той или иной степени, и глухота); характером (кондуктивная, сенсоневральная и смешанная тугоухость) нарушения слуха; временем, в котором произошло понижение слуха; уровнем речевого развития; наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии.

Общие рекомендации

Разговаривая с ребенком, у которого плохой слух, смотрите на него. Не затемняйте свое лицо и не загромождайте его руками, волосами или какими-то предметами. Ваш собеседник должен иметь возможность следить за выражением Вашего лица.

Некоторые дети могут слышать, но воспринимают отдельные звуки неправильно. В этом случае говорите немного более громко и четко, подбирая подходящий уровень. В другом случае понадобится лишь снизить высоту голоса, так как ребенок утратил способность воспринимать высокие частоты.

Говорите ясно и ровно. Не нужно излишне подчеркивать что-то. Кричать, особенно в ухо, тоже не нужно.

Если Вас просят повторить что-то, попробуйте перефразировать свое предложение. Используйте жесты. Убедитесь, что Вас поняли. Если Вы сообщаете информацию, которая включает в себя номер, сложный термин, адрес, напишите ее так, чтобы она была точно понята.

Не забывайте о среде, которая Вас окружает. В больших или многолюдных помещениях трудно общаться с людьми.

Не меняйте тему разговора без предупреждения. Используйте переходные фразы вроде: «Хорошо, теперь нам нужно обсудить...»

При письме нужно разбирать с детьми значение каждого слова. Такие дети запоминают тексты дословно, употребляют в речи однотипные грамматические конструкции, однообразные слова и фразы, их язык беден.

Ученик, имеющий нарушение слуха, обязательно должен быть слухопротезирован, т.е. иметь индивидуальные слуховые аппараты.

Учитель, обучающий ребёнка с нарушением слуха в общеобразовательном классе, должен:

- посадить ребенка за первую парту;
- не поворачиваться спиной к нему;

- чётко задавать вопросы, обращаясь к ребёнку; проверять рабочее состояние слуховых аппаратов;
- разрешать ему оборачиваться, чтобы видеть лицо говорящего человека;
- широко применять наглядность в целях более полного и глубокого осмысления учебного материала.

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по работе с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА)

Категория детей с НОДА – неоднородная по составу группа.

Большинство детей с НОДА страдают церебральным параличом (89 %) и являются инвалидами детства. Современные данные указывают на доминирование инвалидности по детскому церебральному параличу (ДЦП), составляющей 60% среди всех заболеваний центральной нервной системы.

При включении ребенка с двигательными нарушениями в образовательный процесс школы обязательным условием является организация его систематического, адекватного, непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения и дополнительного сопровождения педагога-ассистента (индивидуально).

К данной категории относятся:

- дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата различного этиопатогенеза, передвигающиеся самостоятельно или с применением ортопедических средств, имеющие нормальное психическое развитие и разборчивую речь. Достаточное интеллектуальное развитие у этих детей часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, с ограниченной самостоятельностью, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни.

- дети с лёгким дефицитом познавательных и социальных способностей, передвигающиеся при помощи ортопедических средств или лишенные возможности самостоятельного передвижения, имеющие нейросенсорные нарушения в сочетании с ограничениями манипулятивной деятельности и дизартрическими расстройствами разной степени выраженности.

Задержку психического развития при НОДА чаще всего характеризует благоприятная динамика дальнейшего умственного развития детей. Они легко используют помощь взрослого при обучении, у них достаточное, но несколько замедленное усвоение нового материала. При адекватной коррекционно-педагогической работе и персональной поддержке педагога дети часто догоняют сверстников в умственном развитии.

Особые образовательные потребности у детей с НОДА задаются спецификой двигательных нарушений, а также спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования.

Для этой группы детей обучение в общеобразовательной школе возможно при условии создания для них безбарьерной среды, обеспечения специальными

приспособлениями и индивидуально адаптированным рабочим местом. Помимо этого, дети с НОДА нуждаются в различных видах помощи (в сопровождении на уроках, помощи в самообслуживании), что обеспечивает необходимые в период начального обучения щадящий режим, психологическую и коррекционно-педагогическую помощь.

Общие рекомендации

Для этой группы обучающихся выделяются особые образовательные потребности: учет особенностей и возможностей обучающихся реализуется через образовательные условия (специальные методы формирования графомоторных навыков, пространственных и временных представлений, приемы сравнения, сопоставления, противопоставления при освоении нового материала, специальное оборудование, сочетание учебных и коррекционных занятий). Специальное обучение и услуги должны охватывать физическую терапию, психологическую и логопедическую помощь. Практическая направленность обучения проявляется в направленности на социализацию и воспитание автономности.

Учащегося с НОДА необходимо посадить на тот ряд и за ту парту, которые позволяют ученику свободно стоять и выходить из-за парты.

Трудности при овладении письмом у детей с двигательными нарушениями связаны прежде всего с несформированностью или нарушением хватательной функции кисти. Дети пишут очень медленно, неразборчиво, буквы как бы прыгают по строке, различны по величине, строчки не соблюдаются. Педагогу необходимо учитывать, что акт письма у детей с двигательной патологией формируется крайне медленно. Несформированность функции дифференциации захвата и удержания предмета, насильственные движения и невозможность соразмерять мышечные усилия с двигательной задачей мешают выполнению учебных, трудовых и бытовых операций.

У некоторых детей особенности учебной деятельности могут быть обусловлены несформированностью зрительно-моторной координации, т. е. несогласованной работой руки и глаза. Учащиеся с тяжелой двигательной патологией не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить свое письмо.

Несформированность пространственных представлений отражается на начальном этапе усвоения математики. При изучении состава числа дети не могут расположить или представить его в виде отдельных групп предметов. Однако особую трудность для них представляет процесс овладения материалом по геометрии и тригонометрии, активизирующий умения представить отдельные геометрические фигуры и выполнить их чертежи. У некоторых учащихся затруднения при усвоении программного материала по географии (расположение частей света, направление течения рек и т. д.) могут быть вызваны недостаточной сформированностью пространственного воображения и памяти; наиболее ярко это проявляется при работе с контурными картами.

Таким образом, двигательные нарушения в значительной степени определяют специфику учебной деятельности учащихся этой группы. Несформированность двигательных навыков и умений – результат не только нарушенной моторики, но и недостаточности более сложных функций, в основе которых лежит движение (зрительно-моторная координация, пространственный анализ и синтез).

Особенности учебной деятельности учащихся с двигательными нарушениями в значительной степени также определяются различными нарушениями речи.

В устных ответах такие учащиеся стараются выражать свою мысль экономно, сжато, они отвечают речевыми штампами и только на вопросы учителя. Случается, что детям трудно сразу ответить на заданный вопрос, им требуется какое-то время для подготовки к ответу. Подготовка к ответу требует определенной настройки речевого аппарата (преодоление насильственных движений, подготовка дыхания, произвольное подключение голоса).

Для облегчения усвоения новых знаний необходимо использование методических приемов, которые требуют работы различных анализаторов: слухового, зрительного и тактильного. Поэтому использование наглядных средств обучения (картины, таблицы, схемы, графики, профили, карты, мультимедийные презентации) необходимо на каждом уроке. Методика работы учащихся по опорным конспектам, которые определяют четкость изложения, выделение главного в материале, изложение его небольшими порциями, удобными для усвоения и запоминания, обеспечивает ученикам успешность продвижения в усвоении системы знаний. При изучении нового материала следует максимально использовать демонстрационный эксперимент, технические средства обучения, аудиовизуальные средства.

Предложенные рекомендации по обучению детей с НОДА в коллективе здоровых сверстников построены с учетом трудностей, обусловленных основным заболеванием.

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по работе с детьми с нарушениями зрения

Различают следующие типы детей с нарушением зрения:

- незрячие (слепые/незрячие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу от 0,01 до 0,04);
- слабовидящие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу при коррекции от 0,05 до 0,2);
- дети с косоглазием и амблиопией (с остротой зрения менее 0,3).

Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, координации; ведет к снижению двигательной и познавательной активности.

При нарушении зрения зрительное восприятие резко отличается от восприятия нормально видящих людей по степени полноты, точности и скорости отображения. Правильно отражаются лишь некоторые, часто

второстепенные, признаки объектов, в связи с чем образы искажаются и часто бывают неадекватны действительности. Информация, получаемая слабовидящим с помощью остаточного зрения, становится более полной, если поступает в комплексе с осязательной. Чрезвычайно важен слуховой анализатор.

Для формирования речи детям с нарушениями зрения необходимо активное взаимодействие с окружающими людьми и насыщенность предметно-практического опыта детей за счет стимуляции других анализаторов.

Дети с глубокими нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника, из-за чего они часто допускают ошибки при звуковом анализе слова и его произношении. Трудности, связанные с овладением звуковым составом слова и определением порядков звуков, нередко проявляются в письменной речи. Кроме того, довольно часто нарушается соотнесенность слова и предмета, достаточно беден словарный запас, и наблюдается отставание в понимании значений слов. К трудностям развития речи детей со зрительными нарушениями относятся особенности усвоения и использования неязыковых средств общения – мимики, жеста, интонации.

Для незрячих (слепых) и слабовидящих детей память имеет важное значение, так как большое количество информации им приходится хранить в памяти.

У детей с нарушениями зрения в начале обучения могут возникнуть специфические затруднения в овладении навыками чтения и письма. Дети не видят строк, путают сходные по начертанию буквы, что мешает овладению техникой чтения, пониманию содержания читаемого. Смещение цифр по начертанию препятствует овладению процессами счета и решению задач. В обычных условиях обучения дети не видят написанного на доске, таблице, у них быстро наступает утомление и снижение работоспособности.

Общие рекомендации

Детям с нарушением зрения необходимо помогать в передвижениях по школе, в ориентировке в пространстве. Ребенок должен знать основные ориентиры школы, класса, где проводятся занятия, путь к своему месту.

В классе важно выбрать оптимально освещенное рабочее место, где ребенку максимально видно доску и учителя, например, первая парта в среднем ряду. Ребенок с глубоким снижением зрения, опирающийся в своей работе на осязание и слух, может работать за любой партой с учетом степени слышимости в этом месте. В классе должны быть обеспечены повышенная общая освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение на рабочем месте не менее 400–500 люкс.

Ученик, имеющий зрительные нарушения, должен иметь возможность подходить к классной доске и рассматривать представленный на ней материал с разрешения учителя.

Рекомендуется давать детям учебный материал заранее (на опережение) для изучения и проработки дома. Ученик может получать аудиозаписи уроков.

Необходимо четко дозировать зрительную нагрузку: не более 10–20 минут непрерывной работы (предписания врача).

Целесообразно использовать более крупные и яркие наглядные пособия, крупный шрифт.

Следует обратить внимание на количество комментариев, которые будут компенсировать обедненность и схематичность зрительных образов (особое внимание следует уделять точности высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику).

Целесообразно создавать опору на другие модальности. Ребенок может учиться через прикосновения или слух с прикосновением, иметь возможность трогать предметы (важные фрагменты урока можно записывать на диктофон).

Наглядный и раздаточный материал должен быть крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту (размещать демонстрационные материалы нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно).

Учащиеся могут испытывать трудности, когда смотрят на линии на бумаге, поэтому им можно дать бумагу с более толстыми линиями.

Некоторым детям могут понадобиться увеличивающие вспомогательные средства: приспособления, увеличивающие целую страницу, или те, которые увеличивают линии – эти приспособления полезны при чтении.

Компьютеры оказывают важную поддержку ученикам с нарушениями зрения и незрячим (можно сделать увеличенную копию на принтере, читать текст на экране).

Педагог-ассистент больше комментирует все то, что происходит в классе. Лучше, если ребенок сидит за первой партой.

Необходимо создание психологического настроения слабовидящего учащегося на преодоление трудностей. Остальных же учащихся следует познакомить с особенностями слабовидящего, создать доброжелательную обстановку и сформировать доброе отношение к такому ученику. Однако действия, направленные на достижение этой цели, должны быть обдуманны и тактичны, так как излишняя опека нового ученика может развить у него эгоистические установки, а у окружающих детей – снисходительное отношение.

Учителю и ученикам следует помнить, что темп письма и чтения слабовидящего ниже. Он не сможет успевать за классом. В связи с этим наряду с прибором Брайля используются диктофоны, на которые записываются фрагменты урока.

В новом коллективе зрячих ребенку с нарушением зрения приходится преодолевать ряд комплексов, таких, как боязнь пространства и новых людей, неуверенность в себе. В этом ему нужно помочь, предоставив возможность побыть лидером, например, капитаном команды по шашкам или шахматам, ведущим литературной композиции, викторины и т. п.

Улыбка или кивок головы как способ поощрения не всегда доступны ребенку с нарушением зрения. Лучше всего положить руку на плечо или погладить его, но словесная похвала еще важнее, так как ее слышат и другие дети.

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по работе с детьми с нарушениями речи

Тяжелые нарушения речи оказывают отрицательное влияние на развитие познавательной деятельности, формирование личности ребенка, препятствуют его социальной адаптации. В связи с этим в процессе обучения детей с речевыми нарушениями проводится целенаправленное систематическое логопедическое сопровождение. Существенным звеном в логопедическом сопровождении является совместная работа со специалистами – медицинскими работниками, педагогом-психологом. Помощь невропатолога необходима для выявления этиологии речевого нарушения, сопутствующей неврологической симптоматике. Медицинский специалист назначает медикаментозное лечение, специальный массаж, физиотерапевтические процедуры.

В тех случаях, когда у ребенка сохранен слух, не нарушен интеллект, но имеются значительные речевые нарушения, которые не могут не сказаться на формировании всей его психики, говорят об особой категории детей – детях с речевыми нарушениями.

К категории детей с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи.

Общие рекомендации

Необходимо ознакомить педагогов с особенностями и закономерностями развития познавательной и социально-эмоциональной сферы детей с нарушениями речи. Обучить адекватным способам общения с детьми с нарушениями в развитии познавательных процессов, речи и поведения. Помочь создать условия, способствующие повышению эмоционального комфорта в группе и стимулирующие развитие положительных сторон личности.

Рекомендуется применять такие формы работы с педагогами, как индивидуальные и групповые консультации, участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума школы, педагогических советов, семинары-практикумы, тренинги, лекции, беседы и пр.

При реализации индивидуальной программы развития учащегося с нарушениями речи основными задачами работы педагога-ассистента с родителями являются:

- установление партнерских отношений с семьями детей, объединение усилий для развития и воспитания детей; создание атмосферы дружелюбия;
- активизация воспитательных умений родителей, поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях.

При организации взаимодействия с родителями необходимо соблюдать следующие правила:

- проявлять доброжелательное отношение к родителям и их детям, с уважением относиться к мнению родителей, их опыту, не допускать оценочных суждений как со своей стороны, так и со стороны родителей по отношению друг к другу;

- описывать психологические феномены доступным, понятным языком, избегая употребления профессиональной терминологии;

- следовать принципу конфиденциальности, не предоставляя посторонним людям никакой информации о конкретных детях, диагностических данных и т.д.

- акцентировать внимание родителей на их собственных возможностях и ресурсах, поддерживать их позитивную оценку себя в качестве родителя.

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению детей с задержкой психического развития

Сопровождение педагогом-ассистентом учащихся с задержкой психического развития должно обеспечиваться как в условиях специального, так и инклюзивного обучения. Приоритетным направлением деятельности по реализации права детей с задержкой психического развития на образование является создание вариативных условий с учетом психофизических особенностей их развития в общеобразовательной среде. Содержание образования определяется общеобразовательной программой, разрабатываемой с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей учащихся.

Среди детей с ООП дети с задержкой психического развития составляют самую многочисленную группу, характеризующуюся неоднородностью и полиморфизмом. Учащиеся с задержкой психического развития могут иметь разный диапазон выраженности нарушений – от состояний, приближенных к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости. Этим и объясняется необходимость сопровождения педагогом-ассистентом учащихся с задержкой психического развития.

Задержка психического развития – это замедление темпа психического развития, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в нехватке общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и неспособности заниматься интеллектуальной деятельностью [30].

Наиболее благоприятными в отношении прогноза педагогической коррекции и компенсации являются задержки психического развития, вызванные первичным нарушением у детей эмоционально-волевой сферы: психический инфантилизм, астенические состояния, смешанные специфические расстройства конституционального, психогенного и соматогенного происхождения.

Значительную сложность для обучения и воспитания представляет

задержка психического развития церебрально-органического генеза. Эта форма задержки имеет большую выраженность клинико-психопатологических проявлений, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы, и требует масштабного психолого-педагогического воздействия с обязательным сопровождением педагога-ассистента.

Общие рекомендации

В обеспечении условий и возможностей обучения и воспитания детей данной категории особая роль принадлежит как специалистам (логопедам, дефектологам и психологам), так и педагогу-ассистенту.

Основные задачи педагога-ассистента при работе с учащимися с задержкой психического развития:

- обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения в рамках основных образовательных областей;

- организация процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков: «пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию, так и компенсации индивидуальных недостатков развития;

- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы: быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.;

- постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;

- постоянная помощь учащемуся в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;

- активное участие в комплексном психолого-педагогическом сопровождении, направленном на компенсацию дефицитов эмоционального развития и формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;

- раскрытие «слабых» и «сильных» сторон когнитивного и личностного развития учащегося, определение способов компенсации трудностей, выработка наиболее адекватных путей взаимодействия учителя с учащимся при фронтальной форме организации занятий.

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по работе с детьми с нарушением интеллекта

Умственную отсталость можно определить как состояние, обусловленное врожденным или рано приобретенным недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта, затрудняющее или делающее полностью невозможным адекватное социальное функционирование индивидуума.

Учащимся с умственной отсталостью свойственны тотальность психического недоразвития, которая касается не только интеллектуальной

деятельности, но и всей психики в целом, а на первый план выступает недостаточность высших форм познавательной деятельности – абстрактного мышления. Более отчетливо выявляется недостаточность отвлеченного мышления, слабость предпосылок интеллекта (внимания, памяти) и психической работоспособности. Одновременно с этим медленно формируются ощущения и восприятия.

Отличаются дети с умственной отсталостью и недоразвитием в двигательной сфере, которое проявляется, прежде всего, в запаздывании и замедлении темпа развития мелкомоторных функций, в непродуктивности и недостаточной целесообразности последовательных движений, в двигательном беспокойстве и суетливости. Движения детей бедны, угловаты. Недостаточность развития двигательной сферы особенно проявляется в тонких и точных движениях, жестикуляции и мимике.

Недостаточность и замедление развития зрительных, слуховых кинестетических и других процессов восприятия нарушают ориентировку детей в окружающей среде, препятствуют установлению в сознании полных и адекватных связей и отношений между объектами реального мира. Недостаточность восприятия при умственной отсталости во многом обусловлена нарушениями целенаправленного произвольного внимания, которое с трудом привлекается и фиксируется, легко рассеивается.

Особое место в структуре психического недоразвития занимают нарушения речи, которые в большинстве случаев отражают глубину умственной отсталости: в наиболее тяжелых случаях больные не только не говорят, но и не понимают обращенную к ним речь.

Для детей с умственной отсталостью характерны изменения эмоционально-волевой сферы. В то время как элементарные эмоции могут быть относительно сохранены, высшие эмоции, прежде всего, нравственные, оказываются недоразвитыми и недостаточно дифференцированными.

Поступки детей с легкой умственной отсталостью характеризуются отсутствием целенаправленности, импульсивностью (без какой бы то ни было борьбы мотивов) и негативизмом. Они отличаются также повышенной подражательностью, внушаемостью и несамостоятельностью поведения, находятся в зависимости от влияний и аффектов, а также от ситуации и обстоятельств.

Общие рекомендации

Приоритетные направления педагога-ассистента в работе с детьми с умственной отсталостью в специальных и инклюзивных организациях образования:

- проведение комплексной диагностики с целью обеспечения лично ориентированного подбора соответствующих учебных программ для детей с легкой или умеренной умственной отсталостью;

- построение индивидуальной программы развития каждого ребенка на учебный год с последующей корректировкой, определение зон риска и работа в них на основе диагностики и мониторинга;

- составление поэтапного плана реабилитации, обеспечение индивидуального и социального благополучия;

- повышение резервов здоровья, умственной и физической работоспособности;

- формирование у учащегося адекватной самооценки и осознания реальных перспектив самостоятельной жизни;

- организация начальной профессиональной подготовки, создание необходимых для нее условий и привлечение учащихся к реальному производительному труду с востребованностью его результатов;

- создание ситуации сотрудничества родителей, педагогов и всего персонала организации образования;

- оказание помощи и поддержки ребенку по овладению им способами учебной деятельности;

- адаптация содержания учебного материала, содержания учебных пособий: уменьшение, дозирование, дробление, выделение главного, замена сложного простым и т.д.;

- упор на практико-ориентированное обучение;

- коррекционная помощь и психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах обучения.

Самостоятельное освоение материала так, как изложено в учебных пособиях, для многих учащихся с интеллектуальными особенностями является малоэффективным. Они нуждаются в помощи как в усвоении содержания, так и в овладении способами усвоения. Поэтому при подготовке к урокам как учителю-предметнику, так и педагогу-ассистенту необходимо учитывать образовательные потребности и возможности особых учеников и обеспечивать им дидактическую помощь путем адаптации учебного материала:

1) замена задания аналогичным заданием, но с более простым содержанием;

2) уменьшение объема текста, но с сохранением основных ведущих терминов, определений;

3) сокращение подробных сведений, не несущих основной смысловой нагрузки, а также применение алгоритма действий;

4) упрощение материала, изложение формулировок простым понятным языком с опорой на доступные примеры из жизни;

5) разделение материала на единицы (блоки) усвоения: алгоритм действий, выделение этапов, памятки по составлению выводов, составление логической цепочки событий, явлений и т.д.;

б) краткое, обзорное, ознакомительное изучение тем, не имеющих практической направленности и не находящихся дальнейшего применения при изучении других тем;

7) разработка заданий практического характера, демонстрация примеров применения знаний в повседневной жизни, составление опор, памяток, схем и т.д.;

8) дифференциация заданий с учетом уровня развития и потенциальных возможностей состава класса и каждого отдельного ученика.

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по работе с детьми с аутизмом

Ранний детский аутизм является одной из самых сложных форм нарушений психического развития. Характеризуется, в первую очередь, нарушениями социального взаимодействия, ограниченными интересами и/или стереотипиями, нарушением речевого развития и повышенной сенсорной чувствительностью. Зачастую у детей с аутизмом наблюдаются также выраженные поведенческие проблемы. В связи с этим для включения детей с аутизмом в общеобразовательную школу необходимы особые условия.

Данные исследований указывают на то, что педагогические подходы, основанные на дефектологических разработках для детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития, могут быть неэффективны для детей с аутизмом, в частности, с тяжелыми формами этого расстройства [26]. В 2015 году Национальный центр аутизма (National Autism Center) провел анализ различных вмешательств при аутизме с целью разработки национальных стандартов в отношении аутизма, рассмотрев стандартные образовательные подходы. Эксперты центра, сделав анализ 10 исследований об их эффективности, пришли к выводу, что их нельзя рекомендовать для обучения детей с аутизмом:

Опишем причины, по которым обычные методы обучения могут оказаться бесполезными для детей с аутизмом:

1. Трудности с пониманием чужой речи и выполнением устных инструкций. Данные трудности могут варьироваться от полной неспособности дифференцировать два слова на слух вне контекста до сложностей с восприятием многосоставных инструкций и заданий, пониманием прочитанного и так далее.

2. Трудности с экспрессивной речью (произнесением звуков). Низкий уровень данной трудности мешает ребенку продемонстрировать свои знания, или речь может быть настолько ограничена, что ребенок ее не использует для общения.

3. Низкая социальная мотивация. У детей с аутизмом социальная мотивация может быть очень низкой или вообще отсутствовать, в отличие от детей не из спектра аутистических расстройств, в отличие от большинства детей, стремящихся к похвале и избеганию ситуаций, где их будут ругать.

4. Непонимание фронтальной (обращенной к группе детей) инструкции. Непонимание данной инструкции даже у успешных высокофункциональных детей с аутизмом становится основным препятствием для обучения ребенка в организации образования со своими сверстниками.

Например, учитель в классе говорит: «Все встали и подняли руки». Ребенок с аутизмом не поймет, что данная инструкция относится к нему и не выполнит ее.

5. Проблемы с сотрудничеством во время учебных занятий и нежелательное поведение. Дети с аутизмом могут быть гиперактивными, неусидчивыми, вскакивать с места, передвигаться по классу, проявлять агрессию к педагогу и ученикам с целью избегания занятия, самостимулирования и так далее.

6. Необычные паттерны внимания. Ребенок с аутизмом чаще концентрируется на незначительных деталях стимуляции и особенностях учебного материала, переключается на самостимулирующие занятия во время урока. К примеру, ребенок складывает карточки в стопку вместо того, чтобы разложить в соответствии с инструкцией. У детей с аутизмом отсутствует разделенное внимание – способность сосредоточиться на том, на что обращено внимание окружающих, следовать за вниманием другого человека. Это приводит к тому, что ребенок с аутизмом не может сосредоточиться на том, что показывает и говорит учитель.

7. Отсутствие или ограниченность навыков имитации. Имитация, которая лежит в основе обучения, – это способность спонтанно подражать и копировать чужие действия сразу же или в похожей ситуации.

8. Трудности с обобщением знаний и навыков. Часто ребенок с аутизмом не переносит учебный навык в другую ситуацию, но и не демонстрирует его с другими взрослыми, за другим столом, на другом материале. Например, педагог научила ребенка отвечать на вопрос «Как тебя зовут?», но при встрече с незнакомыми людьми ребенок не отвечает на данный вопрос.

9. Отсутствие инициативы и зависимость от подсказок. Для детей с аутизмом характерно отсутствие инициативы как в учебных заданиях, так и в общении. Например, не умеют самостоятельно обратиться за помощью и с просьбой.

Общие рекомендации

Педагог-ассистент сопровождает учащегося во время школьных мероприятий вне класса поддержки.

Своевременно сообщает руководителю класса поддержки о любых проблемах и трудностях, возникающих во время работы.

Ежедневно делает доклад о своей работе с учащимся руководителю класса поддержки и участвует в обсуждении программ, планов и методик работы.

Отвечает за жизнь и здоровье учащегося.

Знает индивидуальные программы каждого ученика класса поддержки и может при необходимости заниматься с любым учеником класса поддержки.

В своей работе ориентируется на рекомендации и указания руководителя класса поддержки.

При необходимости проводит групповые занятия с учащимся класса поддержки в соответствии с индивидуальной программой и планами занятий.

Сопровождает учащегося класса поддержки на занятиях с регулярным классом школы в соответствии с индивидуальной программой ученика, индивидуальным расписанием ученика и расписанием и программой регулярного класса школы.

Обеспечивает выполнение правил нахождения в регулярном классе во время посещений учащимся уроков.

Находится в постоянном контакте с учителями регулярного класса.

Ведет записи наблюдения за поведением учащегося и записи наблюдения за освоением навыков согласно индивидуальной программе.

Готовит все материалы для индивидуальных и групповых занятий в классе поддержки.

Синтезирует познавательный интерес с другими интересами, предметами обучения.

Способствует наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося.

Заключение

Подводя итоги изложенного выше, можно заключить, что педагог-ассистент – специалист, наделенный целым рядом функциональных обязанностей. Это педагог, осуществляющий непосредственное сопровождение ребенка (детей) с ООП в течение учебного дня в классе и на индивидуальных занятиях, во время перемены, выполнения тех или иных режимных моментов.

Основная задача педагога-ассистента – помощь самому ребенку, его родителям, учителю и другим участникам образовательного процесса в адаптации к образовательной среде, формировании образовательных компетенций, навыков адаптивного поведения.

Педагог-ассистент как специалист, организующий деятельность по сопровождению, движется вместе с изменяющейся личностью, совместно с ним разрабатывает и помогает реализовать индивидуальную образовательную программу обучающегося, при этом оказывая необходимую помощь и поддержку учителю. Таким образом, целью деятельности педагога-ассистента является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализация через образование и удовлетворение потребностей обучающегося с особыми потребностями.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» <http://online.zakon.kz>
2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. <http://edu.gov.kz>
3. Podemski R. S Comprehensive administration of special education. Columbus, OH, 1995. -P. 286-288
4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. -М.: 2011
5. Анализ мировой практики успешного внедрения принципов инклюзивного подхода в обучении по методологическому и научно-методическому сопровождению инклюзивного образования. Методические рекомендации. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015
6. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом от мечты к реальности // Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education» 2011, № 1, vol.15. / Режим доступа: <http://http://www.docme.ru/doc/35169/inklyuzivnoe-obrazovanie-za-rubezhom> .
7. EADSNE. Special needs education in Europe. [Electronic recourse]. - Retrieved from - <http://www.european-agency.org>
8. Всероссийский и Международный опыт по проблемам организации инклюзивного образования. *Методические рекомендации для руководителей, педагогов* <http://eduidea.ru/inits/199>
9. https://www.ukrinform.ru/rubric-other_news/1376145-__ukraine_poyavilas_novaya_pedagogicheskaya_dolgnost__assistent_uchitelya__
10. Алла Головки, эксперт газеты «Бухгалтерия: бюджет» (комментарий к постановлению КМУ «О внесении изменений в приложение 2 к постановлению Кабинета Министров Украины от 30 августа 2002 г. № 1298» от 08.07.2015 г. № 479) <https://buhbudget.com.ua/ru/journal/buhbudget/article/2966>
11. *The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* (Introduction) London : HMSO
12. Sh. Rustemier & M. Vaughan *Are LEAs in England abandoning inclusive*
13. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Галина Булат, Родика Соловей, Вера Балан [и др.] ; коорд.: Домника Гыну ; Проект «Интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы», Fondul de Investiții Sociale din Moldova, LUMOS (Protecting Children. Providing Solutions). – Кишинев : Б. и., 2016 (Tipogr. «Bons Offices») – ISBN 978-9975-87-090-0
14. Кара Анжела. Внедрение инклюзивного образования в республике Молдова // Материалы международной научно-практической конференции.

Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017

15. Сигал Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Казань, 2016
<http://libweb.kpfu.ru/z3950/referat/2016-107.pdf>

16. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

17. Грищенко В. Н. Современное образование и актуальность воспитания. // Среднее профессиональное образование.– 2008. – №.1 – С. 14-16

18. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред.С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова.— М.: МГППУ, 2013. — 324 с.

19. Ковалева, Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 1-4. М.: ПУ Первое сентября, 2010

20. Карпенкова, Инна В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития. Из опыта работы / И.В. Карпенкова – 2-ое издание, переработанное и дополн. –М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. – 116 с.

21. <http://www.scienceforum.ru/2018/2848/189>

22. <http://iio.bspu.by/institut/ob-institute-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

23. Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь 6 июня 2016 г. № 26 о внесении изменений в Постановление Министерства труда Республики Беларусь от 28 апреля 2001 г. № 53

24. Методические рекомендации по совершенствованию работы по организации интегрированного обучения и воспитания. 26 августа 2016 г. asabliva.by/sm_full.aspx?guid=107053

25. «Об организации обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования в 2011-2012 году» ИМП МО РБ

26. Архарова А.С. Организация включения детей с аутизмом в общеобразовательный процесс // Диссертация на соискание академической степени магистра педагогических наук по специальности «Дефектология»

27. Kimberly D. Schoger. Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms. July 2006.

28. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Вишнякова Е.А. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – 66 с.

29. Профессия тьютор. Информационно-методический бюллетень/ Редакционная коллегия: Самсонова Е.В., Кузьмина Е.В., Карпенкова И.В.

30. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с.

Должностная инструкция педагога-ассистента

I. Общие положения

1.1. Настоящая должностная инструкция разработана в соответствии с Законами Республики Казахстан «Об образовании», «О языках в Республике Казахстан», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», постановлением Правительства Республики Казахстан от 2013 года № 499 «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов» *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 07 апреля 2017 года № 181)*, приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» *(с изменениями и дополнениями по состоянию на 27.12.2013 г.)*.

1.2. Педагог-ассистент относится к категории педагогических работников.

1.3. На должность педагога-ассистента назначается лицо, имеющее высшее педагогическое или техническое и профессиональное педагогическое образование (педагогическое, психолого-педагогическое, дефектологическое). В случае педагогического или психолого-педагогического образования – с прохождением курсов повышения квалификации по специальной педагогике или инклюзивному образованию без предъявления требований к стажу работы.

1.4. Педагог-ассистент назначается на должность и освобождается от должности в установленном действующим трудовым законодательством порядке приказом администрации организации образования.

1.5. Педагог-ассистент подчиняется заместителю руководителя организации образования, курирующему инклюзивное образование, либо председателю школьного психолого-медико-педагогического консилиума.

1.6. По специфике своей деятельности педагог-ассистент должен знать:

- Конституцию Республики Казахстан;
- Трудовой кодекс Республики Казахстан;
- Законы Республики Казахстан: «Об образовании», «О языках в Республике Казахстан», «О борьбе с коррупцией», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О браке (супружестве) и семье», «О государственных социальных пособиях по инвалидности, по случаю потери кормильца и по возрасту в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах»;
- нормативные правовые акты, определяющие направления и перспективы развития системы образования;

- основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, методических, организационно-управленческих задач; основы общей и коррекционной педагогики, детской, возрастной, социальной, специальной психологии; психологию отношений, индивидуальные и возрастные особенности детей и подростков, возрастную физиологию, школьную гигиену; основы инклюзивного образования; педагогическую этику; теорию и методику воспитательной работы, организации свободного времени обучающихся; методы установления контактов с обучающимися разного возраста и их родителями и иными законными представителями, коллегами по работе, убеждения, аргументации своей позиции; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; основы экологии, экономики, права, социологии; административное, трудовое законодательство;

- основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.

1.7. Педагог-ассистент должен соблюдать: правила внутреннего трудового распорядка организации образования, правила по охране труда, санитарной и пожарной безопасности, локальные акты организации образования.

II. Должностные обязанности

2.1. Организует процесс индивидуальной работы с обучающимися организации образования по выявлению, формированию и развитию их интересов. Синтезирует интерес обучающихся с другими учебными предметами, направлениями воспитательной, внеурочной работы.

2.2. Совместно с другими специалистами разрабатывает, осуществляет сопровождение и корректировку индивидуальных образовательных программ обучающихся, организует оценку стартовых возможностей, ресурсов и дефицитов обучающихся.

2.3. Контролирует и оценивает эффективность реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся.

2.4. Организует условия для развития ребенка с учетом его возможностей и потенциала, расширяет образовательное пространство для успешной учёбы и социальной адаптации обучающихся.

2.5. Совместно с родителями и/или иными законными представителями и другими специалистами осуществляет поиск образовательных ресурсов для создания и реализации индивидуальных образовательных программ, для развития и социальной адаптации обучающихся.

2.6. Организует взаимодействие с родителями и/или иными законными представителями по выявлению, формированию и развитию интересов обучающихся, составлению, корректировке индивидуальных образовательных программ обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты их реализации.

2.7. Организует индивидуальные и групповые консультации для родителей и/или иных законных представителей по вопросам индивидуального

образовательного движения обучающихся, развития и реализации способностей и возможностей, используя различные технологии и способы коммуникации с обучающимся (группой обучающихся), включая электронные формы (интернет-технологии) для качественной реализации деятельности.

2.8. Реализует различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями и/или иными законными представителями, учителями, специалистами, руководством).

2.9. Организует взаимодействие обучающегося с учителями и другими специалистами для реализации и коррекции индивидуальной образовательной программы, содействует генерированию его творческого потенциала и участию во внеурочной деятельности с учетом его интересов.

2.10. Организует персональное сопровождение обучающихся в образовательном пространстве по профессиональной подготовке, способствует поиску и привлечению партнёров для реализации профессиональных проб обучающихся.

2.11. Осуществляет мониторинг динамики развития обучающихся в рамках реализации индивидуальных образовательных программ.

2.12. Участвует в работе педагогических, методических советов, других форм методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой организации образования, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающихся и/или иным законным представителям.

2.13. Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса.

2.14. Выполняет правила по охране труда, санитарной и пожарной безопасности.

2.15. Ведёт соответствующую документацию. Изучает психолого-медико-педагогические особенности личности, условия жизни, выявляет интересы и потребности, проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении обучающихся и воспитанников и своевременно оказывает им помощь и поддержку.

2.16. Определяет задачи, формы, методы коррекционно-педагогической работы, способы решения личных и социальных проблем ребенка с ООП, принимает меры по защите и помощи в реализации прав и свобод личности обучающихся, воспитанников, детей.

2.17. Выступает посредником между обучающимися, воспитанниками, детьми и организацией образования, семьей, средой, специалистами различных медико-социальных служб, ведомств и административных органов.

2.18. На каждом этапе педагог-ассистент наблюдает и информирует родителей и всех участников образовательного процесса о процессе обучения и социализации ребенка, при необходимости организует консультации ребёнка у

специалистов, налаживает сотрудничество со специалистами других организаций, занимающихся с ребёнком с ООП.

III. Права

Педагог-ассистент имеет право:

3.1. Запрашивать полную и достоверную информацию об условиях труда и требованиях охраны труда на рабочем месте.

3.2. Вносить предложения руководству по своей профессиональной подготовке и повышению квалификации в порядке, установленном Трудовым кодексом Республики Казахстан, иными законодательными актами.

3.3. Принимать участие в обсуждении вопросов, касающихся исполняемых им должностных обязанностей.

3.4. Запрашивать материалы и документы, относящиеся к своей деятельности, знакомиться с проектами решений руководства организации образования.

3.5. Вступать во взаимодействие с другими подразделениями организации образования для решения оперативных вопросов своей профессиональной деятельности.

3.6. Представлять на рассмотрение своего непосредственного руководителя предложения по вопросам своей деятельности.

3.7. Принимать участие в управлении организацией образования в порядке, определяемом Уставом организации образования.

3.8. Защищать свою профессиональную честь и достоинство.

IV. Ответственность

Педагог-ассистент несет ответственность:

4.1. За жизнь и здоровье обучающихся во время образовательного процесса, за соблюдение прав и свобод обучающихся.

4.2. За неисполнение или ненадлежащее исполнение без уважительных причин Устава и Правил внутреннего трудового распорядка организации образования, распоряжений руководителя и иных локальных нормативных актов, должностных обязанностей, установленных настоящей инструкцией, за причинение материального ущерба в пределах, определенных действующим трудовым законодательством Республики Казахстан.

4.3. За применение, в том числе однократное, методов воспитания, связанных с физическим и/или психическим насилием над личностью обучающегося, а также совершение иного аморального проступка, в соответствии с действующим трудовым законодательством и законом РК «Об образовании».

4.4. За недобросовестное использование имущества и средств организации образования в собственных интересах или интересах других лиц.

Содержание

Введение	97
1. Международный опыт по организации сопровождения детей с ООП в условиях инклюзивного образования	99
2. Анализ действующей практики сопровождения детей с ООП в казахстанских школах	133
3. Содержание и специфика деятельности педагога-ассистента	164
4. Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе	169
Заключение	185
Приложение	188

Жалпы білім беру процесінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды қолдау бойынша педагог-ассистенттерге арналған әдістемелік ұсынымдар

Әдістемелік ұсынымдар

Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе

Методические рекомендации

Басуға 12.03.2018 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 12.

Подписано в печать 12.03.2018 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 12.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Астана қ., Мәңгілік ел, 8, «Алтын Орда» БО, 16-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
010000, г. Астана, ул. Мәңгілік ел, 8, БЦ «Алтын Орда», 16 этаж